

A FASE DE ENTRADA NA CARREIRA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: MOMENTOS SIGNIFICATIVOS

THE ENTRY PHASE INTO THE CAREER OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN BASIC EDUCATION: SIGNIFICANT MOMENTS

Hugo Norberto Krug¹

Rodrigo de Rosso Krug²

RESUMO

Objetivamos neste estudo identificar e analisar os momentos significativos na fase de entrada na carreira de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa com abordagem (auto)biográfica onde utilizamos a narrativa oral como instrumento de pesquisa. Analisamos as informações obtidas à luz da identificação dos significados. Selecionamos para participarem deste estudo cinco professores de EF iniciantes na EB da referida rede de ensino e cidade. Concluimos que o início da carreira pode ser marcado de forma negativa, de modo significativo, pelos piores momentos e pelas dificuldades sentidas que originaram crises e momentos de ruptura profissional, caracterizado pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira. Entretanto, também pode ser marcado de forma positiva, igualmente de modo significativo, pelos melhores momentos que detonam a motivação do ser professor, caracterizado pelo estágio de descoberta da fase de entrada na carreira.

Palavras-chave: educação física. professores iniciantes. momentos significativos.

ABSTRACT

We was aimed in this study identify and analyze the significant moments in the career entry phase of Physical Education (PE) teachers in Basic Education (BE), from the public education network, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). We was characterize the research as qualitative with an (auto)biographical approach where we use oral narrative as a research instrument. We was analyze the information obtained in light of the identification of meanings. We was selected from particited in this study five PE teachers beginning in BE from the aforementioned education network and city. We was conclude that the beginning of a career can be negatively marked, in a significant way, by the worst moments and the difficulties experienced that led to crises and moments of professional rupture, characterized by the survival stage of the career entry phase.

Keywords: physical education. beginners teachers. significant moments.

¹ Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); 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 Licenciado em Educação Física (UNICRUZ); Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC); Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da UNICRUZ/UNIJUÍ/URI-Erexim; rodkrug@bol.com.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Inicialmente, destacamos que “a literatura sobre o professor iniciante no Brasil tem crescido” (MACHADO; ARAÚJO; EVANGELISTA, 2018, p. 24), pois é inegável a importância desta fase de entrada na carreira “[...] para a construção do ser professor [...]” (ILHA; KRUG, 2016, p. 190), sendo, portanto, “[...] um tema complexo, ainda com muito a ser pesquisado [...]” (REZER; MADELA; DAL-CIN, 2016, p. 65).

Ainda Ilha e Krug (2016, p. 200) ressaltam que

[...] a entrada na carreira docente representa uma fase de muitas mudanças no momento em que o graduado assume-se professor. Sendo assim, entende-se que essa fase da carreira docente merece um destaque especial, pois influencia significativamente o percurso profissional do professor.

Desta forma, ao nos preocuparmos com os professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB) em geral, mais especificamente com aqueles em início de carreira, citamos Silveira *et al.* (2008a, p. 77) que dizem que o percurso dos professores de EF “[...] nos leva à identificação de fatos na vida desses profissionais que marcaram, positiva ou negativamente, de alguma forma, sua atuação, podendo estes, estarem relacionados com o exercício profissional ou mesmo com a vida pessoal”.

Assim, consideramos importante mencionarmos Huberman (1992) que afirma que a fase de entrada na carreira compreende os três primeiros anos de docência dos professores, apresentando dois estágios: o de sobrevivência, em que ocorre o choque com o real e o de descoberta, que se resume no entusiasmo inicial de ser professor. Esse autor descreve essa 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.

Diante deste cenário descrito, elaboramos a temática ‘os momentos significativos na fase de entrada na carreira de professores de EF da EB’, pois, segundo Goodson (1992), os dados sobre as vidas dos professores são fatores importantes para os estudos de investigação educacional, já que estes chegam, quase sempre, a influenciar a sua atividade docente. Além disso, Holly (1992) coloca que existem muitos fatos e acontecimentos que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores ao longo da docência.

Assim sendo, embasando-nos nestas premissas descritas anteriormente, formulamos a seguinte questão problemática norteadora do estudo: quais são os momentos significativos na

fase de entrada na carreira de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil)?

A partir do questionamento supracitado, estabelecemos o seguinte objetivo geral: identificar e analisar os momentos significativos na fase de entrada na carreira de professores de EF da EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Para o atingimento do objetivo geral estabelecemos os seguintes objetivos específicos: 1) identificar e analisar os melhores momentos na fase de entrada na carreira de professores de EF da EB; 2) identificar e analisar os piores momentos na fase de entrada na carreira de professores de EF da EB; 3) identificar e analisar as dificuldades sentidas na fase de entrada na carreira de professores de EF da EB; 4) identificar e analisar as crises sentidas na fase de entrada na carreira de professores de EF da EB; e, 5) identificar e analisar os momentos de ruptura profissional na fase de entrada na carreira de professores de EF da EB.

Estes objetivos específicos foram elaborados fundamentados e adaptados do estudo de Gonçalves (1992) intitulado ‘A carreira das professoras do ensino primário’ o qual elencou como temas, traços ou momentos significativos caracterizadores da carreira os seguintes: melhores anos, piores anos, problemas sentidos, momentos de crise, momentos de ruptura, idade crítica, importância da formação, motivação e etapas da carreira.

Entretanto, a maior adaptação foi em decorrência da investigação de Ilha e Krug (2008) denominado ‘A carreira de professores de Educação Física Escolar: momentos significativos’ o qual abordou os seguintes momentos: melhores momentos; piores momentos; problemas sentidos; crises sentidas; momentos de ruptura profissional; importância da formação inicial; importância da formação continuada; e, motivação para a carreira docente.

Fundamentamos a argumentação da importância do estudo em Silveira *et al.* (2008b, p. 63) que apontam a necessidade de melhor compreendermos a fase de entrada na carreira, bem como suas principais preocupações, necessidades e atitudes dos professores iniciantes,

[...] acreditando na formação como um processo contínuo durante a trajetória de vida, a partir das experiências, transformações e compreensões em relação as condições de trabalho e ao contexto no qual os professores estão inseridos, promovendo lembranças que categorizadas de positivas ou negativas podem revelar as trajetórias individuais dos docentes.

Assim sendo, com esta citação entendemos que estamos mostrando a justificativa da necessidade de realização desta investigação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com Krug *et al.* (2013a, p. 255), “[...] os procedimentos metodológicos manifestam a intencionalidade e os pressupostos teóricos do(s) pesquisador(es) [...]”. Nesse sentido, para a realização deste estudo, decidimos pela abordagem biográfica que é uma expressão genérica ligada à história de vida (MOITA, 1992).

Ainda, segundo Moita (1992), a abordagem biográfica permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que vão acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Acrescenta que somente uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma, bem como põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Assim sendo, numa história de vida podem identificadas as continuidades e as rupturas, as coincidências, no tempo e no espaço, as transferências de preocupações e de interesses, os quadros de referências presentes nos vários espaços do cotidiano.

Lembramos que, no caso deste estudo, utilizamos a pesquisa (auto)biográfica que, conforme Abrahão (2004, p. 202) “é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela para si, e se desvela para os demais”. Destaca que as (auto)biografias são construídas por narrativas onde se desvelam trajetórias de vida com a qualidade de possibilitar a auto-compreensão, o conhecimento de si, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento.

Desta maneira, em nosso estudo, utilizamos a narrativa oral como instrumento metodológico. Para tal, usamos temas relacionados aos objetivos específicos do estudo.

