

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ESTABELECIDAS NA ESCOLA NO INÍCIO DA DOCÊNCIA NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE INTERPERSONAL RELATIONSHIPS ESTABLISHED AT SCHOOL IN THE BEGINNING OF TEACHING IN THE PERCEPTIONS OF BEGINNERS PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN BASIC EDUCATION

Hugo Norberto Krug¹
Marília de Rosso Krug²
Rodrigo de Rosso Krug³
Moane Marchesan Krug⁴

RESUMO

Este estudo objetivou analisar as relações interpessoais estabelecidas na escola, no início da docência, nas percepções de professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB), de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Os procedimentos metodológicos foram caracterizados por ser pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa para a coleta de informações foi um questionário com perguntas abertas. A interpretação das informações foi realizada por meio da análise de conteúdo. Participaram cinco professores de EF iniciantes na EB das referidas rede e cidade. Concluímos que os professores estudados tiveram empobrecidas as suas relações interpessoais na escola, com a gestão escolar, com os demais professores de EF, com os demais professores das outras disciplinas e com os pais dos alunos, e é de se estranhar que professores iniciantes passem, praticamente, despercebidos no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: educação física. início da docência. relações interpessoais.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the interpersonal relationships established at school, at the beginning of the teaching practice, in the perceptions of beginning Physical Education (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 (Brazil). The methodological procedures were characterized as a qualitative case study. The research instrument for collecting information was a questionnaire with open questions. The interpretation of the information was carried out through content analysis. Five PE beginning teachers in the BE in the referred network and city participated. We conclude that the teachers studied had their interpersonal relationships at school weakened, with the school management, with other PE teachers, with the other teachers of other subjects and with the students' parents, and it is surprising that beginning teachers are, practically, unnoticed in the school context.

KEY WORDS: physical education. beginning of teaching. interpersonal relations.

¹ Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); hkrug@bol.com.br.

² 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.

³ 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.

⁴ Doutora em Educação Física (UFSC); Professora do Departamento de Humanidades e Educação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); Professora Tutora do Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Saúde da Família; moane.krug@unijui.edu.br.

AS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Segundo Cardoso (2020, p. 188), “[o] início da carreira docente é desafiante, porque o sujeito deixa subitamente de ser estudante e sobre os olhos caí uma responsabilidade profissional cada vez maior para a qual julga não estar preparado”. Entretanto, essa autora acrescenta que “[...] os professores apresentam uma grande disponibilidade para aprender a ensinar e ficam ‘encantados’ por estarem assumindo a sala de aula [...]” (CARDOSO, 2020, p. 192).

Diante deste contexto nos preocupamos, especificamente, com o início da carreira dos professores de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), pois, conforme Príncipe e André (2018, p. 4), esta

[é] uma fase extremamente complexa, desafiadora e difícil, na qual o docente deve, além de aprender a ensinar, vivenciar um rol de aprendizagens relacionadas a adaptação às regras do sistema de ensino e das escolas; a organização do trabalho pedagógico; a gestão da disciplina; a motivação dos alunos; o atendimento aos pais; entre outros.

Em outras palavras, “os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores [...]” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 113), ou seja, aprender a ser professor.

Neste direcionamento de primeiros anos de carreira, em tempos recentes, vários estudos sobre o início da docência em EF na EB já foram desenvolvidos (SANTOS *et al.*, 2016; KRUG, 2017; KRUG *et al.*, 2017a; KRUG *et al.*, 2017b; KRUG *et al.*, 2017c; KRUG, 2019b; KRUG; KRUG, 2019; KRUG *et al.*, 2019; KRUG, 2020a; KRUG, 2020b; KRUG; KRUG; KRUG, 2020; KRUG *et al.*, 2020a; KRUG *et al.*, 2020b; e, KRUG *et al.*, 2020c).

Entretanto, segundo Krug *et al.* (2019, p. 23), “[...] mesmo diante deste cenário de intensificação de investigações [...]”, de acordo com Rezer; Madela e Dal-Cin (2016, p. 65), “[o] ingresso na carreira docente representa um tema complexo, ainda com muito a ser pesquisado”.

Diante deste cenário, emergiu o tema ‘as relações interpessoais estabelecidas na escola no início da docência, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB’, pois, de acordo com Molina Neto (2003, p. 146), a atividade diária do professor de EF não é solitária e está imersa “[...] em um mundo de relações e interações que se estabelecem em diferentes parcelas da comunidade escolar”.

Neste contexto, lembramos Krüger e Krug (2008, p. 41) que destacam que

[a]prender a ser professor supõe não só a relação entre professor e aluno, mas as relações sociais como um todo. Os seja, aprendemos mediados pelo meio e com os sujeitos sócio-culturais de nossa convivência. Nesse sentido, a aprendizagem com os amigos, familiares, demais colegas, alunos, com a própria instituição, em locais de lazer ou em reuniões familiares, em comissões ou equipes de trabalho, envolve aspectos pessoal e profissional, que se manifestam a partir das relações intrapessoais e interpessoais.

A aprendizagem intrapessoal ocorre quando o próprio sujeito volta-se para si a partir das suas percepções e reflexões, construindo seus traços particulares que o identificam como sujeito singular. A aprendizagem interpessoal é a consequência das relações criadas em um ambiente com outros sujeitos através da manifestação da linguagem. Neste âmbito relacional, há constantemente interações dos sujeitos entre si e como meio.

