
O INÍCIO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: OS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS

THE BEGINNING OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHING: POSITIVE AND NEGATIVE ASPECTS

Hugo Norberto Krug 21
Marília de Rosso Krug 22
Rodrigo de Rosso Krug 23
Moane Marchesan Krug 24

RESUMO

Este estudo objetivou analisar os aspectos positivos e negativos no início da docência em Educação Física (EF), nas percepções de professores de EF iniciantes na Educação Básica (EB), de uma rede de ensino pública, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi um questionário. A interpretação das informações coletadas foi por meio da análise de conteúdo. Participaram cinco professores de EF iniciantes na EB. Concluímos que o início da carreira foi gerador de aspectos positivos e negativos, sendo a existência de aspectos negativos em maior quantidade do que os aspectos positivos.

Palavras-chave: Educação Física. Início da Carreira Docente. Aspectos Positivos. Aspectos Negativos.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the positive and negative aspects in the beginning of Physical Education (PE) teaching, in the perceptions of beginning PE teachers in Basic Education (BE), from a public education network, from a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul. We characterize the research as qualitative of the case study type. The research instrument was a questionnaire. The interpretation of the information collected was through content analysis. Participated five beginning PE teachers in the BE. We concluded that the beginning of the career was generated positive and negative aspects, being the existence of negative aspects in greater quantity than the positive aspects.

Keywords: Physical Education. Beginning of the Teaching Career. Positive aspects. Negative aspects.

INTRODUÇÃO

Segundo Ilha e Krug (2016, p. 198), “[s]em dúvida, a produção científica que envolve o tema da entrada na carreira de professores na especificidade da Educação Física Escolar está em expansão [...]” e, nesse direcionamento de temática, destacamos as seguintes investigações:

21 Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hnkkrug@bol.com.br.

22 Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM); Professora do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); mkrug@unicruz.edu.br.

23 Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); rodkrug@bol.com.br.

24 Doutora em Educação Física (UFSC); Professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); moane.krug@unijui.edu.br.

Krug; Krug; Ilha (2013); Conceição *et al.* (2014); Ilha e Hypólito (2014); Medeiros *et al.* (2014); Conceição *et al.* (2015); Quadros, L. *et al.* (2015); Quadros, Z. *et al.* (2015); Santos *et al.* (2016); Krug *et al.* (2017a); Krug *et al.* (2017b); Krug *et al.* (2017c); Krug *et al.* (2017d); Krug (2019a); Krug *et al.* (2019b); e, Krug (2020).

Neste contexto, consideramos importante mencionar Marcelo Garcia (1999, p. 133) que coloca que “os primeiros anos de serviço são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores e, por isso, surgem dúvidas, tensões [...]”. Já, para Tardif (2002, p. 11), a entrada na carreira “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Assim, conforme o autor, as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a decisão de continuar ou não na profissão, porque este é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente.

Neste sentido, Huberman (2000) descreve a fase de início da docência como um período potencialmente problemático, pois o professor iniciante passa a se deparar com experiências que podem traumatizar e/ou entusiasmar, podendo ocasionar o abandono da profissão e/ou a confirmação do ser professor.

Ainda Huberman (2000) diz que, os professores que têm até três anos de docência estão na fase de entrada na carreira (ou início da docência) que possui dois estágios: a) sobrevivência; e, b) descoberta.

Huberman (2000, p. 39) coloca que, a sobrevivência é caracterizada como:

[...] o “choque do real” a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com o material didático inadequado, etc.

Neste cenário, segundo Sodré; Silva e Santos (2017, p. 3),

[...] o início da docência é caracterizada pelas dificuldades que se traduzem no enfrentamento da realidade imposta no trabalho do professor. Realidade distinta daquilo que o mesmo havia construído e idealizado ao longo de sua trajetória como aluno, havendo, neste momento, uma releitura do que é ser professor, o que contribui para a construção de um novo sentido e significado para a profissão. Nesse contexto, considera-se que a sobrevivência no início da carreira é marcada pelo confronto, enfrentamento e superação das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, expressos nas atividades diárias do professor.

Conforme Huberman (2000, p. 39), a descoberta é caracterizada como “[...] o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional”.