Assim, citamos Clandinin e Connelly (2000, p. 20) que colocam que narrativa é “[...] uma forma de entender a experiência [...]” mediada pela interação colaborativa entre os envolvidos no estudo narrativo. É um processo metodológico que consiste nas histórias de vidas que podem ser obtidas por meio de entrevistas, diários, autobiografias, memorial, gravação de narrativas orais, escritas ou notas de campo, sendo utilizadas tanto como método quanto como fenômeno de estudo (PINNEGAR; DAYNES, 2007).

Para justificarmos a nossa decisão de utilização da narrativa neste estudo, mencionamos Gomes (2020, p. 88) que afirma que

as experiências da prática docente, quando narradas, analisadas e interpretadas podem favorecer a construção de saberes que são (re)elaborados pela reflexão da

ação, traduzindo em registros escritos sobre a práxis educativa, contribuindo para a prática pedagógica e docente de professores iniciantes na Educação Básica.

Assim sendo, utilizamos neste estudo a entrevista narrativa, que, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2010), é um procedimento de produção de dados por considerar uma técnica com objetivos e intencionalidades, na qual parte-se de questões norteadoras, permitindo aos participantes narrarem o que sabem, suas percepções, experiências, que, quando narradas, privilegiam a realidade do que é experienciado por quem conta a história.

Relembramos que as questões norteadoras das narrativas estavam relacionadas com os objetivos específicos do estudo. Para Gomes (2020, p. 88), as

[...] narrativas possibilitam decodificar e interpretar as situações cotidianas em que são vividas e contadas por meio das histórias. Assim, cabe ao pesquisador filtrar os dados narrativos considerando o objeto, questão problema e objetivos do estudo, de modo a estabelecer a relação interpretativa dos registros escritos e a análise dos pressupostos teóricos, produzindo conceitos analíticos e propositivos.

Já Poirier; Clapier-Valladon e Raybaut (1999) propõem seis etapas para a análise de conteúdo das narrativas: pré-análise; clarificação do *corpus*; compreensão do *corpus*; organização do *corpus*; organização categorial; e, somatório das histórias de vida.

Neste direcionamento de afirmativas, destacamos que após a gravação e transcrição das narrativas, elas foram analisadas à luz da identificação de seus significados.

Selecionamos como colaboradores do estudo ‘cinco professores de EF iniciantes na EB’, sendo ‘dois do sexo masculino e três do sexo feminino’, da rede de ensino público (municipal), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), com ‘idades que variaram de 24 a 29 anos’. Entretanto, convém salientarmos que o sexo, a faixa etária e a rede de ensino dos colaboradores não foram objetos deste estudo. Ainda destacamos que realizamos a escolha dos participantes de forma intencional, pois o primeiro critério de seleção foi a representatividade tipológica (MOLINA NETO, 2010), já que levamos em conta o tempo de atuação docente, considerando que, para ser reconhecido como professor iniciante, de acordo com Huberman (1992), são aqueles que possuem até três anos de docência na escola.

Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, destacamos que todos os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas (receberam como identificação um número de 1 a 5).

ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

O quadro de análise interpretativo das narrativas orais dos professores estudados sobre os momentos significativos da fase de entrada na carreira docente em EF na EB foi elaborado de acordo com os objetivos específicos desta pesquisa. Assim sendo, procuramos seguir na análise as colocações de Ferraroti (*apud* MOITA, 1992, p. 117) de “ordenar, compreender sem desnaturar, sem violentar, sem sobre-impôr um esquema pré-estabelecido”.

Desta forma, considerando os objetivos específicos do estudo, as análises das narrativas orais foram feitas a partir de cinco grandes eixos: ‘os melhores momentos’; ‘os piores momentos’; ‘as dificuldades sentidas’; ‘as crises sentidas’; e, ‘os momentos de ruptura profissional’. E, isto levando em conta a fase de entrada na carreira docente.

Os melhores momentos da fase de entrada na carreira docente

Segundo Luft (2000), a palavra melhor significa o que é melhor, mais sensato ou acertado e, a palavra momento significa uma circunstância, uma situação, uma ocasião oportuna. Assim, para este estudo, consideramos que o melhor momento da fase de entrada na carreira docente significa uma situação onde ocorreu o melhor.

Sobre os melhores momentos na fase de entrada na carreira os professores estudados manifestaram o destacado na sequência.

‘**A boa relação com os alunos**’ (cinco citações) foi o primeiro e principal melhor momento da fase de entrada na carreira, percebido pelos professores estudados. Assim sendo, nos reportamos a Darido e Rangel (2005) que apontam que o sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende da interação professor/aluno em sua prática pedagógica, sendo que, a boa relação está associada ao sucesso pedagógico. Dessa forma, segundo Krug (2019a), a boa relação professor/alunos nas aulas de EF na escola é um dos fatores que facilitam a prática dos professores de EF na EB.

As falas foram as seguintes: “[...] meus alunos são agradáveis na relação comigo nas aulas e fora delas [...] e por isso são os responsáveis pelos melhores momentos que tive até agora [...]” (Professor: 1); “[...] os alunos se relacionam bem comigo [...] e isso me deixa satisfeito, é a melhor coisa que tem nas aulas [...]” (Professor: 2); “[...] nossas relações, na medida do possível, são boas [...]. Gosto muito dos momentos bons com os alunos [...]” (Professor: 3); “[...] lógico que tenho alunos indisciplinados nas aulas, mas, de forma geral, minha relação com os alunos pode ser considerada boa [...], alguns momentos com eles,

considero os melhores na minha docência [...]” (Professor: 4); e, “[...] temos uma ótima relação professor alunos [...]. Tenho ótimos momentos com eles [...]” (Professor: 5).

Frente ao cenário destas falas, podemos destacar que Krug *et al.* (2021a) constataram que os professores de EF iniciantes na EB costumam estabelecer uma boa relação com os seus alunos. Já, de acordo com Krug *et al.* (2020a), a boa relação com os alunos é um dos melhores momentos da atuação docente de professores de EF iniciantes na EB.

‘**A aprendizagem dos alunos**’ (quatro citações) foi o segundo melhor momento da fase de entrada na carreira, percebido pelos professores estudados. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2004) dizem que a essência da docência é a aprendizagem discente. Já Siedentop (1983) coloca que o ensino deve ser concebido com direção ao processo de aprendizagem e para isso o professor deve encontrar maneiras de ajudar os alunos a se desenvolverem através de experiências que os levem a crescer em destreza, entendimento e atitudes.

Os depoimentos foram: “[...] fico muito feliz quando os alunos aprendem o que procuro ensinar [...]. É o melhor momento que acontece para mim [...]” (Professor: 1); “[...] ensinar é o que eu gosto de fazer e quando os alunos aprendem me sinto satisfeito [...] é um momento muito bom [...]” (Professor: 2); “[...] acredito que um dos melhores momentos nas minhas aulas é quando os alunos aprendem o conteúdo que estou ensinando [...]” (Professor: 4); e, “[...] a alegria, o contentamento e a satisfação que sinto é muito grande quando vejo os alunos aprenderem o que estou tentando ensinar [...] é um bom momento [...]” (Professor: 5).

Diante deste contexto dos depoimentos dos professores estudados, podemos ressaltar que, conforme Krug *et al.* (2019a), a aprendizagem dos alunos é um dos fatores indicadores da satisfação profissional de professores de EF da EB na fase de entrada na carreira. Além disso, Krug *et al.* (2020a) colocam que a aprendizagem dos alunos é um dos melhores momentos da atuação docente de professores de EF iniciantes na EB.

