

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA – UEM/UEL

**SUELEN VICENTE VIEIRA**

---

---

PREOCUPAÇÕES DOS PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA DE MARINGÁ  
(PARANÁ) CONFORME OS CICLOS DE  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

---

---

Maringá  
2017

**SUELEN VICENTE VIEIRA**

---

**PREOCUPAÇÕES DOS PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA DE MARINGÁ  
(PARANÁ) CONFORME OS CICLOS DE  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

---

Dissertação de Mestrado  
apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação Associado em Educação  
Física – UEM/UEL, para obtenção do  
título de Mestre em Educação Física.

**Orientador: Prof. Dr. Jorge Both**

Maringá  
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

V658p Vieira, Suelen Vicente  
Preocupações dos professores de educação física de Maringá (Paraná) conforme os ciclos de desenvolvimento profissional / Suelen Vicente Vieira. - - Maringá, 2017.  
146 f. : il., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Both.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física, 2017.

1. Educação Física - preocupações docentes - Maringá - PR. 2. Carreira docente. 3. Professor de Educação física. I. Both, Jorge, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física. Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física. III. Título.

CDD 22ed. 796.07098162

MGC-002031

SUELEN VICENTE VIEIRA

**PREOCUPAÇÕES DOS PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA DE MARINGÁ  
(PARANÁ) CONFORME OS CICLOS DE  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração Práticas Sociais em Educação Física, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 24 de abril de 2017.

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. **Gelcemar Oliveira Farias**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. **Cláudio Kravchychyn**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. **Jorge Both**  
(Orientador)

# Dedicatória

---

---

*Dedico este trabalho à minha família, Cleide, Cicero e Gabriele, pois, sem eles, a sua realização não seria possível.*

# Agradecimentos

---

---

O término deste trabalho é uma grande etapa, profissional e pessoal, que encerro (ou começo) em minha vida. Nesse sentido, sinto a necessidade de agradecer às pessoas que sempre estiveram ao meu lado e que, direta ou indiretamente, auxiliaram em sua construção.

Aos meus pais, Cicero Vieira da Silva e Cleide Vicente Peres Sanches da Silva, por todo o ensinamento e educação, o que me permitiu chegar ao término desse trabalho. À minha irmã, Gabriele Vicente Vieira, que sempre me auxiliou em todos os momentos. Sem vocês esse sonho não seria possível.

Ao meu Avô, Santiago Sanches (*in memoriam*), por todos os momentos e ensinamentos compartilhados comigo.

Ao meu companheiro e amigo, Lucas Jacob, por participar de todos os momentos de construção desse trabalho, sem a sua ajuda, com certeza, tudo ficaria mais difícil. Obrigado pelos momentos de apoio, de broncas, de coleta de dados, por me ouvir nos momentos de angústia e me incentivar nos de desilusão.

Aos amigos e colegas que a Pós-Graduação e a Graduação me proporcionaram, Francielle, Ana Silvia, Carolini, Reginaldo, Luciane, Arestides, Dayane, Camila, Patric. Sem dúvida, essa trajetória com vocês foi muito mais divertida.

Aos meus amigos-irmãos, Iana Dalsico, Fernanda Herran, Charles Bronne, Anderson Gerin, Thiago Barbosa, Saulo Testa, Ana Russi que me apoiaram desde o início deste projeto e que compartilham comigo momentos de alegria, sonhos, angústias e desilusão.

À Amanda Cristine, Cláudia Uema e Ana Beatriz por estarem presentes desde a Graduação, trocando experiências e conhecimentos e, apesar do distanciamento provocado pelos compromissos cotidianos, sempre estiveram presentes.

Aos amigos, Rosângela Mello e Ademir Lazarini, por todos os ensinamentos compartilhados.

À minha "ex" colega de apartamento, Vanessa Rhea, pelos momentos de desabafo compartilhados no sofá, pelas comidas elaboradas aos finais de semana, sempre guardarei com carinho esses momentos.

Ao professor Jorge Both, um exemplo de pessoa e ser humano, que nos ensinou muito mais que a elaboração de um trabalho de Mestrado. Obrigado por toda paciência, compreensão, coerência nas orientações e, principalmente, pela oportunidade de participar desses dois anos de conhecimento e crescimento. Levarei sempre comigo os conselhos e, a mais importante frase desses dois anos, “rápida e rasteira”.

À nossa “família acadêmica”, filhos do Jorge (com muito orgulho), que me fizeram crescer, profissionalmente e pessoalmente, Rhaylla, Ângela, Rafael, Vinícius, Daniela e Thiago. Em especial, a irmã “siamesa” Naline Favatto, por ter vivenciado e compartilhado esses dois intensos anos comigo, com certeza nossa parceria não termina aqui.

Aos colegas de trabalho que me acompanham no dia a dia e vivenciaram a construção deste trabalho junto comigo, Edmilson Junior e Evelen Carlucci. Em especial à minha coordenadora, Mara Lopes, por ser um exemplo de ser humano e sempre nos auxiliar.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física, por toda contribuição nas diferentes disciplinas e orientações durante esse trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação e ao Núcleo de Educação de Maringá, por permitir a realização deste trabalho e serem solícitos sempre quando necessário.

Aos professores de Educação Física, participantes deste estudo e colegas de trabalho. Obrigada pela prontidão na participação no estudo e por me receberem nas escolas em meio a tantos compromissos.

Aos membros da Banca, Gelcemar Farias e Cláudio Kravchychn, pelo cuidado na leitura do trabalho e contribuição com a minha formação acadêmica.

À todos que, de qualquer forma, compartilharam da construção deste projeto, o meu muito obrigado!