Neste cenário, de acordo com Sodré; Silva e Santos (2017, p. 3-4),

[...] a partir destas descobertas é possível superar as dificuldades encontradas em seu caminho, sendo a sobrevivência e a descoberta vivenciadas paralelamente, em outros casos, contudo, apenas um dos dois aspectos é vivenciado. Além destas, outras características são marcantes nessa etapa da carreira docente, tais como a indiferença, a serenidade, a frustração, entre outras, uma vez que esta é a fase de intensas aprendizagens onde o professor as pode interpretar como um desafio para a sua sobrevivência na profissão.

Ainda estas autoras compreendem que, “[...] o professor se constitui em sua profissão por meio de dificuldades e descobertas, mediante as superações constrói sentido e significado em seu fazer docente” (SODRÉ; SILVA; SANTOS, 2017, p. 4).

Assim, todas estas colocações mencionadas anteriormente despertam algumas perguntas importantes, mas a questão problemática deste estudo configurou-se como sendo: quais são os aspectos positivos e negativos no início da docência em EF, nas percepções de professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB), de uma rede de ensino pública, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul - RS (Brasil)?

A partir do questionamento supracitado, surgiu o objetivo geral deste estudo: analisar os aspectos positivos e negativos no início da docência em EF, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino pública, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Esse objetivo geral foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos: 1) analisar os aspectos positivos no início da docência em EF, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino pública, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil); e, 2) analisar os aspectos negativos no início da docência em EF, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino pública, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Justificamos a realização deste estudo, considerando que conhecer os aspectos positivos e negativos no início da docência em EF pode oferecer subsídios para reflexões que

podem possibilitar modificações no contexto da prática pedagógica do professor de EF iniciante na EB, as quais podem contribuir para a melhoria da qualidade dessa disciplina na escola e para o desenvolvimento profissional docente.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos procedimentos metodológicos, caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso.

Segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 13), a pesquisa qualitativa “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Para Thomas; Nelson e Silverman (2007), o estudo de caso caracteriza-se por buscar muitas informações sobre características específicas de um (indivíduo) ou de alguns participantes (instituições, organizações, uma escola, etc.).

Assim, neste estudo, o caso investigado referiu-se aos professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino pública, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Neste sentido, a justificativa da escolha da forma de pesquisa qualitativa e estudo de caso foi devido “[...] à possibilidade de se analisar um ambiente em particular, onde se levou em conta o contexto social e sua complexidade para compreender e retratar uma realidade em particular e um fenômeno em especial [...]” (KRUG *et al.*, 2017a, p. 59-60), *‘as percepções de professores de EF iniciantes na EB, sobre os aspectos positivos e negativos do início da docência’*.

A coleta de informações foi feita por meio de um questionário com duas perguntas abertas que versaram sobre os objetivos específicos do estudo. Justificamos a escolha desse instrumento de pesquisa fundamentando-nos em Triviños (1987, p. 137) que coloca que “[...] sem dúvida alguma, o questionário [...] de emprego usual no trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa”. Já sobre perguntas abertas “[...] destina-se a obter uma resposta livre” do pesquisado (CERVO; BERVIAN, 1996, p. 138).

A interpretação das informações coletadas, pelo instrumento de pesquisa, foi realizada por meio da análise de conteúdo, que, para Turato (2003), possui os seguintes procedimentos básicos: a leitura flutuante, o agrupamento das respostas e a categorização. Conforme Bardin (2011, p. 147),

[a] categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por agrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro [unidades de significados], no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos [inserção nossa].

Já Minayo; Deslandes e Gomes (2007) destacam que as categorias podem ser geradas previamente à pesquisa de campo. Assim, foram consideradas como categorias prévias, os aspectos positivos e negativos do início da docência. A partir das respostas dos participantes ao instrumento de pesquisa foram levantadas as unidades de significados (unidades de registro), considerando os pontos singulares e comuns sobre os elementos que correspondiam ao objeto do estudo.

Participaram do estudo '*cinco professores de EF iniciantes na EB*', sendo '*dois do sexo masculino e três do sexo feminino*', de uma rede de ensino pública (municipal), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), com '*idades que variaram de 24 a 28 anos*'. Entretanto, convém ressaltarmos que o sexo e a faixa etária dos colaboradores não foram objetos desta investigação. Ainda é pertinente destacarmos que '*consideramos iniciantes aqueles professores que possuíam até três anos de docência na escola*', conforme Huberman (2000). Também é necessário informarmos que esses cinco professores eram os únicos iniciantes da rede de ensino e cidade, palco deste estudo. Portanto, a escolha dos participantes aconteceu de forma intencional e espontânea, pois o primeiro critério de seleção foi à representatividade tipológica (MOLINA NETO, 2010), já que levamos em consideração o tempo de atuação docente, que para ser reconhecido como professor iniciante, segundo Huberman (2000), são aqueles que possuem até três anos de docência na escola.