Já Zabalza (2004, p. 193) coloca que aprender mesmo que seja “[...] um processo interno do indivíduo [...], é também algo que não ocorre no vazio social, mas em um contexto de trocas. Aprendemos em um marco cultural, nas instituições [...], em relação às trocas feitas com os outros”.

Ainda Krüger e Krug (2008, p. 41-42) ressaltam que

[...] quando consideramos as trocas com os outros significativas, elas podem nos apresentar a cada situação, nova ou revivida, motivação para intervir, buscando assim auxiliar na constituição de um ambiente formativo propício para a mútua aprendizagem. [...]. No entanto, quando negamos essa possibilidade significativa, ou seja, quando não estamos receptivos às inter-relações – ora nos resguardando das antipatias em prol de determinados interesses, ora negando outros referenciais certificando-se de que há outro além da nova visão de mundo enquanto agente formador -, grande parte da construção do conhecimento pode se afastar, tanto em relação às expectativas científicas quanto nos acordos assumidos com os pares na instituição. Assim, o valor e o sentido de que podemos aprender nos distintos momentos não se torna repetitivo a ponto de servir para a reflexão e a (trans)formação na forma de ver e interpretar os fenômenos da realidade social.

Assim, embasando-nos nestas premissas descritas anteriormente formulamos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: como são as relações interpessoais estabelecidas na escola, no início da docência, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul - RS (Brasil)?

Então, a partir desta indagação, delineamos o objetivo deste estudo como sendo: analisar as relações interpessoais estabelecidas na escola, no início da docência, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Do objetivo geral elaboramos alguns objetivos específicos para que se compreendesse melhor o intuito do estudo: 1) analisar as relações interpessoais estabelecidas pelos professores de EF iniciantes na EB com a gestão escolar; 1) analisar as relações interpessoais

estabelecidas pelos professores de EF iniciantes na EB com a gestão escolar; 2) analisar as relações interpessoais estabelecidas pelos professores de EF iniciantes na EB com os outros professores de EF da escola; 3) analisar as relações interpessoais estabelecidas pelos professores de EF iniciantes na EB com os professores das outras disciplinas do currículo escolar; 4) analisar as relações interpessoais estabelecidas pelos professores de EF iniciantes na EB com os seus alunos; e, 5) analisar as relações interpessoais estabelecidas pelos professores de EF iniciantes na EB com os pais dos seus alunos.

Justificamos a realização deste estudo com a intenção de que as informações coletadas poderão possibilitar uma reflexão sobre o início da docência de professores de EF na EB, buscando, assim, uma melhor compreensão da inserção na docência, já que, para Gabardo e Hobold (2013, p. 531), “[o] período inicial da profissão docente é um momento de grande importância na constituição da carreira do professor [...]”.

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos empregados neste estudo foram caracterizados como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.

De acordo com Denzin e Lincon (2008 *apud* MORETTI-PIRES; SANTOS, 2012, p. 18), a pesquisa qualitativa enfatiza “[...] a natureza socialmente construída da realidade, a relação íntima entre o pesquisador e o que é estudado, e as restrições que contornam a informação”. Esses autores ainda acrescentam que, a pesquisa qualitativa “[...] procur[a] respostas as questões que enfatizam como a experiência social é criada e recebem significado”.

Já Gil (2009 *apud* ALMEIDA; OPPA; MORETTI-PIRES, 2012, p. 143) diz que “[o] estudo de caso é definido como um estudo profundo e descritivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”.

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

Desta forma, a justificativa para a escolha da forma de pesquisa qualitativa e estudo de caso está embasada em Krug *et al.* (2017a, p. 59-60) que ressaltam que este tipo de pesquisa possibilita “[...] analisar um ambiente em particular [...]” levando-se em conta “[...] o contexto social e sua complexidade para compreender a retratar uma realidade em particular e um fenômeno em espacial [...]”, que, neste estudo, foi ‘as percepções de professores de EF iniciantes na EB sobre as suas relações interpessoais estabelecidos na escola’.

A coleta de informações foi feita por meio de uma entrevista, que, segundo King (2004 *apud* MOLETTA; SANTOS, 2012, p. 173),

[...] é uma técnica de pesquisa que proporciona ao investigador coletar diretamente informações referentes ao seu objetivo de estudo, a fim de solucionar um problema advindo de alguma situação vivenciada pelo mesmo. Além de ser a fonte mais comum de coleta de informações em pesquisa qualitativa.

Destacamos que o roteiro da entrevista abordou os objetivos específicos do estudo. As entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo retornada ao informante para leitura e conferência das informações.

A interpretação das informações coletadas foi realizada pela análise de conteúdo, que, para Martins (2006, p. 35), “[...] é uma técnica que busca a essência da substância de um contexto nos detalhes dos dados e informações disponíveis”.

Participaram deste estudo, como colaboradores, cinco professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Assim, no quadro 1 apresentamos alguns dados de identificação dos professores colaboradores do estudo.

Quadro 1 – Algumas informações a cerca dos professores colaboradores da pesquisa.

Professor	Idade	Sexo	Estado Civil	Formação
1	20	Feminino	Solteira	Licenciada em EF
2	25	Masculino	Solteiro	Licenciado em EF
3	22	Feminino	Solteira	Licenciada em EF
4	23	Feminino	Solteira	Licenciada em EF
5	28	Masculino	Casado	Licenciado em EF

Fonte: Os autores.