‘**O reconhecimento do seu trabalho profissional**’ (duas citações) foi o terceiro e último melhor momento da fase de entrada na carreira, percebido pelos professores estudados. Dessa forma, lembramos Barreto (2007) que salienta que o reconhecimento pelo trabalho muito contribui para a satisfação e realização do professor, funcionando como elemento impulsionador da motivação para desenvolver um bom trabalho. Além disso, Ramos e Spgolon (2005) afirmam que a valorização profissional é de certo modo um incentivo, para qualquer profissional trabalhar com satisfação.

Os professores estudados fizeram os depoimentos: “[...] percebi que os alunos e os colegas professores reconhecem o meu trabalho realizado. Isso faz com que me sinta muito satisfeito [...] é um momento muito bom” (Professor: 1); e, “[...] creio que na minha escola

reconhecem o meu trabalho com a Educação Física e assim fico feliz, satisfeito comigo mesmo [...] creio que é um dos melhores momentos de minha docência” (Professor: 5).

A partir deste cenário declarado pelos professores estudados, podemos apontar Krug *et al.* (2019a) que colocam que o reconhecimento de seu trabalho profissional é um dos fatores indicativos de satisfação profissional de professores de EF da EB na fase de entrada na carreira. Já Krug *et al.* (2020a) destacam que o reconhecimento de seu trabalho profissional é um dos melhores momentos no início da carreira de professores de EF da EB.

Assim, estes foram os melhores momentos na atuação docente dos professores de EF iniciantes na EB estudados, nas percepções dos mesmos.

Analisando as falas dos professores anteriormente expostas, podemos destacar que, sem dúvida nenhuma, os melhores momentos ocorridos na fase de entrada na carreira, se estabeleceram na boa relação com os alunos, na aprendizagem dos alunos e no reconhecimento de seu trabalho profissional. Essa constatação está em consonância com Krug *et al.* (2020a) que apontam a boa relação com os alunos, a aprendizagem dos alunos e o reconhecimento de seu trabalho profissional como os melhores momentos no início da carreira de professores de EF da EB. Além disso, segundo Krug *et al.* (2021b), a boa relação do professor com os alunos, a aprendizagem dos alunos e o reconhecimento do seu trabalho profissional são aspectos positivos do início da docência em EF na EB. Assim sendo, Krug *et al.* (2020a) inferem que o início/entrada na carreira docente é também uma fase entusiasmante profissionalmente, pois pode originar os melhores momentos da atuação docente de professores de EF iniciantes na EB. Já Krug (2006) coloca que os melhores momentos ocorridos na fase de entrada na carreira apontam para o estágio de descoberta pelo qual passa o docente, onde o entusiasmo profissional é a característica principal.

Os piores momentos da fase de entrada na carreira docente

Para Luft (2000), a palavra pior significa o que é inferior, insensato ou errado e, a palavra momento significa uma circunstância, uma situação, uma ocasião oportuna. Assim, consideramos que o pior momento da fase de entrada na carreira docente significa uma situação onde ocorreu algo errado.

Quanto aos piores momentos na fase de entrada na carreira docente os professores estudados manifestaram o que segue.

‘**As condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola**’, representada pela falta de espaços físicos e de materiais para a realização das aulas (cinco citações) foi o

principal pior momento da fase de entrada na carreira, percebido pelos professores estudados. Dessa maneira, nos dirigimos a Gatti (2013) que destaca que a falta de materiais e espaço físico adequado para as aulas de EF é um fato presente em boa parte das escolas públicas brasileiras. Assim sendo, Krug (2019a) aponta que a falta de espaço físico e de materiais para o desenvolvimento das aulas de EF na escola é um dos fatores que dificultam a prática pedagógica de professores de EF da EB.

As falas dos professores estudados foram: “[...] *facilmente posso dizer que a falta de local para dar as aulas de EF e também a falta de materiais para usar nas aulas provocam uma sensação de insatisfação profissional que posso enfatizar que é um dos piores momentos de minha docência*” (Professor: 1); “[...] *para o meu trabalho nas aulas tenho somente duas bolas velhas que furam à toda hora e também um local inadequado para a realização das aulas de EF e, isto é, uma desvalorização da EF na escola e de momento de insatisfação da minha parte [...]*” (Professor: 2); “[...] *fico meio indignado com as péssimas condições de trabalho que tenho, falta material e local adequado para as aulas e, sem dúvida, isso é provocador dos piores momentos [...]*” (Professor: 3); “[...] *a falta de material e local bom para a realização das aulas de Educação Física me causa um sentimento de impotência, já que não posso resolver isso, e que tem efeito sobre a qualidade das minhas aulas [...] é claro que isso é um dos piores momentos de minha docência [...]*” (Professor: 4); e, “[...] *o pior momento que tenho é chegar na escola e não ter material e nem local adequado para dar a minha aula e isso me causa enorme insatisfação com a minha profissão, sendo um momento muito ruim [...]*” (Professor: 5).

Considerando este cenário de colocações dos professores estudados, citamos Krug *et al.* (2019a) que afirmam que a falta de condições de trabalho da EF na escola representada pela falta de materiais e locais adequados para o desenvolvimento das aulas é um dos fatores de insatisfação profissional de professores de EF da EB na fase de entrada na carreira. Já Krug *et al.* (2020a) apontam que as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola, representadas pela falta de espaços físicos e de materiais disponíveis para a realização das aulas é um dos piores momentos na atuação docente de professores de EF iniciantes na EB.

‘**A indisciplina dos alunos**’ (quatro citações) foi o segundo pior momento da fase de entrada na carreira, percebido pelos professores estudados. Esse fato possui sustentação em Sousa *et al.* (2016, p. 578) que afirmam que “a indisciplina dos alunos continua sendo um fenômeno que ocupa lugar de destaque no ambiente escolar, sendo vivenciada de forma intensa por todos que fazem parte da instituição escolar [...]”. Já Krug (2019a) aponta que a

indisciplina dos alunos nas aulas de EF na escola é um dos fatores que dificultam a prática pedagógica de professores de EF da EB.

As manifestações dos professores estudados foram: “[...] os alunos são difíceis e o pior momento é quando eles brigam porque não sabem perder desportivamente um jogo” (Professor: 2); “[...] os alunos indisciplinados provocam os meus piores momentos como professor” (Professor: 3); “[...] os alunos são muito agressivos o que gera briga entre eles, principalmente quando tem jogo na aula, e isso, é um dos piores momentos de minhas aulas” (Professor: 4); e, “[...] a indisciplina dos alunos nas minhas aulas me gera uma insatisfação profissional o que para mim é um dos piores momentos na docência” (Professor: 5).

A respeito deste cenário abordado nas falas dos professores estudados, podemos nos fundamentar em Krug *et al.* (2019a) que frisam que a indisciplina dos alunos é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional de professores de EF da EB na fase de entrada na carreira. Além disso, Krug *et al.* (2020a) indicam que a indisciplina dos alunos é um dos piores momentos no início da carreira de professores de EF da EB.

‘A falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas’ (três citações) foi outro (o terceiro) pior momento da fase de entrada na carreira, percebido pelos professores estudados. Assim sendo, nos dirigimos à Canfield *et al.* (1995) que dizem que a diminuição do interesse dos alunos pelas aulas de EF é devido à prática pedagógica dos professores, em que predomina a falta de diversificação e inadequação dos conteúdos, marcados pelo desinteresse do professor. Já Krug (2019a) aponta que a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF na escola é um dos fatores que dificultam a prática pedagógica de professores de EF da EB.

Estas foram as falas dos professores estudados: “[...] alguns alunos demonstram um grande desinteresse pelas minhas aulas e isso está interferindo negativamente na qualidade das aulas. É uma situação ruim, ou seja, origina momentos ruins [...]” (Professor: 2); “[...] a falta de interesse dos alunos é um dos meus piores momentos na docência [...]” (Professor: 4); e, “[...] no meu entendimento a falta de interesse dos alunos atrapalha as minhas aulas e para mim é quando ocorre um dos piores momentos das aulas [...]” (Professor: 5).