A respeito dos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, destacamos que, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas.

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e as discussões foram orientados e explicitados a partir dos objetivos específicos do estudo, pois esses representaram as categorias de análise (aspectos positivos e negativos do início da docência). Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os professores de EF iniciantes na EB estudados, sobre a temática em questão, por meio de unidades de significados, que, para Molina Neto (2010), são como enunciados dos discursos do informante que são significativos tanto para o colaborador (pesquisado) como para o pesquisador, sendo atribuído aos pressupostos teóricos da pesquisa.

2.1 Os aspectos positivos no início da docência em Educação Física, nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica

Ao abordarmos os aspectos positivos no início da docência em EF, percebidos pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, consideramos importante citarmos Luft (2000) que diz que positivo é algo que tende a auxiliar para a melhoria de alguma coisa. Assim, para este estudo, consideramos positivo, o aspecto apontado, pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, que tendeu para auxiliar em um melhor desempenho destes na docência.

Neste sentido, desta categoria de análise, emergiram *‘quatro unidades de significados’* que foram descritas na sequência a seguir.

‘A boa relação do professor com os alunos’ (cinco citações) foi a primeira e principal unidade de significado manifestada. Em se tratando dessa unidade, citamos Krug (2019b, p. 8) que diz que “[...] a boa relação professor/alunos nas aulas de EF na escola [...]” é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica dos professores de EF da EB. Nesse sentido, Krug *et al.* (2019a, p. 16) destacam que “[...] a boa relação com os alunos [...]” é um dos fatores indicativos de satisfação profissional de professores de EF da EB no início da carreira docente. Dessa forma, Krug; Krug e Conceição (2013) ressaltam que os melhores momentos na fase de entrada na carreira de professores de EF da EB estão ligados à boa interação com os alunos. Nesse contexto, Krug *et al.* (2017a, p. 61) salientam que “[a] boa relação com os alunos [...]” é uma das marcas docentes positivas de professores de EF no início da carreira na EB. Frente a esse cenário descrito, podemos inferir que a boa relação do professor com os alunos, ao facilitar a prática pedagógica, promove uma satisfação profissional, ocasionando um dos melhores momentos da carreira, passando a ser uma marca docente positiva, tornando-se assim, um aspecto positivo do início da docência para os professores de EF iniciantes na EB.

A segunda unidade de significado manifestada foi *‘a aprendizagem dos alunos’* (três citações). Essa unidade pode ser apoiada em Pimenta e Lima (2004) que dizem que a essência da docência é a aprendizagem discente. Nesse sentido, Krug *et al.* (2019a, p. 16) destacam que “[...] a aprendizagem dos alunos [...]” é um dos fatores indicativos de satisfação profissional de professores de EF da EB no início da carreira docente. Dessa forma, Krug; Krug e Conceição (2013) apontam que a aprendizagem dos alunos é um dos melhores momentos da fase de entrada na carreira de professores de EF da EB. Nesse contexto, Krug *et al.* (2017a, p. 61) afirmam que “[...] a aprendizagem dos alunos [...]” é uma das marcas docentes positivas de professores de EF no início da carreira na EB. Frente a esse cenário descrito, podemos inferir que a aprendizagem dos alunos, ao ser uma essência da docência, promove uma satisfação profissional, ocasionando um dos melhores momentos da carreira, passando a ser uma marca

docente positiva, tornando-se assim, um aspecto positivo do início da docência para os professores de EF iniciantes na EB.

Outra unidade de significado manifestada, a terceira, foi '*o reconhecimento de seu trabalho profissional*' (duas citações). A respeito dessa unidade, apontamos Flores *et al.* (2010) que dizem que os docentes de EF em geral que conseguem o sucesso pedagógico passam a ter um sentimento de realização profissional. Nesse sentido, Krug *et al.* (2019a, p. 16) destacam que "[...] o reconhecimento de seu trabalho profissional [...]" é um dos fatores indicativos de satisfação profissional de professores de EF da EB no início da carreira docente. Nesse contexto, Krug *et al.* (2017a, p. 62) colocam que "[...] o reconhecimento de seu trabalho [...]" é uma das marcas docentes positivas de professores de EF no início da carreira na EB. Diante desse cenário descrito, podemos inferir que o reconhecimento de seu trabalho profissional, surge do sucesso pedagógico que promove uma satisfação profissional, originando uma marca docente positiva, tornando-se assim, um aspecto positivo do início da docência para os professores de EF iniciantes na EB.