A partir das informações do quadro1, convém esclarecermos que, a idade, o sexo e o estado civil não foram objetos deste estudo, bem como que, para participarem do mesmo, os colaboradores possuíam até três anos de docência na escola, conforme preconiza Huberman (1995).

Neste sentido, a escolha dos participantes (colaboradores) aconteceu de forma intencional, pois os cinco professores de EF eram os únicos iniciantes da rede de ensino e cidade estudada. Dessa forma, citamos Berria *et al.* (2012, p. 165) que apontam que “[a] amostragem intencional é uma das estratégias de amostragem mais utilizadas nas pesquisas qualitativas”.

Quanto à quantidade de participantes, nos fundamentamos em Deslandes (2002, p. 43) que salienta que

[a] pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. Uma pergunta importante neste item é “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado”? A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões.

Em relação aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, destacamos que, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas (numerados de 1 a 5).

OS RESULTADOS E AS DISCUSSÕES

Os resultados e as discussões deste estudo foram orientados e explicitados tendo como referência os seus objetivos específicos.

As relações interpessoais dos professores de EF iniciantes na EB com a gestão escolar

Neste momento, consideramos importante citarmos Krug *et al.* (2018, p. 124) que colocam que “ao falarmos de [g]estão [e]scolar também estamos falando de gestores”. Nesse sentido, conforme Cristino *et al.* (2008), a equipe de gestores ou diretiva de uma escola é composta pela direção, vice-direção e a parte pedagógica, isto é, a supervisão e a coordenação. Nesse estudo, consideramos direção e vice-direção como direção escolar, isto é, foi colaborador somente uma das funções. Assim, a seguir, apresentamos os achados:

a) Com a direção escolar

Três professores de EF iniciantes na EB estudados (Professores: 1; 3 e 4) declararam que ‘estabeleceram relações interpessoais positivas com a direção da escola’. As suas falas foram as seguintes: “[...] no meu caso em particular sempre tive um bom relacionamento com a direção da minha escola” (Professor: 1); “[...] apesar de achar que poderia ser melhor, considero que me relacionei adequadamente com a direção da escola e tive reciprocidade [...]” (Professor: 3); e, “[...] a minha escola tem uma direção muito receptiva aos professores e comigo não destoou disso [...]” (Professor: 4).

Entretanto, dois professores de EF iniciantes na EB estudados (Professores: 2 e 5) manifestaram que, ‘não estabeleceram nenhuma relação interpessoal com a direção da escola’. As falas foram: “[...] eu não tive e não tenho nenhuma relação com a direção da escola porque ela não parece estar disponível para os professores [...]” (Professor: 2); e, “[...] não

tenho aproximação com a direção, mas não sei o motivo, se a causa sou eu ou a direção, nos mantemos distantes [...]” (Professor: 5).

Diante deste cenário citamos Marcellos (2009) que coloca que o gestor, representado pelo diretor da escola, é o grande articulador da escola e deve esforçar-se por criar canais adequados de comunicação e interação e garantir o alcance dos objetivos da escola, mantendo um bom clima entre as pessoas que fazem parte da comunidade escolar. A autora complementa dizendo que o gestor é co-responsável pelo sucesso ou o fracasso de uma boa comunicação e, conseqüentemente, por uma relação interpessoal de qualidade, pois é o articulador do processo e o incentivador do trabalho coletivo. Ainda coloca que ao iniciar o processo de coordenação de um grupo, o gestor precisa dar mais informações claras, organizar o tempo, o espaço, a rotina, as tarefas para facilitar o processo de inclusão das pessoas na equipe.

Desta forma, podemos inferir pela quantidade de professores estudados (três do total de cinco) que, existiram relações interpessoais positivas com a direção da escola e que, esse fato pode facilitar a prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, apontamos Santos *et al.* (2007) que destaca que normalmente, os professores de EF não apontam problemas de relacionamento com os diretores da escola.

b) Com a supervisão pedagógica da escola

Constatamos que, quatro professores de EF iniciantes na EB estudados (Professores: 1; 2; 3 e 4) colocaram que, ‘estabeleceram relações interpessoais positivas com a supervisão pedagógica da escola’. As falas foram: “[...] *a nossa relação foi sempre positiva porque tive um bom apoio [...]”* (Professor: 1); “[...] *foi boa porque me senti mais seguro na minha atuação [...]”* (Professor: 2); “[...] *tivemos uma relação respeitosa que permitiu um diálogo entre nós [...]”* (Professor: 3); e, “[...] *quando nos encontrávamos a conversa fluía muito bem [...]”* (Professor: 4).

Diante desta situação, citamos Carlos e Lodi (2012, p. 64) que dizem que “[...] a supervisão escolar é uma profissão que requer constantemente o contato com as pessoas. Nesse sentido, é fundamental as boas relações entre os envolvidos no processo”.

Entretanto, um único professor de EF iniciante na EB estudado (Professor: 5) colocou que, ‘não estabeleceu nenhuma relação interpessoal positiva com a supervisão pedagógica da escola’. A fala foi a seguinte: “[...] *infelizmente, não nos relacionamos bem devido à diversos problemas que aqui não convém descrever”* (Professor: 5).