“You may say, I'm a dreamer  
But I'm not the only one  
I hope someday you'll join us  
And the world will be as one”  
Imagine – John Lennon

VIEIRA, Suelen Vicente. **Preocupações dos Professores de Educação Física de Maringá (PARANÁ) Conforme os Ciclos de Desenvolvimento Profissional.** 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

## RESUMO

---

---

**Resumo:** Durante a carreira docente, os professores são acometidos por algumas preocupações. A Teoria das Preocupações proposta por Fuller (1969) nos mostra que as preocupações ocorrem de acordo com o nível de socialização profissional do docente. Assim, o objetivo do estudo foi analisar as preocupações que os professores apresentam durante as diferentes fases da carreira docente. Essa pesquisa caracterizou-se como descritiva exploratória. Inicialmente, na primeira fase, a amostra foi composta por 92 professores de Educação Física, efetivos das Redes Municipal e Estadual de ensino, do município de Maringá (Paraná) que estavam em diferentes fases da carreira. Na segunda fase da pesquisa, a amostra foi composta por 20 professores de ambas as redes de ensino, distribuídos nos diferentes Ciclos de Desenvolvimento Profissional. Para a coleta de dados, foi utilizado, na primeira fase da investigação, um questionário sociodemográfico e a Escala de Preocupações dos Professores. Na segunda fase do estudo, foi realizada a entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados, foram empregados os testes Anova, para amostras independentes e para medidas repetidas, o Teste t e Correlação de Pearson para a análise quantitativa dos dados, além disso, foi utilizada a análise de conteúdo. As categorias de análise foram definidas, *a priori*, apoiadas na matriz teórica das preocupações (Consigo, Tarefa e Impacto da Tarefa). Os resultados da pesquisa quantitativa mostram que a dimensão Impacto da Tarefa é a que mais preocupa os docentes. A variável vínculo empregatício apresentou associação significativa, sendo que os professores vinculados à Rede Estadual demonstraram-se mais preocupados com a dimensão Tarefa que os professores da Rede Municipal. Ao realizar a correlação do constructo de preocupações evidenciou-se forte correlação entre Impacto da Tarefa e Consigo. Na fase qualitativa da investigação verificou-se que os professores são mais preocupados com a dimensão Tarefa. Além disso, evidenciou-se a existência de outras dimensões, as quais são: Questões Sociais, Políticas Públicas, Saúde e Formação Docente. Os professores mostraram-se mais preocupados com o resultado da sua ação pedagógica e com as tarefas que envolvem a prática docente do que com a sobrevivência no ambiente de trabalho. O contexto social vivenciado pelo professor, no ambiente de trabalho, afeta as preocupações nas diversas dimensões investigadas. O avanço dos Ciclos de Desenvolvimento Profissional apresenta que as preocupações vinculadas à Dimensão Consigo são mais evidentes no Ciclo de Entrada na Carreira, diminuindo no, decorrer dos Ciclos de Desenvolvimento Profissional, mas não desaparecem. Os últimos anos da carreira docente apresentaram maiores preocupações vinculadas às Dimensões Tarefa e Impacto da Tarefa. Novas pesquisas são indicadas, para que se investiguem as preocupações dos professores de Educação Física, levando em consideração o contexto social e as políticas públicas que envolvem o professor e, se possível, investigar outros profissionais participantes do ambiente escolar para enriquecer as evidências dos estudos.

**Palavras-Chave:** Preocupações docentes. Carreira Docente. Professores. Educação Física.



VIEIRA, Suelen Vicente. **Concerns of the Physical Education Teachers of Maringá (PARANÁ) According to the Professional Development Cycles**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

## ABSTRACT

---

---

During the teaching career, teachers are affected by some concerns. The Theory of Concerns proposed by Fuller (1969) suggests these concerns occur according to the level of professional socialization of the teachers. Therefore, the aim of this study was to analyze the concerns that Physical Education teachers present during the different phases of the teaching career. This research was characterized as exploratory descriptive. Initially, for the first phase of the research, the sample was composed by 92 effective teachers of Physical Education in municipal and state education of the municipality of Maringá (Paraná) were in different phases of the teaching career. In the second phase of the research, the sample was composed by 20 teachers from both networks, distributed in the different Professional Development Cycles. For the data collection, the sociodemographic questionnaire and the Teacher Concerns Scale were used in the first phase. A semi-structured interview was performed in the second phase. In the data analysis, the Anova test for independent samples and repeated measures, Teste-t and Pearson correlation were used for the quantitative research, and the second phase was used content analysis. The categories of analysis were defined *a priori* based on the theoretical matrix of concerns, being: Dimension for Self, Dimension Task e Dimension Impact of Task. In the quantitative part of the research was identified that the Dimension Impact of Task is what concern the teachers most. The variable of employment bond showed a significant association, teachers who work in the state network are shown themselves more concerned about the Dimension Task than the teachers in the municipal network. There was a strong correlation between Dimension Impact of Task e Dimension for Self on the correlation of the construct of concerns. In the qualitative phase was noticed that the teachers are concerned about the Dimension Task. Moreover, it's observed an existence of other dimensions, which are: Social Problems, Public Policies, Health and Formation Teacher. The teachers were more concerned about the result of their pedagogical action and tasks involved in teaching practice instead of survival in the work environment. The social context experienced by the teachers in the work environment affects the concerns in the various Dimensions investigated. The advancement of the Professional Development Cycles show the concerns linked to the Dimension for Self are more evident in the Cycle of Entry into the Career, decreasing in the development of the Professional Development Cycles, but that do not disappear. The last years of the teaching career presented greater preoccupations related to the Dimension Task and Impact of Task. New researches are indicated in order to verify the concerns of Physical Education teachers considering the social context and the public policies that involve the teacher and, if possible, to investigate other professionals who participate in the school environment to enrich the evidence of the studies.