A quarta e última unidade de significado manifestada foi '*o seu convívio na escola*' (uma citação). Em referência a essa unidade, mencionamos Gabardo e Hobold (2011) que apontam que o apoio recebido pelos professores iniciantes facilita as relações que irão vivenciar e ajuda na inserção desses profissionais no contexto escolar. Nesse sentido, Krug *et al.* (2019a, p. 16) destacam que "[...] o convívio na escola [...]" é um dos fatores indicativos de satisfação profissional de professores de EF da EB no início da carreira docente. Nesse contexto, Krug *et al.* (2017a, p. 62) colocam que "[...] o convívio na escola [...]" é uma das marcas docentes positivas de professores de EF no início da carreira na EB. Frente a esse cenário descrito, podemos inferir que o convívio na escola, ao ser facilitado pelos colegas, promove uma satisfação profissional, originando uma marca docente positiva, tornando-se assim, um aspecto positivo do início da docência para os professores de EF iniciantes na EB.

Assim, estes foram os aspectos positivos no início da docência em EF, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Ao realizarmos uma '*análise geral*', sobre as percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, constatamos que uma '*metade*' (dois do total de *quatro*) dos aspectos positivos no início da docência em EF está diretamente '*ligada aos alunos da EB*' ('a boa relação do professor com os alunos' e 'a aprendizagem dos alunos') e uma outra '*metade*' (dois do total de *quatro*) está diretamente '*ligada aos próprios professores iniciantes, ou seja, a si mesmos*' ('o reconhecimento de seu trabalho profissional' e 'o convívio na escola'). Vale ainda ressaltar que os quatro aspectos positivos tiveram um total de *onze* citações, sendo *oito*

‘ligadas aos alunos da EB’ e três ‘ligadas aos próprios professores iniciantes, ou seja, a si mesmos’. A partir dessas constatações, podemos inferir que o início/entrada na carreira docente é uma fase delicada, mas importante, pois pode proporcionar aspectos positivos, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, sendo especialmente aos ligados aos próprios professores iniciantes e os ligados aos alunos.

2.2 Os aspectos negativos no início da docência em Educação Física, nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica

Ao abordarmos os aspectos negativos no início da docência em EF, percebidos pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, achamos necessário mencionarmos Luft (2000) que afirma que negativo é algo que contém ou exprime recusa, é contraproducente. Assim, para este estudo, consideramos negativo, o aspecto apontado, pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, que tendeu para tornar contraproducente o desempenho destes na docência.

Neste sentido, desta categoria de análise, emergiram *‘cinco unidades de significados’* que foram descritas a seguir.

A primeira e principal unidade de significado destacada foi *‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’*, representada pela falta de espaços físicos e de materiais disponíveis para a realização das aulas (*cinco* citações). Relativamente a essa unidade, nos reportamos a Krug *et al.* (2017b, p. 18) que afirmam que “[a]s condições de trabalho difíceis, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais para as aulas de EF [...]” é um dos desafios que se posta no cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB. Já Krug; Krug e Conceição (2013, p. 120) apontam que uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores de EF da EB na fase de entrada na carreira é “[...] as péssimas condições de trabalho [...]” representado pela falta de espaço físico e materiais destinados às aulas de EF na EB. Nesse sentido, Krug *et al.* (2019a, p. 18) destacam que, “[...] a falta de condições de trabalho da EF na escola [...]” é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional de professores de EF da EB no início da carreira docente. Nesse contexto, Krug *et al.* (2017a, p. 64) colocam que “[a]s condições de trabalho difíceis/precárias da Educação Física na escola [...]” é uma das marcas docentes negativas de professores de EF no início da carreira na EB. Além disso, Krug *et al.* (2017b, p. 18) salientam que as condições de trabalho difíceis/precárias “[...] interfere negativamente na prática pedagógica de professores [...]” de EF iniciantes na EB. Assim, para Krug *et al.* (2019b, p. 26), “[...] saber dar aula de EF em condições de trabalho difíceis/precárias [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF iniciantes na EB. Diante desse cenário descrito, podemos inferir que as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na

escola, ao ser um desafio e uma dificuldade da prática pedagógica, promove uma insatisfação profissional, ocasionando uma marca docente negativa, culminando numa interferência negativa na prática pedagógica, tornando-se assim, um aspecto negativo do início da docência para os professores de EF iniciantes na EB e, portanto, uma necessidade formativa desses mesmos docentes.