A respeito deste tipo de acontecimento, mencionamos Carlos e Lodi (2012, p. 64) que indicam que “[...] para que se possam inibir possíveis situações tidas como ‘problemas’

relacionais entre professores e supervisores, é inevitável que se criem condições necessárias às boas relações profissionais e também, interpessoais”.

Desta forma, podemos inferir, pela quantidade de professores estudados (quatro do total de cinco), que existiu relações positivas com a supervisão pedagógica da escola e que esse fato pode facilitar a prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, lembramos Alarcão (2005, p. 12) que afirma que “[a] supervisão pedagógica dirige-se ao ensino e à aprendizagem. O seu objeto é a qualidade do ensino [...]” Nesse cenário, Carlos e Lodi (2012, p. 65) ressaltam que “[é] inegável a importância do bom relacionamento entre os envolvidos para o sucesso da aprendizagem”. Acrescentam que “[i]sso só é possível se houver uma relação satisfatória do supervisor com os demais sujeitos envolvidos no âmbito educacional, principalmente, os professores” (CARLOS; LODI, 2012, p. 65).

c) Com a coordenação pedagógica da escola

Consideraram como ‘positivas as relações interpessoais estabelecidas com a coordenação pedagógica da escola’ três professores de EF iniciantes na EB estudados (Professores: 1; 2 e 4). Os depoimentos foram os seguintes: “[...] tive alguns encontros de orientação com a coordenadora da escola que avalio como positivos, pois nossa relação foi franca e agradável” (Professor: 1); “[...] na minha avaliação a coordenação da escola foi boa porque tivemos uma relação profissional e instrutiva, com muito respeito [...]” (Professor: 2); e, “[...] a coordenadora pedagógica da escola é muito parceira estando sempre prestativa para auxiliar os professores em geral” (Professor: 4).

Entretanto, dois professores de EF iniciantes na EB estudados (Professores: 3 e 5) manifestaram que, ‘não estabeleceram nenhuma relação interpessoal com a coordenação pedagógica da escola’. As falas foram: “[...] não conheço a coordenadora da escola até hoje, nunca nos falamos [...]” (Professor: 3); e, “[...] conheço a coordenadora somente das reuniões pedagógicas, mas nunca falou comigo [...]” (Professor: 5).

Frente a essa situação mencionamos Cristino *et al.* (2009, p. 2) que dizem que no

[...] complexo cenário que é a escola, existe um importante mediador das relações sociais e profissionais que é o coordenador pedagógico. Sua atuação se dá justamente no campo da mediação. Por isso, precisa promover uma articulação necessária entre a sala de aula e a instituição.

Assim, de acordo com Vasconcellos (2002), a coordenação comporta as dimensões reflexiva, organizativa, conectiva, interpretativa e avaliativa. Nesse sentido, lembramos Ferreira (2001 *apud* CRISTINO *et al.*, 2009, p. 3) que comenta que “[...] se reconhece a

necessidade cada vez maior, de que o coordenador pedagógico e o professor sejam parceiros, com proposições e interlocuções definidas e garantidas na escola”.

Desta forma, podemos inferir, pela quantidade de professores estudados (três do total de cinco), que existiu relações interpessoais positivas com a coordenação pedagógica da escola e que, esse fato pode facilitar a prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Entretanto, apontamos Cristino e Krug (2008) que, em pesquisa realizada, em uma rede de ensino de um município do interior do estado do RS, observaram que, a maioria das coordenadoras pedagógicas revelou o desconhecimento das atividades realizadas pelos colegas de EF em suas aulas. Comentaram que receberam os planejamentos dos professores da área, porém não possuíam os conhecimentos necessários para saber se os conteúdos e estratégias selecionados são adequados ou não.

As relações interpessoais dos professores de EF iniciantes na EB com os outros professores de EF da escola

Para quatro professores de EF iniciantes na EB estudados (Professores: 1; 2; 4 e 5) as relações interpessoais estabelecidas na escola com os outros professores de EF da escola foram consideradas como ‘positivas’. As declarações foram: “[...] *o outro professor de EF da escola foi muito legal comigo. Me ajudou muito [...]*” (Professor: 1); “[...] *ela me deu todo o apoio possível, uma pessoa maravilhosa [...]*” (Professor: 2); “[...] *sempre que precisei, eles estavam disponíveis para colaborar comigo [...]*” (Professor: 4); e, “[...] *sem problema nenhum, nossas relações sempre foram bem respeitadas e importantes para a condução da disciplina*” (Professor: 5).

Frente a este fato, lembramos Krug (2020c, p. 8) que destaca que “[t]e[r] boa relação com os pares [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB.

Entretanto, **um** único professor de EF iniciante na EB estudado (Professor: 3) manifestou que, ‘não estabeleceu nenhuma relação interpessoal com o outro professor de EF da escola’. A fala foi a seguinte: “[...] *o meu colega de disciplina não se mostrou próximo de mim e não trocou nenhuma informação comigo. Poucas vezes nos cruzamos na escola e nossa relação não passava de um cumprimento*” (Professor: 3).

Esta situação está em consonância com o dito por Ilha; Marques e Krug (2010) que enfatizam que na prática docente é muito difícil os professores de EF de uma escola estabelecerem trocas de experiências, ou mesmo interações interpessoais, pois, a grande maioria, está envolvida com seus problemas pessoais e não tem tempo, nem espaço para encontros.

Desta forma, podemos inferir, pela quantidade de professores estudados (quatro do total de cinco), que existiu relações interpessoais positivas com os outros professores de EF da escola e que, esse fato pode facilitar a prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB.