**Keywords:** Pedagogical Concerns. Teaching career. Teachers. Physical education.

# LISTA DE FIGURAS

---

---

<b>Figura 1 -</b> Avaliação Geral das Dimensões de Preocupações.....	60
--	----

# LISTA DE QUADROS

---

---

<b>Quadro 1:</b> Sistematização dos estudos que tratam sobre preocupações de professores/estudantes/estagiários que não são da área da Educação Física.....	37
<b>Quadro 2:</b> Sistematização dos estudos que tratam sobre preocupações de estudantes/estagiários de Educação Física.....	44
<b>Quadro 3:</b> Sistematização dos estudos que tratam sobre preocupações de professores de Educação Física.....	47
<b>Quadro 4:</b> Apresentação das variáveis sociodemográficas investigadas no estudo.....	54
<b>Quadro 5:</b> Caracterização dos participantes da pesquisa qualitativa.....	57

# LISTA DE TABELAS

---

---

<b>Tabela 1:</b> Descrição da amostra em relação aos aspectos sócio-demográficos e profissionais dos professores de Educação Física da cidade de Maringá – Pr.....	59
<b>Tabela 2:</b> Avaliação pormenorizada das preocupações conforme os ciclos de desenvolvimento profissional e comparação das dimensões conforme as fases dos ciclos de desenvolvimento profissional dos professores.....	61
<b>Tabela 3:</b> Análise do constructo das preocupações considerando as variáveis sócio-demográficas e profissionais dos professores.....	62
<b>Tabela 4:</b> Correlação do constructo das preocupações.....	64

# LISTA DE ANEXO

---

---

<b>ANEXO A:</b> Questionário dos Aspectos Sociodemográficos.....	136
<b>ANEXO B:</b> Escala de Preocupações de Professores (TCQ-PE).....	137
<b>ANEXO C:</b> Roteiro de Perguntas para Entrevista.....	138
<b>ANEXO D:</b> Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante.....	140
<b>ANEXO E:</b> Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante.....	141
<b>ANEXO F:</b> Parecer consubstanciado do CEP.....	142
<b>ANEXO G:</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	145

# LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

---

---

<b>PR</b>	Paraná
<b>TCC</b>	Teacher Concerns Checklist
<b>TCQ</b>	Teachers Concerns Questionnaire
<b>PSRF</b>	Problem and Stress Report Form
<b>SoC</b>	Stages of Concern Questionnaire
<b>PSSSoCQ</b>	Preservice Stages of Concern Questionnaire
<b>CTBS</b>	The Comprehensive Test of Basic Skills
<b>PGCE</b>	Postgraduate Certificate in Education
<b>QPP</b>	Questionário de Preocupações Pedagógicas
<b>PSTO</b>	Purdue Student Teacher Opinionnaire
<b>TCQ-PE</b>	Teachers Concerns Questionnaire – Physical Education
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>STEP</b>	Stanford Teacher Education Program
<b>SEDUC</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>NRE</b>	Núcleo Regional de Educação – Maringá
<b>STTM</b>	Systematic Teacher Training Model
<b>DEF</b>	Departamento de Educação Física
<b>CCS</b>	Centro de Ciências da Saúde
<b>CEFE</b>	Centro de Educação Física e Esporte
<b>UEM</b>	Universidade Estadual de Maringá
<b>UEL</b>	Universidade Estadual de Londrina

# SUMÁRIO

---

---

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 OBJETIVOS</b> .....	20
2.1 OBJETIVO GERAL.....	20
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	20
<b>3 JUSTIFICATIVA</b> .....	21
<b>4 DEFINIÇÃO DE TERMOS</b> .....	22
<b>5 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	23
5.1 TRABALHO DOCENTE.....	23
5.2 CARREIRA DOCENTE.....	26
5.3 PREOCUPAÇÕES DOCENTES.....	33
<b>6 MÉTODO</b> .....	51
6.1 TIPOS DE PESQUISA.....	51
6.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	51
6.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	52
6.4 PROCEDIMENTO DE ÉTICA E COLETA DE DADOS.....	53
6.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	53
6.6 VARIÁVEIS DO ESTUDO QUANTITATIVO.....	54
6.7 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUALITATIVO	55
<b>7 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	59
7.1 EVIDÊNCIAS DA FASE QUANTITATIVA DA PESQUISA.....	59
7.2 EVIDÊNCIAS DA FASE QUALITATIVA DA PESQUISA.....	65
7.2.1 Dimensão Consigo .....	65
7.2.2 Ciclo de Entrada na Carreira .....	65
7.2.3 Ciclo de Consolidação das Competências Profissionais .....	68
7.2.4 Ciclo de Afirmação e Diversificação na Carreira .....	69
7.2.5 Ciclo de Renovação na Carreira .....	71
7.2.6 Ciclo de Maturidade na Carreira .....	73
7.3 DIMENSÃO TAREFA.....	76
7.3.1 Ciclo de Entrada na Carreira Docente .....	76
7.3.2 Ciclo de Consolidação das Competências Profissionais .....	81

7.3.3 Ciclo de Diversificação e Afirmação na Carreira Docente .....	83
7.3.4 Ciclo de Renovação na Carreira .....	86
7.3.5 Ciclo de Maturidade na Carreira .....	89
7.4 DIMENSÃO IMPACTO DA TAREFA.....	93
7.4.1 Ciclo de Entrada na Carreira .....	93
7.4.2 Ciclo de Consolidação das Competências Profissionais .....	95
7.4.3 Ciclo de Diversificação e Afirmação na Carreira Docente .....	97
7.4.4 Ciclo de Renovação na Carreira .....	98
7.4.5 Ciclo de Maturidade na Carreira .....	100
7.5 NOVAS DIMENSÕES EVIDENCIADAS PELO DOCENTE.....	103
7.5.1 Dimensão Políticas Públicas .....	104
7.5.1.1 Ciclo de Entrada na Carreira .....	104
7.5.1.2 Ciclo de Consolidação das Competências Profissionais .....	104
7.5.1.3 Ciclo de Diversificação e Afirmação na Carreira Docente .....	105
7.5.1.4 Ciclo de Renovação na Carreira .....	106
7.5.1.5 Ciclo de Maturidade na Carreira .....	107
7.5.2 Dimensão Questões Sociais .....	109
7.5.2.1 Ciclo de Entrada na Carreira Docente .....	109
7.5.2.2 Ciclo de Consolidação das Competências Profissionais .....	110
7.5.2.3 Ciclo de Diversificação e Afirmação na Carreira .....	111
7.5.2.4 Ciclo de Renovação na Carreira Docente .....	112
7.5.2.5 Ciclo de Maturidade na Carreira Docente .....	113
7.5.3 Dimensão Formação Docente .....	115
7.5.3.1 Ciclo de Entrada na Carreira Docente .....	115
7.5.4 Dimensão Saúde.....	117
7.5.4.1 Ciclo de Entrada na Carreira Docente .....	117
7.5.4.2 Ciclo de Renovação na Carreira Docente .....	118
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>135</b>