‘*A indisciplina dos alunos*’ (quatro citações) foi a segunda unidade de significado destacada. Quanto a essa unidade, nos referimos a Krug *et al.* (2017b, p. 20) que dizem que “[...] a indisciplina dos alunos [...]” é um dos desafios que se posta no cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB. Já, Krug (2019a, p. 5) coloca que “[...] a indisciplina dos alunos [...]” é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, Krug *et al.* (2019a, p. 18) afirmam que “[...] a indisciplina dos alunos [...]” é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional de professores de EF da EB no início da carreira docente. Nesse contexto, Krug *et al.* (2017a, p. 64) apontam que “[...] a indisciplina dos alunos [...]” é uma das marcas docentes negativas de professores de EF no início da carreira na EB. Além disso, Krug *et al.* (2017b, p. 20) ressaltam que a indisciplina dos alunos “[...] interfere negativamente na prática pedagógica de professores [...]” de EF iniciantes na EB. Assim, segundo Krug *et al.* (2019b, p. 26), “[s]aber lidar com os alunos indisciplinados [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF iniciantes na EB. Frente a esse cenário, podemos inferir que a indisciplina dos alunos, ao ser um desafio e uma dificuldade da prática pedagógica, promove uma insatisfação profissional, ocasionando uma marca docente negativa, culminando numa interferência negativa na prática pedagógica, tornando-se assim, um aspecto negativo do início da docência para os professores de EF iniciantes na EB e, portanto, uma necessidade formativa desses mesmos docentes.

Outra unidade de significado destacada, a terceira, foi ‘*a formação deficiente do próprio professor*’ (três citações). Sobre essa unidade, citamos Krug *et al.* (2018, p. 37) que acreditam que “[...] a formação deficiente do próprio professor [...]” é um dos desafios no cotidiano educacional de professores de EF da EB na fase de entrada na carreira. Já Krug (2019a, p. 6) observa que “[...] a formação deficiente do próprio professor [...]” é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, para Krug; Krug e Conceição (2013, p. 118), “[...] a formação profissional deficiente [...]” é uma das razões da ocorrência dos piores momentos da entrada na carreira docente de professores de EF da EB. Também Gonçalves (1995) destaca que a formação profissional deficiente é uma das razões que determinam a ocorrência dos piores momentos da carreira. Nesse contexto, Krug *et al.* (2017a, p. 65) sinalizam que “[...] a formação deficiente do próprio

professor [...]” é uma das marcas docentes negativas de professores de EF no início da carreira na EB. Diante desse cenário, podemos inferir que a formação deficiente do próprio professor, ao ser um desafio e uma dificuldade da prática pedagógica, promove a ocorrência de piores momentos da entrada na carreira, originando uma marca docente negativa, tornando-se assim, um aspecto negativo do início da docência para os professores de EF iniciantes na EB e, portanto, uma necessidade formativa desses mesmos docentes.

‘**O isolamento profissional docente**’ (duas citações) foi a quarta unidade de significado destacada. Em relação a essa unidade, nos reportamos a Krug *et al.* (2017b, p. 19) que assinalam que “[o] isolamento docente [...]” é um dos desafios que se posta no cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB. Já Krug (2019a, p. 6) indica que “[...] o isolamento profissional docente [...]” é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, de acordo com Krug *et al.* (2017b, p. 19), o isolamento docente “[...] interfere negativamente na prática pedagógica dos professores [...]” de EF iniciantes na EB, fato esse corroborado por Krug (2019b, p. 7). Assim, para Krug *et al.* (2019b, p. 27), “[...] compreender as causas e as consequências do isolamento docente [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF iniciantes na EB. Frente a esse cenário, podemos inferir que o isolamento profissional docente, ao ser um desafio e uma dificuldade, interfere negativamente na prática pedagógica, tornando-se assim, um aspecto negativo do início da docência para os professores de EF iniciantes na EB e, portanto, uma necessidade formativa desses mesmos docentes.