Em consequência deste cenário descrito pelos professores estudados, nos reportamos à Krug (2019a) que coloca que a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF na escola interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB. Além disso, Krug *et al.* (2020a) dizem que a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas é um dos piores momentos no início da carreira de professores de EF da EB.

‘O isolamento profissional docente’ (uma citação) foi o quarto e último pior momento da fase de entrada na carreira, percebido pelos professores estudados. Assim sendo, nos dirigimos a Würdig (1999) que frisa que a rotina das escolas parece provocar o isolamento dos professores e conseqüentemente o individualismo, pois não são priorizados momentos de trocas de experiências, de organização, de planejamento e projetos coletivos, de diálogos de relatos sobre a prática pedagógica, no sentido de ampliar a formação continuada. Assim sendo, Krug (2019a) aponta que o isolamento profissional do professor de EF na escola é um dos fatores que dificultam a prática pedagógica de professores de EF da EB.

O Professor 1 falou o seguinte: “[...] *me sinto isolado na escola e isso atrapalha a qualidade do meu ensino. Considero um dos piores momentos de minha profissão*”.

Ao considerarmos este depoimento, citamos Krug (2019a) que diz que o isolamento profissional do professor de EF na escola interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB. Já Krug *et al.* (2020a) coloca que o isolamento profissional docente é um dos piores momentos na atuação de professores de EF iniciantes na EB.

Assim, estes foram os piores momentos na atuação docente dos professores de EF iniciantes na EB estudados, nas percepções dos mesmos.

Analisando as falas dos professores anteriormente expostas, podemos salientar que, sem dúvida nenhuma, os piores momentos ocorridos na fase de entrada na carreira, se estabeleceram nas condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola, na indisciplina dos alunos, na falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas e no isolamento profissional docente. Essa constatação está em consonância com Krug *et al.* (2020a) que apontam as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola, a indisciplina dos alunos, a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas e o isolamento profissional docente são os piores momentos no início da carreira de professores de EF da EB. Além disso, segundo Krug *et al.* (2021b), as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola, a indisciplina dos alunos e o isolamento profissional docente são aspectos negativos do início da docência em EF na EB. Assim sendo, Krug *et al.* (2020a) inferem que o início/entrada na carreira docente é uma fase delicada e problemática, pois pode originar os piores momentos da atuação docente de professores de EF iniciantes na EB. Já, de acordo com Ilha e Krug (2009), sem dúvida nenhuma, os piores momentos das carreiras dos professores de EF da EB, se estabelecem, principalmente, na entrada na profissão na escola, no estágio de sobrevivência caracterizado pelo choque com a realidade.

As dificuldades sentidas na fase de entrada na carreira docente

De acordo com Luft (2000), a palavra dificuldade significa uma característica, particularidade ou caráter daquilo que não é fácil; é o atributo do difícil. Acrescenta que dificuldade é o que se considera difícil, trabalhoso, árduo; o que impede alguma coisa; aquilo que estorva ou atrapalha o desenvolvimento de algo; um impedimento ou obstáculo. Assim, para este estudo, consideramos que as dificuldades são os obstáculos que atrapalham a prática pedagógica dos professores de EF da EB na fase de entrada na carreira docente.

Já Krug e Krug (2018) colocam que as palavras dificuldades/ problemas/ dilemas/ desafios podem ser consideradas como sinônimos, pois simbolizam todas as situações problemáticas que permeiam a prática pedagógica dos docentes.

Relativamente às dificuldades sentidas na fase de entrada na carreira docente, os professores estudados manifestaram o exposto a seguir.

‘**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) foi uma das principais dificuldades sentidas (a primeira) na fase de entrada na carreira, percebida pelos professores estudados. Quanto a essa dificuldade nos referimos a Rufino; Benites e Souza Neto (2017, p. 59) que dizem que “[...] a indisponibilidade de uma gama de materiais [...], bem como de espaços apropriados [...], restringem de forma significativa as possibilidades de desenvolvimento do trabalho docente”. Nesse sentido, Krug (2022a) aponta que as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola faz parte do real da prática pedagógica da EF Escolar de professores de EF iniciantes na EB.

As manifestações dos professores estudados foram: “[...] *a minha maior dificuldade é a falta de local e de materiais para as aulas de Educação Física*” (Professor: 1); “[...] *considero uma grande dificuldade a falta de recursos físicos e materiais na minha escola e isso atrapalha a qualidade das aulas de Educação Física*” (Professor: 2); “[...] *uma das principais dificuldades é a falta de espaço físico. Este descaso reflete como o município trata a Educação Física. Não temos locais e materiais adequados o que inviabiliza a nossa atuação profissional*” (Professor: 3); “[...] *a falta de espaço físico é uma grande dificuldade na quase totalidade das escolas públicas e na minha não é diferente esta situação. Os locais não são adequados, são próximos das salas de aula e aí não podemos fazer barulho e assim fica difícil nossas aulas*” (Professor: 4); e, “[...] *sem dúvida alguma, a dificuldade mais grave que enfrento na disciplina de Educação Física é a falta de local adequado para desenvolver a aula e também a escassez de materiais para utilizar nas atividades [...]*” (Professor: 5).

No sentido deste cenário descrito pelos professores estudados, citamos Krug *et al.* (2021b) que dizem que as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola é o principal aspecto negativo no início da docência em EF na EB. Já Krug *et al.* (2017a) colocam que as condições de trabalho difíceis/precárias interferem negativamente na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB.

‘**A indisciplina dos alunos**’ (cinco citações) foi outra das principais dificuldades sentidas (a segunda) na fase de entrada na carreira, percebida pelos professores estudados. Quanto a essa dificuldade encontramos suporte em Jesus (1999) que diz que a indisciplina dos alunos integra todos os comportamentos e atitudes perturbadoras que inviabilizam o trabalho que o professor deseja desenvolver. Já Aquino (1996) destaca que os distúrbios disciplinares é um dos maiores obstáculos pedagógicos no cotidiano das escolas brasileiras e que a maioria dos professores não sabe como interpretar e administrar o ato indisciplinado.

As falas dos professores estudados foram: “[...] *considero que a indisciplina dos alunos é uma grande dificuldade que enfrento em minhas aulas [...]*” (Professor 1); “[...] *tenho alguns alunos muito indisciplinados e isto prejudica as minhas aulas [...]*” (Professor: 2); “[...] *meus alunos estão sempre bagunçando nas aulas e não consigo evitar os atos indisciplinados o que atrapalha muito as minhas aulas*” (Professor: 3); “[...] *a indisciplina de alguns alunos é um problema em minhas aulas porque dificulta a realização adequada das atividades [...]*” (Professor: 4); e, “[...] *os alunos indisciplinados são muito difíceis de tratar. Me sinto impotente sobre como fazer [...]*” (Professor: 5).

Diante deste cenário colocado pelos professores estudados, lembramos Krug (2021c) que salienta que a indisciplina dos alunos é um dos principais fatos marcantes ocorridos na fase de entrada na carreira docente, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB. Já Krug *et al.* (2017a) colocam que a indisciplina dos alunos interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB.

‘**O número elevado de alunos nas turmas**’ (cinco citações) foi mais uma das principais dificuldades sentidas (a terceira) na fase de entrada na carreira, percebida pelos professores estudados. Em relação a essa dificuldade nos referimos a Sampaio e Marin (2004) que salientam que, no Brasil, verifica-se uma queixa constante dos professores em geral quanto as turmas de alunos excessivamente numerosas. Nesse sentido, Krug (2022a) destaca que existe um elevado número de alunos nas turmas de EF na EB e que esse fato faz parte do real da prática pedagógica da EF Escolar de professores de EF iniciantes na EB.