# 1 INTRODUÇÃO

---

---

Considerada, na sociedade, uma antiga forma de atividade profissional, a docência no Brasil iniciou-se com os jesuítas. Quando os portugueses chegaram, por meio das grandes navegações do século XV, eles utilizaram o trabalho escravo, principalmente do homem africano, para explorar as terras desconhecidas da América. Assim, foi necessário amenizar as consequências árduas desse trabalho e, na busca de uma forma de controle, conversão e instrução dos africanos, dos negros e dos indígenas, os portugueses implantaram a Ordem Jesuíta em terras brasileiras (AGUIAR, 2015). Criada pelo militar Espanhol Inácio Loyola, a Ordem, que apresentava caráter militar, ficou responsável pelas instituições de ensino na colônia brasileira, com o intuito de promover uma expansão cristã, instrução e conversão dos povos.

A instituição responsável por iniciar a educação no Brasil foi a Companhia de Jesus que, a partir do ideário religioso e conservador, promoveu o ensino de latim, canto, catequese (ensino de morais religiosas), entre outros. Naquele momento, a figura do professor era ocupada por um padre e o propósito da educação era servir como domínio e manutenção dos interesses dos monarcas, sempre enaltecendo o papel do rei e da igreja. O ensino dos filhos dos portugueses que aqui viviam também era realizado pelos jesuítas. Ressalta-se, então, que a educação jesuítica promoveu o início da ação docente no Brasil (AGUIAR, 2015).

Apesar de ser atribuído aos jesuítas o papel de ensinar durante o período colonial, a efetividade da profissionalização docente aconteceu, apenas, em meados da década de 1960, durante o Governo de João Goulart, com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961), onde consta a criação e fortalecimento de uma nova organização para o ensino brasileiro e de um corpo docente (VALLE, 2003). Além disso, outro fator importante que incentivou e influenciou a valorização docente foi a criação de órgãos representativos dos professores no final do século XX (FARIAS, 2010).

Destaca-se, também, a elaboração da Constituição Federal de 1988, a qual concedeu à profissão docente um fomento em sua valorização, pois estabeleceu a efetivação na profissão por meio de concurso público. Dessa maneira, ressalta-se

que, em geral, as profissões são delineadas por um conjunto de práticas, regras e conhecimentos pertinentes durante o desenvolvimento de suas atividades e, como parte integrante desse grupo, a profissão docente é permeada por conhecimentos específicos que se diferenciam por domínios e temas das variadas áreas de conhecimento existentes (FARIAS, 2010). Sendo assim, é por meio do processo de profissionalização docente que o professor tenta buscar maior valorização e visibilidade perante a sociedade e o diploma ou titulação lhe oferece um *status* profissional, possibilitando maior reconhecimento (VALLE, 2003). Além disso, depois de obter uma titulação, a partir da realização da formação inicial, o professor inicia sua carreira profissional que é permeada por diversos fatores e acontecimentos responsáveis por construir a sua identidade e também por delinear o seu caminho profissional.

Tais fatores envolvem desde o motivo de escolha pela docência até algumas experiências pessoais que influenciam em todo o percurso profissional (SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002; FARIAS, 2010). Considera-se, então, que os estudos sobre o desenvolvimento profissional são de suma importância para compreender o desenvolvimento dos indivíduos dentro da carreira profissional e também fora dela, uma vez que o desenvolvimento, durante a carreira, é caracterizado como um processo que, apesar de aparentar linearidade, possui regressões, crises, momentos de arranque e de motivação, entre outros (HUBERMAN, 2007).

Segundo Farias (2010), a carreira docente é uma trajetória construída pelos próprios professores e, o primeiro passo, é dado no processo de escolha da profissão, o que envolve uma bagagem pessoal de cada indivíduo. De fato, estudos sobre o desenvolvimento profissional começaram a ganhar mais atenção a partir da década de 1990, com a realização de análises que permeavam a temática (FARIAS, 2010). Esses estudos remetem-se e fundamentam-se em pesquisas anteriores que versam sobre os ciclos de vida dos indivíduos, desenvolvimento profissional, em geral, e sobre as condições e características dos professores e da sua atuação. As discussões acerca de assuntos escolares são inúmeras, entretanto, é necessário um olhar mais atento ao desenvolvimento profissional e às preocupações dos docentes (GONÇALVES, 2007).

Gonçalves (2007) apresenta que as discussões sobre a carreira docente são recentes e objetivam compreender o mundo profissional dessa classe de trabalhadores. De acordo com a autora, os pesquisadores que se propuseram a

discutir sobre tal abordagem, estabeleceram fases ou etapas elaboradas, a partir da constatação de diferentes características profissionais e pessoais que englobam cada fase do desenvolvimento profissional e vital. Dentre esses autores destacam-se: Sikes, (1985), Huberman (2007), Gonçalves (2007), Nascimento e Graça (1998), Farias (2010). Tais estudos proporcionaram um grande avanço na área, uma vez que contribuíram para a compreensão de todo o desenvolvimento profissional do indivíduo, desde a inserção na carreira até a aposentadoria. Além disso, também apresentam significativos avanços na reflexão sobre o professor, no que diz respeito à sua prática e às diferentes fases percorridas pelo docente durante seu processo de desenvolvimento.

Ao estudar sobre o crescimento profissional do docente, identificou-se que crises são importantes em seu processo de desenvolvimento, já que tal processo não oferece uma linearidade. Assim, os momentos de crise destacam-se como fundamentais para preparar os momentos de progresso, ou seja, é o momento de crise que, por muitas vezes, impulsiona o momento de crescimento (GONÇALVES, 2007).