A quinta e última unidade de significado destacada foi ‘**a inexperiência profissional docente**’ (uma citação). No direcionamento dessa unidade, apontamos Krug *et al.* (2018, p. 37) que anunciam que, “[...] a inexperiência profissional docente [...]” é um dos desafios do cotidiano educacional de professores de EF da EB na fase de entrada na carreira. Já, conforme Krug (2019a, p.5), a “[...] falta de experiência prática com a escola, alunos (inexperiência profissional) [...]” é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, Ilha e Krug (2016) explicam que devido à inexperiência do professor iniciante de EF em relação às vivências do processo de trabalho e as lacunas que isto representa para a compreensão deste processo, esses professores, geralmente, os que tiveram pouca ou nenhuma experiência significativa como docente durante a formação inicial, sentem dificuldade nessa fase da carreira. Diante desse cenário, podemos inferir que a inexperiência profissional docente, ao ser um desafio e uma dificuldade da prática pedagógica, pode tornar-se assim, um aspecto negativo do início da docência para os professores de EF iniciantes na EB.

Assim, estes foram os aspectos negativos no início da docência em EF, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Ao efetuarmos uma *'análise geral'*, sobre as percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, constatamos que a *'maioria'* (*três* do total de *cinco*) dos aspectos negativos no início da docência em EF está diretamente *'ligada aos próprios professores iniciantes, ou seja, a si mesmos'* ('a formação deficiente do próprio professor', 'o isolamento profissional docente' e 'a inexperiência profissional docente') e a *'minoria'* (*dois* do total de *cinco*) dividida entre os *'ligados aos alunos da EB'* ('a indisciplina dos alunos') e os *'ligados à estrutura da escola/sistema educativa'* ('as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola'), cada um com *uma* do total de *cinco* unidades de significados. Vale ainda ressaltar que, os cinco aspectos positivos tiveram um total de *quinze* citações, sendo *seis* *'ligadas aos próprios professores iniciantes, ou seja, a si mesmos'*, *cinco* *'ligadas à estrutura da escola/sistema educacional'* e *quatro* *'ligadas aos alunos da EB'*. A partir dessas constatações, podemos inferir que o início/entrada na carreira docente é uma fase delicada, mas importante, pois pode proporcionar aspectos negativos, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, sendo especialmente os ligados aos próprios professores iniciantes.

CONCLUSÃO

Pela análise das informações obtidas, temos a destacar o seguinte: a) quanto aos *'aspectos positivos'*, constatamos que os professores de EF iniciantes na EB estudados, apontaram *'quatro unidades de significados'*: 1^a) *'a boa relação do professor com os alunos'*; 2^a) *'a aprendizagem dos alunos'*; 3^a) *'o reconhecimento de seu trabalho profissional'*; e, 4^a) *'o seu convívio na escola'*. Esse rol de aspectos positivos aponta para *'dois aspectos'* ('a boa relação do professor com os alunos' e 'a aprendizagem dos alunos') que possuíram *'ligação direta com os alunos da EB'* e, outros *'dois aspectos'* ('o reconhecimento de seu trabalho profissional' e 'o seu convívio na escola') que tiveram *'ligação direta com os próprios professores iniciantes, ou seja, a si mesmos'*; e, b) quanto aos *'aspectos negativos'*, constatamos que, os professores de EF iniciantes na EB estudados, apontaram *'cinco unidades de significados'*: 1^a) *'as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola'*; 2^a) *'a indisciplina dos alunos'*; 3^a) *'a formação deficiente do próprio professor'*; 4^a) *'o isolamento profissional docente'*; e, 5^a) *'a inexperiência profissional docente'*. Esse rol de aspectos negativos aponta para *'três aspectos'* ('a formação deficiente do próprio professor', 'o isolamento profissional docente' e 'a inexperiência profissional docente') que possuíram *'ligação direta aos próprios professores iniciantes, ou seja, a si mesmos'*, *'um aspecto'* ('a

indisciplina dos alunos’) que teve *‘ligação direta com os alunos da EB’* e mais *‘um aspecto’* (‘as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola’) que obteve *‘ligação direta com a estrutura da escola/sistema educacional’*.

A partir destas constatações, concluímos que *‘a fase de início/entrada na carreira, na percepção dos professores de EF iniciantes na EB estudados, foi geradora de aspectos positivos e negativos’*. Essa conclusão pode ser confirmada por Ilha e Krug (2016, p. 190) que afirmam que, “[...] aspectos negativos, positivos, desafiadores, significativos permeiam a entrada na carreira docente”.