A este respeito os professores estudados realizaram os seguintes depoimentos: “[...] *o número muito grande de alunos na mesma turma de EF é um problema bastante sério, pois,*

muitas vezes, o desenvolvimento das atividades e a aprendizagem dos alunos ficam prejudicadas [...]” (Professor: 1); “[...] são muitos os alunos nas turmas de EF e isso dificulta, em muito, a execução do nosso planejamento de ensino [...]” (Professor: 2); “[...] tenho turmas de EF com muitos alunos e a partir da agitação que eles fazem é difícil desenvolver a nossa aula [...]” (Professor: 3); “[...] são muitos alunos na aula e fica quase impossível não surgirem problemas que atrapalham a nossa atuação docente [...]” (Professor: 4); e, “[...] à vezes me questiono: como trabalhar com tantos alunos e eles aprenderem alguma coisa [...]. na faculdade não ensinaram isto [...]” (Professor: 5).

Frente a este cenário apontado pelos professores estudados, nos dirigimos a Krug (2006) que afirma que a quantidade excessiva de alunos é um fator que interfere negativamente na qualidade das aulas de EF Escolar. Além disso, Krug (2017a) aponta que o número elevado de alunos nas turmas de EF na escola é um dos indicadores da precarização do trabalho docente em EF na EB.

‘**A dificuldade no planejamento das aulas**’ (cinco citações) também foi outra das principais dificuldades sentidas (a quarta) na fase de entrada na carreira, percebida pelos professores estudados. Essa dificuldade pode ser fundamentada em Piletti (1995) que diz que o ato de planejar é uma tarefa difícil, portanto pode ser considerado normal ter-se dificuldades em se elaborar um planejamento de ensino, podendo estas ser de quatro tipos: naturais, humanas, metodológicas e organizacionais. Nesse sentido, mencionamos Krug (2022b) que aponta que as dificuldades no planejamento de ensino é um dos dilemas do início da docência ligados aos próprios professores de EF iniciantes na EB.

As falas foram as seguintes: “[...] sinto muita dificuldade no planejamento de minhas aulas [...]” (Professor: 1); “[...] preciso me preocupar mais com o planejamento das aulas porque sinto alguma dificuldade na sua elaboração [...]” (Professor: 2); “[...] planejar até planejo, mas o difícil é executar o que planejo, muitas vezes não dá certo [...]” (Professor: 3); “[...] creio que não aprendi muito sobre planejamento no curso de graduação. Tenho muitas dificuldades em planejar as minhas aulas [...]” (Professor: 4); e, “[...] além da dificuldade em planejar as aulas ainda me falta tempo disponível para isso [...]” (Professor: 5).

Frente a este cenário anunciado pelos professores estudados nos referimos a Krug e Krug (2023a) que confirmam que os professores de EF iniciantes na EB possuem dificuldades na elaboração e execução do planejamento de suas aulas. Nesse sentido, Ilha; Marques e Krug (2010) assinalam que o planejamento das aulas é um dos aspectos de maior relevância na prática pedagógica dos professores, pois ele orienta toda a docência, para que o professor desenvolva um trabalho sério, coerente e com continuidade, já que o mesmo se configura em

uma estratégia de acompanhamento diário dos objetivos a serem atingidos, no que tange a aprendizagem dos alunos.

‘**A falta de controle/domínio da turma de alunos**’ (quatro citações) foi a quinta dificuldade sentida na fase de entrada na carreira, percebida pelos professores estudados. Em referência a essa dificuldade apontamos Krug (2022b) que assinala que a falta de controle/domínio da turma de alunos é um dos dilemas do início da docência nas percepções de professores de EF iniciantes na EB. Além disso, Krug (2019b) frisa que a falta de controle/domínio da turma de alunos é uma das dificuldades na gestão de aula de professores de EF da EB na fase de entrada na carreira.

Os depoimentos foram: “[...] *nas minhas aulas não consigo controlar a agitação dos alunos e isso atrapalha muito o desenvolvimento das atividades [...]*” (Professor: 2); “[...] *tem dias que não consigo controlar a algazarra e a dispersão dos alunos em minhas aulas [...]*” (Professor: 3); “[...] *meus alunos são irrequietos e a toda hora tenho que chamar à atenção deles, mas eles não param [...]*” (Professor: 4); e, “[...] *às vezes perco à paciência com os meus alunos. Eles estão sempre tumultuando as atividades que proponho. Não consigo controlá-los [...]*” (Professor: 5).

Diante deste cenário descrito pelos professores estudados citamos Krug; Krug e Krug (2020b) que anunciam que manter o domínio/controle da turma de alunos é uma das preocupações pedagógicas de professores de EF iniciantes na EB. Já Krug e Krug (2021) destacam que o aprendizado do domínio/controle da turma de alunos é uma das aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB.

‘**A falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor**’ (três citações) foi a sexta dificuldade sentida na fase de entrada na carreira, percebida pelos professores estudados. Evidenciamos essa dificuldade ao citarmos Canfield *et al.* (1995) que dizem que a diminuição do interesse dos alunos pelas aulas de EF é devido à prática pedagógica dos professores, em que predomina a falta de diversificação e inadequação dos conteúdos, marcados pelo desinteresse do professor. Dessa forma, segundo Krug (2022a), uma EF Escolar na EB com alunos desinteressados faz parte do real da prática pedagógica da EF Escolar de professores de EF iniciantes na EB.

Os professores estudados fizeram os seguintes depoimentos: “[...] *observo em minhas aulas que a maioria dos meus alunos não está interessada nas atividades que proponho a serem realizadas [...]*” (Professor: 2); “[...] *vejo que hoje em dia muitos alunos não se interessam pelas aulas de EF [...]*” (Professor: 4); e, “[...] *os alunos de hoje em dia têm pouco interesse nas aulas de EF [...]*” (Professor: 5).

Em consequência destas falas dos professores estudados nos dirigimos a Krug *et al.* (2017a) que destacam que a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas interfere negativamente na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Já Krug (2021c) frisa que a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas é um dos fatos marcantes negativos no início da docência em EF na EB.

‘**Ministrar aulas com alunos de ambos os sexos**’ (três citações) foi a sétima e última dificuldade sentida na fase de entrada na carreira, percebida pelos professores estudados. Referentemente a essa dificuldade nos aproximamos de Krug; Krug e Ilha (2013) que afirmam que as turmas de alunos de ambos os sexos é um dos dilemas da prática pedagógica que os professores de EF iniciantes na EB não sabem gestar. Nesse sentido, nos referenciamos em Krug *et al.* (2016) que também dizem que a dificuldade em ministrar aulas com alunos de ambos os sexos é um dilema da prática pedagógica de professores de EF da EB.

As falas dos professores estudados foram: “[...] *tenho uma enorme dificuldade em dar a minha aula para uma turma de alunos de ambos os sexos [...]*” (Professor: 2); “[...] *considero um problema planejar e dirigir atividades para os meninos e as meninas juntos, sempre dá confusão [...]*” (Professor: 4); e, “[...] *aula mista, em uma determinada idade dos alunos, acarreta desmotivação ou das meninas ou dos meninos [...]* não estou conseguindo resolver esse problema [...]” (Professor: 5).