As relações interpessoais dos professores de EF iniciantes na EB com os professores das outras disciplinas do currículo escolar

Dois professores de EF iniciantes na EB estudados (Professores: 2 e 3) declararam que, ‘estabeleceram relações interpessoais positivas com os professores das outras disciplinas da escola’. Seguem-se as falas: “[...] *graças à Deus meus colegas de trabalho sempre foram camaradas comigo. Sempre me deram atenção e me trataram com cordialidade e amizade [...]*” (Professor: 2); e, “[...] *a minha relação com os outros professores da escola pode ser considerada boa [...]*” (Professor: 3).

Estas declarações vão ao encontro do dito por Freschi e Freschi (2013, p. 3) de que

[t]odas as relações dentro da escola são refletidas diretamente no rendimento do profissional. Ter boas relações com o grupo de trabalho [...] é fundamental para que o trabalho seja completo e para o ato de ensinar seja prazeroso. Se alguma dessas relações não esteja equilibrada, faltará motivação e o trabalho ficará prejudicado.

Entretanto, três professores de EF iniciantes na EB estudados (Professores: 1; 4 e 5) depuseram que, ‘não estabeleceram nenhuma relação interpessoal com os professores das outras disciplinas da escola’. Os depoimentos foram: “[...] *não tive nenhum contato mais longo e significativo com qualquer professor das outras disciplinas [...]*” (Professor: 1); “[...] *tive somente cumprimentos, um oi tudo bom, fora isso, nada [...]*” (Professor: 4); e, “[...] *nada, parecia que eu era invisível [...]*” (Professor: 5).

Este fato está em consonância com o dito por Marcondes (1997) que afirma que nas escolas existem professores que desenvolvem suas atividades de modo isolado, isto é, professores da mesma escola, trabalhando no mesmo turno e na mesma série, que mantém pouco, ou nenhum contato entre si.

Desta forma, podemos inferir que, pela quantidade de professores estudados (três do total de cinco), que não existiram relações interpessoais adequadas com os professores das outras disciplinas do currículo escolar e que, esse fato pode dificultar a prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB.

As relações interpessoais dos professores de EF iniciantes na EB com os seus alunos

Para todos os cinco professores de EF iniciantes na EB estudados (Professores: 1; 2; 3; 4 e 5) as relações interpessoais estabelecidas com os seus alunos foram consideradas como ‘positivas’. Os depoimentos foram: “[...] meus alunos são agradáveis na relação comigo nas aulas e fora delas [...]” (Professor: 1); “[...] os alunos se relacionam bem comigo [...]” (Professor: 2); “[...] nossas relações na medida do possível são boas [...]” (Professor: 3); “[...] lógico que tenho alunos indisciplinados nas aulas, mas, de forma geral, minha relação com os alunos pode ser considerada boa” (Professor: 4); e, “[...] temos uma ótima relação professor-alunos [...]” (Professor: 5).

Frente a este contexto, nos referimos a Cunha (1996) que diz que a relação professor-alunos para pelo trato do conteúdo de ensino. A autora destaca que a forma como o professor se relaciona com a sua própria área de conhecimento é fundamental, assim como sua percepção de ciência e de produção de ciência e de produção do conhecimento. E isto interfere na relação professor-alunos, é parte desta relação. Outro aspecto que se entrelaça é a metodologia do professor. Um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com seu nível de satisfação, exerce práticas de sala de aula de acordo com esta posição. E isto é também relação professor-alunos. Parece consequência natural que o professor tem boa relação com os alunos preocupe-se com os métodos de aprendizagem e procure formas dialógicas de interação. Nesse sentido, Darido e Rangel (2005) ressaltam que o sucesso do processo ensino-aprendizagem depende da boa relação professor/alunos em sua prática pedagógica, assim, a boa relação está associada ao sucesso pedagógico.

Ainda podemos citar Daólio (1995) que coloca que o relacionamento do professor das demais disciplinas. Essa proximidade pode ser notada pelo tipo de cumprimento e pelas expressões faciais dos alunos ao encontrar seus professores, os quais expressam esse afeto pelo carinho e pela atitude paternal.

Já Baccarelli *et al.* (2010) apontam que as aulas de EF envolvem o estar fora da sala, e que isto permite uma relação mais informal, onde, muitas vezes, os alunos sentem maior liberdade de expressão verbal ou não, envolvendo, principalmente, o movimento corporal, onde poderá transcender muito mais os seus sentimentos do que dizer, permitindo assim, expor características da sua personalidade, muitas vezes, camufladas no dia a dia.

Desta forma, podemos inferir, pela quantidade de professores estudados (cinco do total de cinco), que existiram relações interpessoais positivas com os seus alunos na escola e que, esse fato pode facilitar o processo ensino-aprendizagem da disciplina de EF na EB. Nesse

sentido, nos dirigimos à Krug (2019a, p. 8) que ressalta que “[a] boa relação professor/alunos nas aulas de EF na escola [...]” é um dos fatores que facilitam a prática pedagógica de professores de EF na EB. Já, segundo Krug; Krug e Krug (2020, p. 46), “[t]er uma boa relação com os alunos [...]” é uma das preocupações pedagógicas de professores de EF iniciantes na EB. Além disso, Krug (2020c, p. 6) coloca que “[t]e[r] uma boa relação com os alunos [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB. Já Telles *et al.* (2015, p. 5) apontam que “[s]aber se relacionar bem com os alunos [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar.