Também concluímos pela *‘existência de aspectos negativos em maior quantidade (cinco unidades de significados com um total de quinze citações) do que os aspectos positivos’ (quatro unidades de significados com um total onze citações)*. Nesse sentido, destacamos uma maior possibilidade de ocorrências de aspectos negativos do que aspectos positivos, pois inferimos que, o início/entrada na carreira, devido à forte influência do estágio de sobrevivência, isto é, o choque com a realidade escolar, possibilita um agravamento das dificuldades na prática pedagógica dos docentes iniciantes.

Além disto, podemos destacar que os aspectos positivos e negativos do início da docência, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados, constatado neste estudo, mostram o colocado por Krug (2006) de que os primeiros anos da profissão oscilam entre uma luta pela sobrevivência, determinada pelo choque com o real (aspectos negativos) e o entusiasmo da descoberta de um mundo novo que se abre ao professor (aspectos positivos).

Diante do constatado neste estudo, podemos ainda inferir que os aspectos positivos, citados pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, possuem em comum estarem ligados à satisfação profissional pelo sucesso profissional alcançado em sua prática pedagógica, o que impulsiona para uma motivação profissional, que é característica do estágio de descoberta da fase de entrada na carreira. Para Huberman (2000), o estágio de descoberta é representado pelo entusiasmo inicial, a exaltação pela responsabilidade e sentimento de ser professor. Nesse caso, ocorre a confirmação de ser professor pelo docente iniciante. Nesse sentido, de acordo com Gonçalves (1995), a motivação profissional é uma das razões que determinam a ocorrência dos melhores momentos da carreira docente. Já, segundo Ilha e Krug (2016, p. 190), em geral, os professores de EF iniciantes “[...] mostram-se empenhados e motivados com o ingresso na profissão, desejam fazer um bom trabalho, desenvolver os conhecimentos aprendidos em sua formação, tentam inovar e utilizar metodologias atuais de sua disciplina”.

Também podemos inferir que os aspectos negativos, citados pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, possuem em comum estarem ligados às dificuldades na prática

pedagógica, o que implica uma insegurança docente. Segundo Bernardi *et al.* (2009, p. 5), a grande maioria dos professores de EF iniciantes na EB passa por uma “[...] insegurança (docente) provocada pelo choque com a realidade” (acréscimo nosso). Para Onofre e Fialho (1995), o choque com a realidade é uma expressão utilizada para se referir à situação pela qual passam os professores no seu primeiro contato com a docência, quando as dificuldades / problemas vividos assumem uma dimensão assustadora, isto é, ocorre um distanciamento entre o ideal e a realidade cotidiana. Assim, Bernardi *et al.* (2009, p. 5) destacam que “[...] neste contexto inicial da carreira, de tensões, de insegurança, certas dificuldades/problemas aparecem fortemente para agravar ainda mais esta fase”. Já, de acordo com Ilha e Hypólito (2014), o início da carreira é marcado por preocupações, inseguranças e situações que caracterizam o estágio de sobrevivência docente. Nesse sentido, Claro Júnior e Filgueiras (2009) destacam que o sentimento de insegurança é um dos pontos cruciais do início da carreira docente em EF. Nesse contexto, lembramos Krug (2006) que afirma que é no estágio de sobrevivência (caracterizado pelos aspectos negativos de nosso estudo) que acontecem os abandonos da profissão pelos professores que não conseguem superar o choque com a realidade escolar, sendo bem significativa a parcela dos professores iniciantes que desistem da escola, isto é, abandonam a carreira docente (acréscimo nosso).

Para finalizar, destacamos que é preciso considerar que, este estudo fundamentou-se nas especificidades e nos contextos de uma cidade em particular e de professores de EF iniciantes na EB em específico e que, seus achados não podem ser generalizados e sim, encarados como uma possibilidade de ocorrência.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDI, A. P.; CRISTINO, A. P. da R.; CONTREIRA, C. B.; ILHA, F. R. da S.; KRÜGER, L. G.; FLORES, P. P.; KRUG, H. N. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria (RS): a fase de entrada na carreira docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XVI., IV., 2009, Salvador. **Anais**, Salvador: CBCE, 2009. p. 1-13.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CERVO, A.; BERVIAN, P. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

CLARO JÚNIOR, R. S.; FILGUEIRAS, L. P. Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 2, n. 8, p. 9-24, 2009.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N.; BOROWSKI, E. B. V.; FRASSON, J. S. Formação inicial e a prática pedagógica do professor de Educação Física iniciante. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 17, n. 1, p. 86-97, 2014.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S.; MEDEIROS, C. da R.; WITTIZORECKI, E. S.; KRUG, H. N. A organização escolar e o trabalho docente de professores iniciantes de Educação Física de Criciúma-SC. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, p. 769-781, out./dez. 2015.