Considerando as falas dos professores estudados achamos necessário citarmos Canfield e Jaeger (*apud* KRUG; KRUG; ILHA, 2013, p. 323) que assinalam que

[...] não há diferença marcante na atuação dos professores ao ministrarem aulas para turmas de seu sexo, contrária ou mista, entretanto, acreditam ser este dado, algo que merece uma reflexão maior, quanto ao fato das turmas serem separadas por sexo e, também, de muitas vezes, as professoras lecionarem para turmas femininas e os professores para turmas masculinas.

Entretanto, em contraposição a esta situação nos dirigimos a Oliveira (1997) que, em pesquisa realizada, constatou que os estudantes preferem a sua participação em aulas mistas de EF ao invés de separadas por sexo, contrariando, portanto, as argumentações de muitos professores que, contrários à co-educação, justificam ser os alunos os maiores opositores à formação mista das turmas de EF Escolar.

Assim, estas foram as dificuldades sentidas na atuação docente dos professores de EF iniciantes na EB estudados, nas percepções dos mesmos.

Analisando as falas dos professores estudados anteriormente expostas, podemos ressaltar que, sem dúvida nenhuma, as dificuldades sentidas na fase de entrada na carreira

docente, se estabeleceram nas condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola, na indisciplina dos alunos, no número elevado de alunos nas turmas, na dificuldade no planejamento das aulas, na falta de controle/domínio da turma de alunos, na falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor e no ministrar aulas com alunos de ambos os sexos. Essa situação está em consonância com Krug (2019b) que aponta que as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola, a indisciplina dos alunos, a falta de interesse dos alunos pelas atividades, o número elevado de alunos nas turmas, a dificuldade no planejamento das aulas, ministrar aulas com alunos de ambos os sexos, as turmas heterogêneas quanto às idades dos alunos e a falta de controle/domínio da turma de alunos são as dificuldades na gestão de aula de professores de EF na EB em diversas fases da carreira, especificamente, na fase de entrada na carreira. Nesse sentido, conforme Krug; Krug e Conceição (2013a), os problemas (dificuldades) podem ocorrer em quaisquer momentos da carreira docente e também podem ser de diversos tipos, mas fundamentalmente podem provocar o insucesso pedagógico, caso não sejam enfrentados ocasionando assim uma insatisfação profissional. Além disso, Sodré; Silva e Santos (2017, p. 3) alertam que “[...] o início da docência é caracterizado pelas dificuldades que se traduzem no enfrentamento da realidade imposta no trabalho do professor”.

As crises sentidas na fase de entrada na carreira

Conforme Luft (2000), a palavra crise significa um momento perigoso e difícil de uma evolução ou de um processo; período de desordem, acompanhado de busca de uma solução. Momento crítico ou decisivo. Assim, para este estudo, consideramos que crise é um momento crítico, ou seja, de desordem na prática pedagógica dos professores de EF da EB na fase de entrada na carreira docente que implica uma busca penosa de solução.

Em relação as crises sentidas na fase de entrada na carreira docente os professores estudados manifestaram o que vem a seguir.

A grande maioria dos professores estudados (2; 3; 4 e 5) manifestou que já **‘passou por crise ou crises’** em sua atuação docente (quatro citações). Esse fato está em consonância com o colocado por Gonçalves (1992) de que a grande maioria dos professores admite ter passado por períodos de crises. Já Krug e Krug (2011) constataram que a grande maioria dos professores de EF da EB declara ter passado por períodos de crises.

As falas dos professores estudados foram: “[...] *creio que tive várias crises, mas a maioria delas foi quando percebia a minha impotência frente aos acontecimentos das aulas*”

(Professor: 2); “[...] *diante da intensificação da ocorrência de várias dificuldades entrei em crise*” (Professor: 3); “[...] *as minhas crises foram diversas. Aconteciam sempre quando verificava que a teoria que aprendi na faculdade era muito distante da realidade da escola em que trabalhava*” (Professor: 4); e, “[...] *minha crise foi quando constatei a desvalorização docente por conta do salário baixo e me assustei*” (Professor: 5).

Considerando este cenário declarado pelos professores estudados, podemos apontar Krug (2020a) que frisa que é um fato comum à eclosão de crise ou crises nos professores de EF iniciantes na EB, diante das dificuldades na prática docente. Já Krug; Krug e Krug (2020) reforçam que a fase de entrada na carreira docente é um momento de crise nas percepções de professores de EF iniciantes na EB. Assim sendo, esse fato está em consonância com o dito por Gonçalves (1992) de que os primeiros anos de carreira, até a opção definitiva pelo ensino como profissão, é um momento propício à eclosão de crises. Nesse sentido, citamos Bernardi *et al.* (2009) que chamam à atenção para o fato de que a maioria dos professores de EF iniciantes na EB já declarou o aparecimento de crises no início da docência, por ocasião do enfrentamento das dificuldades surgidas na prática profissional. Dessa forma, para Krug (2023a), crise é uma das características do início da docência em EF na EB.

Uma pequena minoria dos professores estudados (1) manifestou que ‘**não passou por nenhuma crise**’ em sua docência (uma citação). Esse fato está em consonância com o dito por Gonçalves (1992) de que existem professores que declaram nunca ter passado por crises e justificam tal fato pelo gosto que sentem pela profissão. Já Krug e Krug (2011) constataram que existem poucos professores de EF da EB que declaram nunca ter passado por crises.

A seguir mostramos a fala do Professor 1 que diz o seguinte: “[...] *nunca tive nenhuma crise [...]*”. Ainda acrescentou que: “[...] *gosto muito de ser professor de EF [...]*”.

A respeito deste cenário declarado pelo Professor 1, apontamos Krug *et al.* (2020b) que constataram que gostar do que faz é um dos motivos que levam à existência de atratividade docente pelos professores de EF iniciantes na EB. Já Krug (2021b) destaca que o gosto pelo que faz (profissão) é um dos motivos que contribui para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB. Além disso, Flores *et al.* (2010) dizem que poucos professores em início de carreira gostam da profissão e em decorrência disso possuem entusiasmo para desenvolverem suas tarefas docentes.

Assim, estes foram os momentos de crises sentidas ou não na atuação docente dos professores de EF iniciantes na EB estudados, nas percepções dos mesmos.

Analisando as falas dos professores estudados, anteriormente expostas, a respeito da ocorrência ou não de crises na atuação docente, citamos Ilha; Krug e Krug (2009) que

destacam que as crises podem ser evitadas pelo acadêmico (no caso deste estudo pelo professor iniciante) quando esse procura durante a formação inicial (e/ou formação continuada no caso deste estudo) buscar subsídios que o auxiliem a enfrentar as dificuldades que poderão surgir na sua prática pedagógica no estágio (no caso deste estudo na aula na escola). Os autores acrescentam que, dessa forma, esse futuro professor (no caso deste estudo o professor iniciante) irá conhecer as dificuldades existentes no contexto educacional, e já estará pensando em alternativas para a sua superação (acréscimos nossos). Assim sendo, podemos inferir que o professor iniciante poderá desenvolver um conhecimento de enfrentamento das dificuldades, evitando assim, o choque com a realidade escolar que é característica do estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira docente.

Os momentos de ruptura profissional na fase de entrada na carreira

Luft (2000) diz que a palavra ruptura significa ação ou efeito de romper, e, a palavra momento significa uma circunstância, uma situação, uma ocasião oportuna. Assim, para este estudo, consideramos que o momento de ruptura profissional significa o rompimento com a profissão professor em uma situação oportuna. Já Gonçalves (1992) entende ruptura profissional como o corte com a profissão, traduzido no seu abandono, ou, ainda, no desejo veemente de tal fato se realizar, mesmo que não concretizado, por razões diversas.

Salientarmos que nesta investigação os momentos de ruptura profissional foram representados pelo desejo veemente de abandonar a profissão, mesmo que não concretizado.