As relações interpessoais dos professores de EF iniciantes na EB com os pais dos seus alunos

Os cinco professores de EF iniciantes na EB estudados (Professores: 1; 2; 3; 4 e 5) salientaram que, ‘não estabeleceram nenhuma relação interpessoais com os pais de seus alunos’. Os depoimentos foram os seguintes: “[...] nunca falei com nenhum pai de aluno [...]” (Professor: 1); “[...] os pais dos meus alunos nunca vão na escola [...]” (Professor: 2); “[...] em minha escola parece que os alunos são órfãos. Os pais não aparecem na escola [...]” (Professor: 3); “[...] não conheço nenhum pai dos meus alunos” (Professor: 4); e, “[...] nunca vi nenhum pai [...]” (Professor: 5).

Esta realidade constatada está em contraposição ao colocado por Polonia e Dessen (2005, p. 307) de que “[o]s pais devem participar ativamente na educação de seus filhos, tanto em casa quanto na escola, e devem envolver-se nas tomadas de decisões e em atividades voluntárias, sejam esporádicas ou permanentes, dependendo de sua disponibilidade”.

Desta forma, podemos inferir que, pela quantidade de professores estudados (cinco do total de cinco), que não existiram relações interpessoais adequadas com os pais de seus alunos e que esse fato pode dificultar a prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Entretanto, achamos necessário citarmos Polonia e Dessen (2005, p. 308) que apontam “[a] importância e a influência da família como agente educativo é inquestionável”.

AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, consideramos importante mencionar que este estudo assumiu como objetivo geral analisar as relações interpessoais estabelecidas na escola, no início da docência, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, de uma rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil) e agora explicarem o seu desenrolar.

Quanto às relações interpessoais dos professores de EF iniciantes na EB com a gestão escolar, constatamos que: a) com a direção escolar, três professores estudados ‘estabeleceram relações interpessoais positivas’ e dois ‘não estabeleceram nenhuma relação interpessoal’; b) com a supervisão pedagógica, quatro professores estudados ‘estabeleceram relações interpessoais positivas’ e um ‘não estabeleceu nenhuma relação interpessoal’; e, c) com a coordenação pedagógica, também três professores estudados ‘estabeleceram relações interpessoais positivas’ e dois ‘não estabeleceram nenhuma relação interpessoal’. Diante desse cenário, as relações interpessoais positivas dos professores de EF iniciantes na EB estudados (em sua maioria) com a direção escolar, com a supervisão e a coordenação pedagógica podem facilitar a prática pedagógica dos mesmos.

Quanto às relações interpessoais dos professores de EF iniciantes na EB com os outros professores de EF da escola, constatamos que quatro professores estudados ‘estabeleceram relações interpessoais positivas’ e um ‘não estabeleceu nenhuma relação interpessoal’. Frente a esse cenário, as relações interpessoais positivas dos professores de EF iniciantes na EB estudados (em sua maioria) com os outros professores de EF da escola podem facilitar a prática pedagógica dos mesmos.

Quanto às relações interpessoais dos professores de EF iniciantes na EB com os professores das outras disciplinas do currículo escolar, constatamos que, dois professores estudados ‘estabeleceram relações interpessoais positivas’ e três ‘não estabeleceram nenhuma relação interpessoal’. Perante esse cenário, a não existência de relações interpessoais dos professores de EF iniciantes na EB estudados (em sua maioria) com os professores das outras disciplinas do currículo escolar pode dificultar a prática pedagógica dos mesmos.

Quanto às relações interpessoais dos professores de EF iniciantes na EB com os seus alunos, constatamos que, os cinco professores estudados ‘estabeleceram relações interpessoais positivas’. Considerando esse cenário, as relações interpessoais positivas dos professores de EF iniciantes na EB estudados (em sua totalidade) com os seus alunos podem facilitar a prática pedagógica dos mesmos.

Quanto às relações interpessoais dos professores de EF iniciantes na EB com os pais dos seus alunos, constatamos que, os cinco professores estudados ‘não estabeleceram nenhuma relação interpessoal com os pais de seus alunos’. Diante desse cenário, a não existência de relações interpessoais dos professores de EF iniciantes na EB estudados (em sua totalidade) com os pais de seus alunos pode dificultar a prática pedagógica dos mesmos.

Com estes resultados, de forma geral, constatamos que, ‘existem facilidades, bem como dificuldades nas relações interpessoais dos professores de EF iniciantes na EB

estudados com a comunidade escolar’ (representada pela gestão escolar, demais professores de EF, demais professores das outras disciplinas, alunos e pais) que podem, logicamente, facilitar e/ou dificultar as práticas pedagógicas dos mesmos. Nesse sentido, citamos Krug (2010, p. 5) que aponta que

[...] o ensino é uma profissão relacional [...], onde o professor [...] com suas palavras, gestos, seu corpo, seu espírito, que dá sentido, luz e sombras às informações que quer fazer chegar aos colegas e aos alunos. É muito importante prestar à atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias, em seu movimento [...]. Um olhar atento, sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças, um olhar que capte antes de agir.