FLORES, P. P.; CONTREIRA, C. B.; ILHA, F. R. da S.; CRISTINO, A. P. da R.; KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria, RS. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 147, p. 1-28, ago. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd147/o-percurso-profissional-de-professores-de-educaca...> . Acesso em: 03 nov. 2019.

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. de S. Início da docência: investigando professores do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011.

GONÇALVES, J. A. A carreira dos professores do Ensino Primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 141-170.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

ILHA, F. R. da S.; HYPÓLITO, A. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. XX, p. 99-114, 2014.

ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. O professor iniciante e a Educação Física Escolar: desafios que se somam. In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 181-204.

KRUG, H. N. Os primeiros anos da profissão professor de Educação Física Escolar: a insegurança, a sobrevivência e o entusiasmo profissional. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n. 4, p. 70-79, 2006.

KRUG, H. N. Apontamentos sobre as dificuldades na prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores iniciantes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-10, set. 2019a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-as-dificuldades-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica-o-caso-dos-professore...> . Acesso em: 31 out. 2019.

KRUG, H. N. Os fatores que dificultam e que facilitam a prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, jul. 2019b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-fatores-que-dificultam-e-que-facilitam-a-pratica-pedagogica-de-professores-de-educacao-fisica-da-e...> . Acesso em: 31 out. 2019.

KRUG, H. N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o choque com a realidade escolar. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, jan. 2020. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-a-entrada-na-carreira-docente-em-educacao-fisica-o-choque-com-a-realidade-escolar.htm> . Acesso em: 09 mar. 2020.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; ILHA, F. R. da S. Professores iniciantes de Educação Física Escolar: os seus dilemas e sua gestão. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 315-337, dez. 2013.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Dar voz aos professores de Educação Física: as histórias de vida sobre os momentos significativos em relação as fases da carreira docente. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 109-133, 2013.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. de R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. As marcas docentes no início da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 10, n. 1, p. 56-72, jan./jun. 2017a.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. Os desafios do cotidiano educacional de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 19, n. 2, p. 14-28, 2017b.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. As contribuições da formação inicial para a prática docente na percepção de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 13, n. 33, v. 02, p. 104-109, 2017c.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. A representação social de si mesmo e da profissão docente de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 2, n. 4, p. 49-63, jul./dez. 2017d.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. Os desafios docentes no cotidiano educacional em diferentes fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 37, v. 4, p. 33-41, 2018.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. A docência em Educação Física na Educação Básica: os fatores indicativos de (in)satisfação profissional em diferentes fases da carreira. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 4, p. 13-22, 2019a.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. Necessidades formativas de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 4, p. 23-31, 2019b.

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

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, O. C. N. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

MEDEIROS, C. da R.; BOROWSKI, E. B. V.; KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Identização docente de professores de Educação Física no início da carreira. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 2, p. 31-49, jul./dez. 2014.

ONOFRE, M. S.; FIALHO, M. Diagnóstico dos problemas da prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores estagiários. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, IV., 1995, Coimbra. **Anais**, Coimbra: Universidade de Coimbra, 1995. p. EF-45.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

QUADROS, L. R. de; CARDOSO, V. D.; FRASSON, J. S.; MEDEIROS, C. da R.; BOROWSKI, E. B. V.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. O trabalho docente de professores de Educação Física iniciantes do município de Criciúma-SC. **Revista Conexões**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 12-23, jul./23, jul./set. 2015.

QUADROS, Z. de F.; BLASIUS, J.; KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Prática educativa de professores de Educação Física no início da docência. **Revista Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 21-40, jan./jun. 2015.

SANTOS, M. dos; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S.; KRUG, H. N. *Dificuldades pedagógicas encontradas por professores de Educação Física no início da docência. Revista Querubim, Niterói, a. 12, n. 28, v. 03, p. 32-38, 2016.*

SODRÉ, D. O. R.; SILVA, J. A. R. da; SANTOS, Q. D. de O. Aprender a profissão – professores em início de carreira, as dificuldades do trabalho pedagógico no cotidiano da escola. In: ENCONTRO BRASILEIRO DA REDESTRADO, 2017, Campinas. **Anais Redestrado**, Campinas, 2017. p. 1-20.

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

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURATO, E. R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis: Vozes, 2003.

Enviado em: 24/03/2021.

Aceito em: 26/04/2021.