A respeito dos momentos de ruptura profissional sentidos na fase de entrada na carreira docente os professores estudados manifestaram o declarado na sequência.

A grande maioria dos professores estudados (2; 3; 4 e 5) declarou que já **‘passou por momentos de ruptura profissional’**. Esse fato está em consonância com os achados de Krug; Krug e Conceição (2013a) que colocam que a maioria dos professores de EF da EB já passou por momentos de ruptura profissional.

Sobre os **‘motivos para a ruptura profissional’** na fase de entrada na carreira docente os professores estudados declararam os seguintes.

‘O salário baixo percebido’ (três citações) foi o principal momento de ruptura profissional sentido na fase de entrada na carreira percebido pelos professores estudados. Em se tratando desse momento de ruptura profissional nos apoiamos em Krug *et al.* (2020b) que colocam que o salário baixo é um dos motivos que levam à não existência de atratividade docente pela EF na EB pelos professores iniciantes da área. Isso porque, segundo Krug *et al.*

(2019a), o baixo salário percebido é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional em todas as fases da carreira docente (entrada; estabilização; diversificação; serenidade e/ou conservantismo; e, desinvestimento) dos professores de EF da EB.

Os professores estudados fizeram as seguintes declarações: “[...] o salário que recebo é tão baixo que até penso em abandonar a carreira de professor [...]” (Professor: 2); “[...] venho para a escola para trabalhar já desanimado porque ao pensar no pouco valor do salário que recebo começo a acreditar que não vale a pena ser professor [...]” (Professor: 3); e, “[...] tenho muita frustração com o salário baixo que recebo, fico emocionalmente abalado e isso creio que prejudica a minha atuação com os alunos [...]” (Professor: 5).

A partir destas manifestações dos professores estudados, citamos Krug *et al.* (2020c) que assinalam que o baixo salário possui implicações no trabalho docente, porque pode interferir negativamente na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB. Já Krug *et al.* (2018) afirmam que o abandono da docência é uma das implicações dos baixos salários para o trabalho docente nas percepções de professores de EF da EB em geral.

‘**A falta de perspectivas futuras de realização profissional**’ (duas citações) foi outro momento de ruptura profissional sentido na fase de entrada na carreira percebido pelos professores estudados. Ao considerarmos esse momento de ruptura profissional, inicialmente, lembramos Luft (2000) que coloca que a palavra perspectiva tem múltiplos significados, podendo estar relacionada com o modo como se analisa determinada situação ou objeto; ou tudo aquilo que se consegue ver de longe. Outro significado para a palavra perspectiva está relacionado com o mundo do trabalho (perspectiva profissional, quando a expressão perspectiva ganha uma conotação de expectativa, esperança ou de metas a serem atingidas no futuro). A partir dessa conceituação, nos referimos a Silveira *et al.* (2008a) que alertam que as perspectivas futuras dos professores podem ser bastante diferenciadas e certamente estarão ligadas ao seu percurso profissional. Já Krug (2021a) destaca que os professores de EF da EB apresentam perspectivas futuras em todas as fases da carreira docente (entrada; estabilização; diversificação; serenidade e/ou conservantismo; e, desinvestimento).

Assim sendo, os professores estudados realizaram as seguintes declarações: “[...] na minha análise, por vários motivos, me sinto sem perspectivas futuras na profissão de professor. Não vejo horizonte para uma realização profissional” (Professor: 4); e, “[...] o meu futuro como docente me parece um buraco profundo [...] espero que mude o panorama [...], pois procurei a Educação Física em busca de me realizar profissionalmente” (Professor: 5).

Este cenário declarado está em contraponto aos constatado por Krug (2021a) de que os professores de EF da EB, na fase de entrada na carreira, possuem como perspectiva futura ter

o reconhecimento de seu trabalho profissional e se sentem frustrados com a profissão professor quando isto não acontece, podendo até chegar a abandonar a docência.

Uma pequena minoria dos professores estudados (1) declarou que **‘não passou por nenhum momento de ruptura profissional’** em sua atuação docente (uma citação). Esse fato está em consonância com os achados de Krug; Krug e Conceição (2013a) que apontam que somente uma minoria dos professores de EF da EB admite nunca ter passado por momentos de ruptura profissional.

A respeito da fala de nunca ter passado por momento de ruptura profissional o Professor 1 manifestou: “[...] *confesso que nunca tive qualquer problema com a profissão que escolhi [...] jamais pensei em abandonar a carreira de professor [...]*”.

O motivo para tal fato foi o seguinte: “[...] *a razão de nunca desejar abandonar a docência é porque gosto muito do que faço [...]*” (Professor: 1).

Assim sendo, o principal **‘motivo de nunca ter passado por momento de ruptura profissional’** foi **‘o gosto pela profissão’** (uma citação). Ao abordarmos esse fato nos dirigimos a Flores *et al.* (2010) que dizem que alguns poucos docentes em início de carreira escolheram ser professores porque gostam da profissão e em decorrência disso possuem entusiasmo para desenvolver suas tarefas docentes. Já, para Feil (*apud* KRUG *et al.*, 2020b), gostar do que se faz é um fator determinante para que o professor faça bem o seu trabalho.

Assim, estes foram os momentos de ruptura profissional ou não na atuação docente dos professores de EF iniciantes na EB estudados, nas percepções dos mesmos.

Analisando as falas dos professores estudados, anteriormente expostas, podemos salientar que a ocorrência de momentos de ruptura profissional é justificada pelo salário baixo e pela falta de perspectivas futuras de realização profissional e a não ocorrência de momentos de ruptura profissional é justificada pelo gosto do que faz, ou seja, pela profissão docente. Diante desse cenário, citamos Ilha; Krug e Krug (2009) destacam que os momentos de ruptura profissional estão intimamente relacionados com o agudizar das dificuldades enfrentadas pelos docentes em suas práticas pedagógicas na escola. Quando as dificuldades se intensificam e os docentes não conseguem superá-las, surge um sentimento de insatisfação profissional que leva ao desejo de abandono. Quando as dificuldades são superadas pelos docentes surge um sentimento de satisfação profissional e, assim, não ocorre o desejo de abandonar. Além disso, Volpato *et al.* (2011) ressaltam que o gosto pelo ensino, pelo educar, a identificação com a profissão de estar à frente interagindo com outras pessoas aparecem como motivações da profissão professor. Já Flores *et al.* (2010) esclarecem que os docentes

em geral que conseguem o sucesso pedagógico passam a ter um sentimento de realização profissional e conseqüentemente ficam entusiasmados, motivados com a docência.

CONCLUSÃO

Este estudo sobre os momentos significativos na fase de entrada na carreira docente permitiu-nos, a partir da análise das cinco narrativas orais, mencionarmos alguns traços caracterizadores a respeito dos modos singulares com que cada professor estudado percebeu alguns dos diversos momentos significativos no início da docência.

Entretanto, Krug; Krug e Krug (2013a, p. 129) destacam que “[...] cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único. Tentar elaborar conclusões generalizáveis seria um absurdo [...]”. Nesse sentido, citamos Dominicé (*apud* MOITA, 1992, p. 117) que diz que “existe uma singularidade em cada história de vida, que não permite que se considere como verdadeira toda a generalização que não tenha essa singularidade”.