Assim, considerando que, ‘somente com os seus alunos’ todos os professores de EF iniciantes na EB estudados ‘tiveram relações interpessoais positivas’, concluímos que, de forma geral, ‘os professores de EF iniciantes na EB estudados, tiveram empobrecidas as suas relações interpessoais na escola com a gestão escolar, com os demais professores de EF, com os demais professores das outras disciplinas e com os pais dos alunos e é de se estranhar que professores iniciantes passem, praticamente, despercebidos no contexto escolar’.

Neste cenário, citamos Gabardo (2012, p. 67) que destaca que os professores iniciantes necessitam de “uma boa recepção e integração como os novos colegas de trabalho” para que, “sintam-se mais seguros e menos solitários” (GABARDO; HOBOLD, 2011) e superem o choque com a realidade escolar (KRUG, 2020a) que é característico do estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira docente (HUBERMAN, 1995).

Diante deste contexto, não podemos aceitar que professores de EF iniciantes passem despercebidos na escola. Nesse sentido, citamos Krug (2010, p. 5) que salienta que

[...] a gestão da escola, principalmente, a coordenação pedagógica, precisa demonstrar através de suas ações, que é necessário a valorização das relações interpessoais na escola e que podem e devem ser significativas no dia-a-dia, pois é através delas que o ato educativo poderá se concretizar como positivo.

Além disso, Krug (2010, p. 6) acrescenta que

[...] as relações interpessoais positivas na escola é uma questão essencial para o trato entre as pessoas independentemente do seu nível hierárquico, profissional ou social, e que influi diretamente no respeito à individualidade, à compreensão, à convivência harmoniosa e à tolerância a atritos entre os envolvidos e que colabora decisivamente no aprendizado das relações sociais entre as pessoas. Assim, a comunicação, a linguagem e a relação interpessoal no ambiente escolar são impreterivelmente necessárias para possíveis transformações sociais, afetivas e motoras, sendo a Educação Física mais uma disciplina, enquanto componente curricular à valorizá-las.

Já Gabardo e Hobold (2013, p. 533) apontam que “[o] processo de inserção de professores iniciantes (na escola) tem se constituído em um momento de suma importância na carreira do professor, não apenas por ser um período de adaptação à profissão docente, mas, sobretudo, pelas implicações decorrentes” (inserção nossa).

Neste sentido, Gabardo (2012, p. 40) destaca que

[...] as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios, que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente.

Assim, o modo como o professor iniciante estabelece com estabelece com a comunidade escolar (gestão escolar, demais professores de EF, demais professores das outras disciplinas, alunos e pais) contribui com a constituição de sua identidade docente, com sua segurança e autoconfiança docente, como também um fator positivo para o processo de socialização profissional e a obtenção de boa qualidade em seu ensino.

Desta forma, frente aos resultados alcançados por este estudo, sugerimos a necessidade de discussões mais aprofundadas sobre as relações interpessoais estabelecidas na escola pelos professores de EF iniciantes na EB.

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 específicos e que seus achados não podem ser generalizados e sim, considerados como uma possibilidade de ocorrência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.); LIMA, E. C. de; ALARCÃO, I.; FERREIRA, N. S. C. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 11-56. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- ALMEIDA, C. B. de; OPPA, D. F.; MORETTI-PIRES, R. O. Estudo de caso. In: SANTOS, S. G. dos; MORETTI-PIRES, R. O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 143-148.
- BACCARELI, M. R. T.; RUELLA, L. C.; GALATTI, L. R.; SILVESTRE, C. H. Relacionamento interpessoal professor-aluno na Educação Física. **Revista Conexões**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 19-32, mai./ago. 2010.
- BERRIA, J.; CONFORTIN, S. C.; SANT’ANA, J.; MORETTI-PIRES, R. O.; SANTOS, S. G. dos. Seleção dos informantes. In: SANTOS, S. G. dos; MORETTI-PIRES, R. O. (Orgs.).

Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 157-168.

CARDOSO, S. A relação dialética entre a inserção na carreira e as condições de trabalho docente. **Revista Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 18, n. 1, p. 185-196, 2020.

CARLOS, J. A.; LODI, I. G. A prática pedagógica em supervisão escolar: a importância da inter-relação entre o supervisor pedagógico e o corpo docente. **Revista Evidência**, Araxá, v. 8, n. 8, p. 55-66, 2012.

CRISTINO, A. P. da R.; KRUG, H. N. Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 63-83, jan./abr. 2008.

CRISTINO, A. P. da R. et al. As concepções de gestão escolar de professores de Educação Física. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 8, p. 129-140, jul./dez. 2008.

CRISTINO, A. P. da R.; IVO, A. A.; ILHA, F. R. da S.; MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. A coordenação pedagógica e o professor de Educação Física: perspectivas para suas relações em uma escola reflexiva. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, p. 1-11, mai. 2009. Disponível em: <http://www.boletimef.org/biblioteca/2215/Coordenacao-pedagogica-e-o-professor-de-E...> . Acesso em: 23 maio 2020.

CUNHA, M. I. da. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I. P. de A. (Coord.). **Repensando a Didática**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 31-50.

FRESCHI, E. M.; FRESCHI, M. Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. **Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, v. 8, n. 18, p. 1-12, jul./dez. 2013.

GABARDO, C. V. **Início da docência no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino**, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012.