O modelo de ciclo de desenvolvimento profissional proposto por Huberman (2007) é um dos pioneiros sobre essa temática. O autor idealizou algumas fases para a carreira docente, as primeiras caracterizam a fixação do docente na profissão. O meio da carreira é representado pelos momentos de coragem e de domínio profissional. Ao se atingir os objetivos próprios ou quando eles são bloqueados, acontece um estágio de reflexão e logo após uma etapa de desenvolvimento profissional sequencial.

De fato, os professores são influenciados durante o seu desenvolvimento profissional por inúmeros fatores, dentre eles destacam-se questões relacionadas à qualidade de vida, tensões no ambiente de trabalho, fatores pessoais, políticos e familiares (FARIAS, 2010). Entretanto, poucos estudos buscaram investigar a relação entre os ciclos de desenvolvimento profissional e as preocupações docentes que acometem os professores durante a sua carreira profissional (OLIVEIRA; CÂNDIDO; DORNELLES, 2010; FOLLE; NASCIMENTO, 2011; COSTA, 2013; TRUSZ, 2016).

Quando se menciona a palavra “preocupação” relacionada ao contexto docente, reporta-se à alguns componentes pertinentes e expressos pelos docentes, como ações, comportamentos e sentimentos relacionados ao cenário que abrange a

prática do magistério. Alguns fatores como: infraestrutura, tempo de serviço, idade e gênero, situação socioeconômica, número de alunos nas salas, recursos humanos, convivência com os colegas de profissão, entre outros, podem ocasionar preocupações (TRUSZ, 2016).

O início dos estudos sobre a temática ocorreu em 1969, quando a autora norte-americana Frances Fuller iniciou suas pesquisas sobre as preocupações docentes de professores. No primeiro trabalho realizado, a autora promoveu uma discussão inicial sobre as preocupações dos professores durante o curso de formação, o que indicou momentos importantes na carreira docente, dentre eles, a Fase *Pre-Teaching*, onde o futuro docente ainda está no curso de formação; a Fase *Early Teaching*, onde o professor já formado ingressa na carreira; e, por fim, a Fase *Late Teaching*, quando o docente já possui experiência com a função desempenhada (FULLER, 1969).

Fuller e Bown (1975), em 1975, indicaram a presença de três dimensões de preocupações de professores que se encaixavam dentro das fases abordadas nos estudos anteriores, dentre elas estão: a dimensão Consigo, Tarefa e Impacto da Tarefa. De acordo com Trusz (2016), essas preocupações estão interligadas com as diferentes fases da carreira docente. Dessa maneira, a dimensão consigo representa as preocupações de sobrevivência dos professores no ambiente escolar, dentre elas, questões como domínio da turma e medo de não ser aceito pela comunidade. Já a dimensão tarefa representa algumas preocupações com o ensino e demais atividades pedagógicas que são designadas aos professores. Por fim, a dimensão impacto da tarefa está associada às preocupações dos professores frente ao impacto de suas ações nos alunos (FULLER; BOWN, 1975).

Assim, constata-se que estudos sobre a relação entre os Ciclos de Desenvolvimento Profissional e as Preocupações docentes dos professores se fazem importantes, pois colaboram para sanar lacunas que aparecem tardiamente, provocadas pela formação inicial e continuada (TRUSZ, 2016). Além disso, podem fornecer um panorama das principais preocupações que acometem os docentes no decorrer dos anos da sua carreira, tal realidade possibilita traçar estratégias para amenizar as experiências e sentimentos ruins ou que desfavorecem o docente, tanto na sua prática pedagógica quanto na sua vida pessoal.

Ao considerar a complexidade da temática aqui abordada, elencou-se as seguintes questões norteadoras: Quais são as preocupações dos professores de

Educação Física? Essas preocupações expressas pelos professores, atualmente, assemelham-se as propostas por Fuller e Bown (1975)? Quais são as preocupações dos professores mediante às diferentes fases da carreira docente? As variáveis sociodemográficas interferem nas preocupações dos docentes?

# 2 OBJETIVOS

---

---

## 2.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar as preocupações que os professores apresentam durante as diferentes fases da carreira docente.

## 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar quais são as preocupações dos professores, considerando os ciclos de desenvolvimento profissional.
- Analisar a relação existente entre as variáveis sociodemográficas e as preocupações dos docentes.
- Identificar quais são as atuais preocupações que os professores possuem durante o desenvolvimento da carreira.

## 3 JUSTIFICATIVA

---

---

Os estudos sobre as preocupações dos professores são recentes e escassos no Brasil. Muitos fatores, ainda, necessitam de investigação, como aspectos sociais e especificidades da prática docente em Educação Física, além disso, são necessárias análises sobre as preocupações docentes e as mudanças que ocorrem durante o desenvolvimento das fases da carreira docente (FOLLE; NASCIMENTO, 2011).

Partindo desse pressuposto, este estudo, ainda, abrange uma inquietação da pesquisadora em compreender quais, e como são, as preocupações que atingem os professores da cidade de Maringá-Pr, de maneira a auxiliar e/ou amenizar as possíveis consequências negativas dessas preocupações para o desenvolvimento profissional do indivíduo, além de contribuir para a construção de conhecimentos sobre as preocupações docentes e o desenvolvimento profissional dos docentes.

As pesquisas sobre essa temática apresentam relevância à medida que contribuem para uma melhoria no desenvolvimento profissional do docente, ao mesmo tempo em que proporcionam uma reflexão sobre a sua ação (VILELA, 2015). Nesse sentido, Meek e Behets (1999) evidenciam a importância de estudos sobre o tema abordado, pois estão atrelados à eficácia do ensino que está associado à reflexão sobre a necessidade de formar um professor mais competente.

Outro ponto merecedor de destaque é o fato de a autora desta dissertação possuir familiares que atuam como docentes e, desde a infância, presencia momentos de fraqueza, angústias, descontentamento, satisfação e felicidade dessa profissão. Vivenciar esses momentos sempre provocou certa inquietação. Assim, esse estudo sobre preocupações relacionadas aos ciclos de desenvolvimento profissional pode contribuir para uma melhoria na educação, amenizando consequências negativas e proporcionando um avanço positivo no desenvolvimento profissional docente.