Assim, considerando as singularidades das histórias de vida dos professores de EF iniciantes na EB estudados conseguimos definir alguns traços caracterizadores similares dos momentos significativos na fase de entrada na carreira docente. Foram os seguintes: 1) os melhores momentos da fase de entrada na carreira dos professores estudados estão relacionados com a boa interação com os alunos e a aprendizagem dos alunos, o que aponta que os mesmos estão também relacionados ao estágio de descoberta da fase de entrada na carreira, já que estão ligados ao sucesso pedagógico do professor iniciante; 2) os piores momentos da fase de entrada na carreira dos professores estudados estão relacionados, principalmente, nas condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola e na indisciplina dos alunos, o que aponta que os mesmos estão também relacionados ao estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira, já que estão ligados ao choque com a realidade escolar e ao insucesso pedagógico do professor iniciante; 3) as dificuldades sentidas na fase de entrada na carreira dos professores estudados estão relacionadas, principalmente, as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola, à indisciplina dos alunos, ao número elevado de alunos nas turmas, a dificuldade no planejamento das aulas e na falta de controle/domínio da turma de alunos, o que aponta que as mesmas estão também relacionadas ao estágio de sobrevivência na fase de entrada na carreira, já que estão ligadas ao choque com a realidade escolar em decorrência da má preparação profissional inicial dos docentes principiantes; 4) as crises sentidas na fase de entrada na carreira dos professores estudados estão relacionadas a diversos fatores, mas são fruto de circunstancialismos específicos de cada

professor e em momentos únicos e/ou variados, e que apontam para o estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira, já que relacionam-se com o agudizar das dificuldades sentidas pelos docentes e intensificação do choque com a realidade escolar; e, 5) os momentos de ruptura profissional na fase de entrada na carreira dos professores estudados estão relacionados, principalmente ao salário baixo percebido e à falta de perspectivas futuras de realização profissional, o que aponta para o abandono do magistério pelo professor iniciante que não superou o estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira. Assim sendo, citamos Huberman (1992) que destaca que a docência é marcada por vários momentos significativos no ambiente de trabalho.

Com estes traços caracterizadores de alguns momentos significativos da fase de entrada na carreira dos professores estudados podemos delinear um perfil de início de carreira que, mesmo não se construindo de forma linear entre os professores, deixam uma trajetória docente cheia de sucessivos e permanentes obstáculos a vencer. Estes obstáculos (dificuldades) são, de forma geral, atribuídos, ao sistema escolar, ao meio onde estão inseridos, mas principalmente a si mesmos e aos alunos.

Neste perfil, concluímos que o início da carreira pode ser marcado de forma negativa, de modo significativo pelos piores momentos e pelas dificuldades sentidas que originam crises e momentos de ruptura profissional, caracterizado pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira. Entretanto, também pode ser marcado de forma positiva, igualmente de modo significativo, pelos melhores momentos que detonam a motivação do ser professor, caracterizado pelo estágio de descoberta da fase de entrada na carreira.

Para finalizarmos, considerando a natureza interpretativa deste estudo, esclarecemos que as conclusões descritas não são fechadas, mas, sim, pistas para reflexões que possam originar novos questionamentos sobre os professores iniciantes. Assim, como ponto final do estudo está à constatação de que ao ‘ler’ histórias de vida de cinco professores e destacamos que estas suscitam uma reflexão sobre a fase de entrada na carreira porque esta é normalmente concebida como algo que se ‘tem’ ou que se ‘recebe’ deixando de lado a sua complexidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M.H.M.B. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativa. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **A aventura biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AQUINO, J.R.G. Apresentação. In: AQUINO, J.R.G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas técnicas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

BARRETO, M. de A. **Ofício, estresse e resiliência: desafio do professor universitário**, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – UFRN, Natal, 2007.

BERNARDI, A.P. et al. 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 E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XVIII., III., 2009, Salvador. **Anais**, Salvador: CBCE, 2009.

CANFIELD, M. de S. et al. Os alunos gostam das aulas de Educação Física? In: PEREIRA, F.M. (Org.). **Educação Física: textos do XV Simpósio Nacional de Ginástica**. Pelotas: ESEF/UFPel, 1995.

CLANDINI, D.J.; CONNELLY, F.M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

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

FLORES, P.P. et al. 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.

GATTI, B.A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, v.50, n.1, p.51-67, out./dez. 2013.

GOMES, T.P. Trabalho docente no contexto da Educação Básica: narrativas de professores iniciantes. **Form@re – Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v.8, n.1, p.82-95, jan./jun. 2020.

GONÇALVES, J.A.M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

HOLLY, M.L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

HÜBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. A carreira de professores de Educação Física Escolar: momentos significativos. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.4, n.2, p.220-247, mai./ago. 2009.

ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. O professor iniciante e a Educação Física Escolar: os 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.

ILHA, F.R. da S.; KRUG, R. de R.; KRUG, H.N. A experiência docente na Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física dos acadêmicos do CEFD/UFSM (Currículo 1990). **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.1, n.22, p.85-108, 2009.

ILHA, F.R. da S.; MARQUES, M.N.; KRUG, H.N. O planejamento e o desempenho dos acadêmicos de Educação Física na sua Prática de Ensino: um estudo de caso no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, v.10, n.1, p.1-13, jan./fev. 2010.

JESUS, S.N. de. **Motivação e formação de professores**. Nova Era: Quarteto, 2000.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M.W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

MACHADO, L.B.; ARAÚJO, C.A.F. de; EVANGELISTA, L.B. Ser professor: representações sociais de docentes iniciantes de escolas privadas. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.18, n.38, p.23-39, jan./jun. 2018.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: TRIVINOS, A.N.S.; MOLINA NETO, V. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

OLIVEIRA, G.K. de. Possíveis contribuições das aulas de Educação Física para as relações de gênero. **Revista Artus**, Rio de Janeiro, v.13, n.1, p.173, 1997.

PILETTI, C. **Didática geral**. 19. ed. São Paulo: Ática, 1995.

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

PINNEGAR, S.; DAYNES, J.G. Locating narrative inquiry historically. In: CLANDININ, D.J. **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage, 2007.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Celta, 1999.

RAMOS, F.M.; SPGOLON, A. Ser educador, até quando vale a pena. In: HETGES, A. et al. (Orgs.). **Reconstruindo práticas educativas interdisciplinares**. Cruz Alta: UNICRUZ, 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 docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

RUFINO, L.G.B.; BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S. de. Os desafios para o desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física. **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá, v.21, n.03, p.55-65, set./dez. 2017.

SAMPAIO, H. das M.F.; MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1203-1225, set./dez. 2004.

SIEDENTOP, D. **Developing teaching skills Physical Education**. Ohio: Mayfield Publish Company, 1983.

SILVEIRA, J. da S. et al. O percurso profissional e as perspectivas futuras dos professores de Educação Física. In: KRUG, H.N.; KRÜGER, L.G.; CRISTINO, A.P. da R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação**. Santa Maria: UFSM, 2008a.

SILVEIRA, J. da S. et al. O desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física: o início da docência. In: KRUG, H.N.; KRÜGER, L.G.; CRISTINO, A.P. da R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação**. Santa Maria: UFSM, 2008b.

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

SOUSA, A.P. de et al. Concepções de professores do ensino básico sobre indisciplina dos alunos em sala de aula: município de Brejo dos Santos – PB. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v.14, n.2, p.577-588, ago./dez. 2016.

STEPHENS, J. **Linguague and ideology in children's literature**. New York: Longman Publishing, 1992.

VOLPATO, G. et al. Desafios da profissão e problemas na formação de professor na perspectiva de acadêmicos de Artes Visuais e Matemática. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.2, n.2, p.223-245, jul./dez, 2011.

WÜRDIG, R.C. Dos bancos universitários aos pátios escolares: da formação inicial à prática pedagógica dos professores de Educação Física. In: VERONEZ, L.F.; MENDEZ, V. (Orgs.) **XVIII Simpósio Nacional de Educação Física**. Coletânea de textos e resumos. Pelotas: UFPel, 1999.