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

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. de S. Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 500-549, mai./ago. 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

ILHA, F. R. da S.; MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. Os condicionantes sociais que atuam sobre o ecossistema escolar: um estudo de caso com professores de Educação Física. *Boletim Brasileiro de Educação Física*, Brasília, v. 10, n. 1, p. 1-15, jan./fev. 2010. Disponível em: <http://www.boletimef.org/biblioteca/2706/Condicionantes-sociais-que-atuam-sobre-o-e...> . Acesso em: 21 jan. 2010.

KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. A aprendizagem e auto-formação na Educação Física: algumas percepções do desenvolvimento profissional docente. In: KRUG, H. N.; KRÜGER, L. G.; CRISTINO, A. P. da R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008. p. 40-48. (Coleção Formação de Professores de Educação Física; v. 4).

KRUG, H. N. As relações interpessoais estabelecidas na escola durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 148, p. 1-7, sep. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd148/relacoes-interpessoais-estagio-curricular-supervisio...> . Acesso em: 3 set. 2020.

KRUG, H. N. Comparação das dificuldades encontradas na prática pedagógica em Educação Física de acadêmicos em situação de Estágio Curricular Supervisionado e professores iniciantes na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, nov. 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/comparacao-das-dificuldades-encontradas-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica-de-academi...> . Acesso em: 1 set. 2020.

KRUG, H. N. Os fatores que dificultam e que facilitam a prática pedagógica de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, jul. 2019a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-fatores-que-dificultam-e-facilitam-a-pratica-pedagogica-de-professores-de-educacao-fisica-da-e...> . Acesso em: 3 set. 2020.

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. 2019b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-as-dificuldades-na-pratica-pedagogica-de-professores-de-educacao-fisica-o-caso-dos-professore...> . Acesso em: 1 out. 2020.

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. 2020a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-a-fase-de-entrada-na-carreira-docente-em-educacao-fisica-o-choque-com-a-realidade-esco...> . Acesso em: 2 out. 2020.

KRUG, H. N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o surgimento do entusiasmo profissional. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, jan. 2020b. Disponível em:

<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-a-fase-de-entrada-na-carreira-docente-em-educacao-fisica-o-surgimento-do-entusi...> . Acesso em: 2 out. 2020.

KRUG, H. N. Apontamentos comparativos das características do bom professor de Educação Física da Educação Básica e da Educação Superior nas percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, abr. 2020c. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-comparativos-das-caracteristicas-do-bom-professor-de-educacao-fisica-da-educacao-ba...> . Acesso em: 11 set. 2020.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. A indisciplina dos alunos da Educação Básica nas aulas de Educação Física de professores iniciantes na carreira docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-14, jul. 2019. Disponível em:

<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-indisciplina-dos-alunos-da-educacao-basica-nas-aulas-de-educacao-fisica-de-professores-iniciantes-na...> . Acesso em: 1 out. 2020.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. As preocupações pedagógicas de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, Coletâneas, p. 43-52, 2020.

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. 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, 2017b.

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 Sistemica**, Rio Grande, v. 19, n. 2, p. 14-28, 2017c.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. As dificuldades na prática pedagógica de professores de Educação Física na Educação Básica na percepção da gestão escolar. **Revista e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 122-137, 2018.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. A atratividade docente: um estudo de caso com professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 16, n. 41, v. 3, p. 82-90, 2020a.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Implicações das condições de trabalho na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 18, n. 3, p. 487-509, set./dez. 2020b.

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. 43-52, 2020c.

MARCELLOS, V. A. Relações interpessoais – reflexões a cerca do cotidiano escolar. **Artigonal – Diretório de Artigos Gratuitos**, 2009.

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

MARCONDES, M. I. O papel pedagógico político do professor: dimensões de uma prática reflexiva. **Revista da Educação ABC**, n. 104, p. 35-44, 1997.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MOLETTA, A. F.; SANTOS, S. G. dos. Entrevista. In: SANTOS, S. G. dos; MORETTI-PIRES, R. O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 173-178.

MOLINA NETO, V. Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre – RS, Brasil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 145-169, 2003.

MORETTI-PIRES, R. O.; SANTOS, S. G. dos. Sobre a pesquisa qualitativa. In: SANTOS, S. G. dos; MORETTI-PIRES, R. O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 15-27.

PRÍNCIPE, L.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Fatores facilitadores e dificultadores do desenvolvimento de professores iniciantes: uma análise das condições de trabalho. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 3, n. 6, p. 1-15, jul./dez. 2018.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família-escola. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 303-312, dez. 2005.

REZER, R.; MADELA, A.; DAL-CIN, J. Apontamentos sobre o ingresso na carreira docente: possibilidades para o campo da Educação Física. In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da carreira**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 65-84.

SANTOS, B. O. dos; MOURA, D. L.; ANTUNES, M. M.; TORRES, M. As dificuldades reatadas por professores de Educação Física: um diagnóstico das escolas municipais da Gávea/RJ. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, XI., 2007, Niterói. **Anais**, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007.

SANTOS, M. dos S.; 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.

TELLES, C.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. Saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos ingressantes na graduação. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-14, mar. 2015. Disponível

em: <http://www.gestauniversitaria.com.br/artigos/saberes-necessarios-ao-bom-professor-de-educacao-fisica-escolar-na-percepcao-dos-aca...> . Acesso em: 3 set. 2020.

VASCONCELLOS, C. dos S. Sobre o trabalho da equipe diretiva no processo de mudança da prática pedagógica: por uma gestão democrática. In: VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico** – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002. p. 51-68.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.