## 4 DEFINIÇÃO DE TERMOS

---

---

- **Preocupações docentes:** Percepção dos professores de suas experiências, responsabilidades assumidas, angústias, motivações e desmotivações. Emergem da instabilidade que perpassa a carreira dos professores no ambiente de trabalho. As preocupações docentes surgem no decorrer da carreira docente, são diferentes para cada profissional, mas seguem características básicas para determinados momentos da carreira (FULLER, 1969; FULLER; BOWN, 1975).
- **Carreira Docente:** Consiste no desenvolvimento profissional dos professores, permeada por suas experiências, vivências, momentos de motivação, descontinuidades, altos e baixos. É um contínuo de experiências profissionais e pedagógicas, uma prática que provoca uma rotina institucionalizada do trabalho (TARDIF, 2000).
- **Desenvolvimento Profissional:** Processo contínuo e dinâmico que ocorre durante a carreira docente, permeado pelo crescimento individual, aquisição e aperfeiçoamento de competências, experiências de ensino-aprendizagem e também pela socialização profissional. Caracterizado por fases ou estágios, alternando momentos de crises e de progressos que não acontecem linearmente. O desenvolvimento profissional é influenciado tanto por experiências pessoais como por fatores do ambiente de trabalho. (HUBERMAN, 2007; GONÇALVES, 2007; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998).
- **Trabalho Docente:** Considerado uma prática social. Um trabalho de interações sociais que integra diversos saberes e experiências, engloba todo o processo de trabalho dentro das escolas que é influenciado por diversos fatores, como aspectos organizacionais e sociais que estão presentes nos espaços escolares (TARDIF; LESSARD, 2012).



# 5 REVISÃO DE LITERATURA

---

---

A revisão da literatura deste trabalho abordará assuntos associados ao Trabalho Docente, à Carreira Docente e às Preocupações dos Professores.

## 5.1 TRABALHO DOCENTE

No decorrer do processo de evolução das profissões, algumas deixam de existir, outras surgem e algumas atividades ganham a posição de profissão. A maioria delas é modificada para se adequar ao tempo, à cultura existente e atender às novas exigências da sociedade, como aconteceu com a profissão docente (CARDOZO, 2008) que se constitui enquanto atividade social há, aproximadamente, quatro séculos e exerce grande influência sobre vários fatores da vida coletiva (TARDIF; LESSARD, 2012).

Segundo Tardif e Lessard (2012, p. 8) a docência é caracterizada como uma maneira específica de trabalho, no qual “o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Nesse sentido, os professores, em seu trabalho, lidam com fatores imprevisíveis, moldando suas competências e habilidades para atender e respeitar as necessidades e posturas de seus alunos. Portanto, o trabalho docente possui limites inexatos e instáveis que se modificam conforme os indivíduos e o contexto, caracterizando-se, assim, como um trabalho “parcialmente flexível”.

Além disso, a identidade profissional do professor constrói-se, desde o início de seus estudos universitários até o decorrer da sua carreira docente, somando-se às suas experiências e história de vida (PIMENTA, 2002; PIMENTA; LIMA, 2004). A atividade docente ocorre na sala de aula e na escola, a qual é o espaço físico, social organizado e estruturado para esse fim (TARDIF; LESSARD, 2012), e busca a aprendizagem, bem como a socialização dos alunos. Auxiliados por materiais didáticos, como livros, exercícios, entre outros, os professores interveem na capacidade de aprendizagem do discente.

Portanto, é na escola que o trabalho docente efetivamente acontece, onde será planejado, supervisionado, remunerado e, também, visto por outras pessoas. Nesse

espaço vários, e diferentes, sujeitos atuam e, inevitavelmente, se relacionam de diferentes formas, estabelecendo relações formais e informais. Essas relações são permeadas de negociações, conflitos, colaborações, tensões e auxílios (TARDIF; LESSARD, 2012).

Segundo Molina Neto (1998), a escola, além de incentivar o pensamento e o trabalho intelectual, também monitora os hábitos, ditos como ruins, da população, passando a se configurar como um mecanismo de interesse de uma parte da sociedade, no sentido de adequar, qualificar a população para preencher diferentes posições na sociedade. Além disso, Tardif e Lessard (2012) apontam que a escola se caracteriza pela burocratização do trabalho, mediante à complexidade das inúmeras regras administrativas que conduzem as relações dentro do ambiente escolar. Todos esses fatores e ocorrências interferem no trabalho docente. Assim, apontada como uma atividade moldável e adaptável, o trabalho docente caracteriza-se mediante às suas diversas tarefas que podem apresentar forma, duração, regras e frequência, definidas ou não. De fato, isso vai depender da relação que o docente estabelece com o trabalho, com os colegas de trabalho e, também, da experiência que possui.

Dentro do ambiente escolar, o professor, em sua atuação, estabelece relações com seus alunos e com os colegas de trabalho - outros professores e os que fazem parte da administração da escola. É nesse contexto de relações e organizações que se estabelece o trabalho docente.

Além disso, tal trabalho possui algumas tarefas invisíveis que estão presentes mesmo quando o professor não está em seu horário de trabalho. Por exemplo, o trabalho com crianças, que apresentam dificuldades de aprendizagem ou com aquelas muito pequenas, produzem certa carga mental de trabalho, a qual afeta o trabalho docente. Mediante esses fatores, os professores precisam buscar caminhos para adaptar-se à situação (TARDIF; LESSARD, 2012).

Existem algumas características intrínsecas e extrínsecas específicas dos professores de Educação Física que podem distingui-los dos demais colegas de trabalho. Alguns fatores extrínsecos são a roupa que usa (na maioria das vezes roupas propícias para a prática esportiva); os materiais que utiliza e o lugar onde ministra a aula. Já os fatores intrínsecos são o conteúdo chave que o professor de Educação Física trabalha, no caso, o corpo e através do corpo, ou seja, o movimento e a cultura corporal (MOLINA NETO, 1998).

Algumas situações negativas são características para os docentes de Educação Física, como materiais inadequados para o trato do conhecimento, más condições do local de trabalho (quadra poliesportiva ou espaço para realização da prática), entre outros fatores. Porém, isso pode propiciar o desenvolvimento de um trabalho mais criativo, com materiais alternativos, propiciando diferentes vivências (MOLINA NETO, 1998).

Concomitantemente, o docente de Educação Física encontra adversidades frente à supervisão pedagógica. Parte destes problemas advém da escola que trata e associa os objetivos das disciplinas com o projeto do colégio, pois solicitam, além das aulas dadas, algumas atividades extras curriculares, como atividades esportivas, festas, coreografias de danças para festividades na escola, entre outras, que muitas vezes não são recompensadas e reconhecidas, além de sobrecarregar o trabalho do professor de Educação Física (MOLINA NETO, 1998; ROSÁRIO; DARIDO, 2005).

Outra peculiaridade diz respeito aos conteúdos da Educação Física e à sequência que é dada, pelos professores, na disciplina. De fato, Rosário e Darido (2005) identificaram que os próprios professores sistematizam o conteúdo e o fazem baseados em suas próprias experiências e reflexões, entretanto, muitas vezes, essa sistematização não possui um embasamento ou estudos específicos. Além disso, não existe uma sequência dos conteúdos durante os anos de escolarização. Tais questões também influenciam na prática docente em Educação Física e na forma como a disciplina é vista pela comunidade escolar.

Constata-se, então, que o trabalho docente abrange uma variedade de tarefas que vão muito além de lecionar em sala de aula. Alguns fatores como: tempo de trabalho, número de alunos (tamanho de turmas, tempo dedicado ao ensino com os alunos), preparação de aulas, elaboração de atividades e provas, correção de provas, trabalhos e atividades, participação em jornadas pedagógicas, tutoria e enquadramento disciplinar, conselheiro pedagógico, supervisão de estagiários, atividades sindicais, encontro com os pais, aperfeiçoamento do ensino, entre outras atividades, permeiam e caracterizam o trabalho docente e influenciam a qualidade desse trabalho e o bem estar do professor (TARDIF; LESSARD, 2012).

Após essa breve explanação, percebe-se como o trabalho docente acontece no decorrer da carreira profissional docente, a qual será apresentada no tópico a seguir.

## 5.2 CARREIRA DOCENTE

A prática docente é uma profissão muito antiga e importante na formação dos homens, por isso as pesquisas sobre a carreira docente, entre outros assuntos pertinentes à essa temática, são necessárias e realizadas há algum tempo (HUBERMAN, 2007; GONÇALVES, 2007; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; FARIAS, 2010; FARIAS; NASCIMENTO, 2012; TARDIF, 2000; TARDIF; LESSARD, 2012; SIKES, 1985; SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002).

Na década de 1990 novas pesquisas sobre a temática “carreira docente” apresentam inúmeras contribuições, como melhorias para os professores e suas ações durante seu desenvolvimento profissional. Farias (2010), destaca que as pesquisas sobre os ciclos profissionais docentes proporcionaram o avanço desse tema e favoreceram uma melhor compreensão da atuação do professor nos diversos momentos da sua carreira.

Além disso, a profissionalização docente começou a ser discutida no Brasil apenas no final do século XX, quando surgiram algumas entidades representativas dos professores que possibilitaram e incitaram essa discussão. A partir desse período, os professores começaram a fortalecer o status de profissão docente e, também, a consolidar sua identidade profissional mediante a sociedade que considerava tal carreira uma subprofissão (VALLE, 2003).

Segundo Farias e Nascimento (2012), um dos primeiros passos para legitimar a profissionalização docente foi a sua inclusão na Constituição Federal de 1988, onde constava que a entrada em serviço público seria mediante o concurso e considerava os professores como profissionais do ensino.

Nesse sentido, considera-se o diploma de ensino superior um elemento de suma importância, pois confere o título profissional aos professores, o que afirma e fortalece a profissionalização docente (TARDIF, 2000; VALLE, 2003; WEBER, 2003). Dessa maneira, é no decorrer da carreira docente que o professor vai identificar-se e, ao mesmo tempo, construir seu percurso profissional, desmistificar crenças e criar expectativas, expressar sentimentos dos mais variados tipos, de abandono e de manter-se na profissão (FARIAS; NASCIMENTO, 2012).

A profissão docente compreende um complexo de saberes distintos que são adquiridos antes e durante a intervenção. Alguns autores que se propuseram a estudar sobre a carreira docente concluíram que ela pode ser entendida e

caracterizada por fases ou ciclos (HUBERMAN, 2007; GONÇALVES, 2007; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; FARIAS, 2010). Ressalta-se que a divisão, proposta por ciclos ou fases, não expressa a existência de uma ruptura ou rompimento entre uma fase ou outra, mas que há zonas de transição entre um ciclo e outro (FARIAS; NASCIMENTO, 2012).

O trabalho de Huberman (2007) é considerado um clássico na área dos estudos do desenvolvimento profissional, pois elaborou um modelo teórico para o ciclo da vida profissional do docente, ao traçar uma sucessão normativa, composta por algumas fases, transições e crises.

Segundo o autor, o desenvolvimento profissional, nos primeiros anos, é intitulado de *Fase de Entrada ou Tatectemento* (entre 1 a 3 anos de carreira). Nesse período, o profissional encontra-se num estágio de sobrevivência, é quando recebe um choque de realidade da profissão escolhida e há uma constante preocupação consigo mesmo. Além disso, o professor observa que as expectativas sobre a profissão não condizem com a realidade vivenciada em sala de aula, pois apresenta grande dificuldade diante de alunos problemáticos e de lidar com materiais didáticos que não são adequados, entre outros pontos. Entretanto, ocorre também, nessa mesma fase, um encantamento com o início da profissão e toda a situação de responsabilidade assumida. Destaca-se que, é por meio desse segundo sentimento, que o professor consegue suportar o primeiro momento da carreira.

A segunda fase identificada é a da *Estabilização* (entre 4 a 6 anos de carreira), caracterizada pela ocorrência de maior segurança no plano pedagógico e sensação de maior conforto perante aos colegas de profissão mais experientes. Passa a existir maior controle da turma, o que acarreta em um sentimento de consolidação pedagógica.

Após a fase de *Estabilização*, ocorre a de *Diversificação* (entre 7 a 25 anos de carreira), cuja característica é a diversificação do processo didático, dos materiais. Em contraponto, é estabelecida uma rigidez pedagógica. Nessa fase, os professores apresentam-se como profissionais mais motivados e esforçados para os serviços necessários nas escolas, sempre se apresentando dinâmicos e entusiasmados (HUBERMAN, 2007).

Concomitante à fase anterior, ocorre também a fase de *Questionamento* (entre 7 a 25 anos de carreira). Esse momento é considerado como um período de crise e pode ser ocasionado por conta de dois fatores: o primeiro se dá pela monotonia de

estar em sala de aula por algum tempo, enquanto o segundo acontece pelo desapontamento com alguns fracassos obtidos durante o desenrolar da vida profissional. Assim, os professores começam a colocar em questão os objetivos que tinham há algum tempo e a considerar o momento atual (HUBERMAN, 2007).

Após esses processos ocorre a fase de *Serenidade/Distanciamento Afecctivo* (entre os 25 a 35 anos de carreira). Nessa fase, a percepção de confiança dos professores aumenta, o que provoca, também, o aumento do sentimento de serenidade. O investimento na carreira e a ambição dos professores diminuem, pois, segundo Huberman (2007), os professores passam a apresentar expectativas mais modestas, o que diminui os objetivos expressados no início da carreira, com o que foi possível se alcançar.

Concomitante à fase anterior, surge, muitas vezes, o *Conservantismo e Lamentações* (entre os 25 a 35 anos de carreira). Nessa fase, identificada no fim da carreira profissional, os professores começam a queixar-se de alguns assuntos, como: a queda da evolução dos alunos com o passar do tempo e do desempenho profissional dos colegas de profissão mais jovens (HUBERMAN, 2007).

Por fim, chega-se à fase do *Desinvestimento* (entre os 35 e 40 anos de docência). Nela, os docentes passam a dedicar um maior tempo a eles mesmos, o que é considerado uma atitude positiva. Desvencilham-se, aos poucos, do trabalho e tendem a levar uma vida com uma maior carga filosófica.

Outro modelo de análise apresentado foi o de Sikes (1985) que descreve as fases de desenvolvimento adulto voltado ao desenvolvimento profissional. Nesse estudo, observou-se cinco faixas etárias críticas. A autora aponta que, mesmo se todos os professores não seguirem igual caminho profissional na carreira docente, por conta de sua própria história de vida, eles apresentam uma uniformidade particular, demonstrando características similares no decorrer dos anos do percurso profissional.

Sobre as fases descritas por Sikes (1985), a primeira, que corresponde à idade de 21 a 28 anos, é intitulada *Entrada no Mundo Adulto*. Os novatos estão ansiosos para adentrar na vida adulta, tornando-se mais responsáveis e aproveitando oportunidades e tarefas, no intuito de alcançar uma vida estável, de se tornar alguém na vida. Ao que diz respeito à socialização, o importante para eles é obter um espaço no emprego e compreender o que é ser um profissional. Nesse contexto, os professores se deparam com os outros colegas de profissão e se questionam

acerca do que fazer ou como agir em relação aos diversos funcionários da escola e também aos alunos. Alguns receios permeiam os novatos, como o fato de externarem-se desqualificados ou incompetentes perante aos colegas de trabalho ou então manter a disciplina das turmas (FERREIRA, 2008; SIKES, 1985).

A segunda fase, que compreende os 28 e 33 anos, intitula-se *Transição dos Trinta* (SIKES, 1985). Capazes de assumirem maiores responsabilidades e com mais seriedade, os professores apresentam uma maior segurança e confiança ao atuar. Nessa fase da carreira, os docentes questionam-se sobre o fato de continuar ou não na profissão docente. A necessidade de uma vida estável exige, urgentemente, por um trabalho que também seja estável para que, assim, se estabeleçam metas para o futuro, por isso muitos sentem a necessidade de algo mais prazeroso, satisfatório e instigante e buscam uma nova profissão (SIKES, 1985).

Já a terceira fase se dá entre os 30 e 40 anos (SIKES, 1985). Nela há a estabilização, manifestada por algumas características encontradas, como autoconfiança, comprometimento, força de vontade, onde os professores demonstram estar satisfeitos (FERREIRA, 2008). Por isso, surge o interesse nos professores em atuar nos cargos de gestão das escolas. Em contrapartida, outros profissionais não querem ocupar esses cargos para não deixar a sala de aula.

Entre os 40 e 50/55 anos, designa-se a quarta fase, onde os professores já estão em posição sênior. Encontram-se, aqui, duas possibilidades de profissionais: aqueles bem sucedidos que aceitam o sucesso e o início do distanciamento da sala de aula e dos alunos. Por outro lado, surgem os profissionais que entram em estado de negação da sua idade e possibilidade de aposentadoria e estagnam na profissão (SIKES, 1985).

Por fim, a última fase apontada por Sikes (1985) compreende professores que apresentam idade entre os 50 e 55 anos. Nesse grupo docente percebe-se a presença de um pensamento de declínio progressivo na carreira, o que impulsiona a preparação para o total distanciamento da profissão.

Gonçalves (2007) apresenta cinco etapas da carreira docente, dentre elas: início da estabilidade, divergência, serenidade e renovação do interesse e desencanto. A primeira fase nomeada de *Início* (entre 1 a 4 anos de carreira) é considerada a entrada na carreira e é caracterizada por uma luta pela sobrevivência,

pelo choque com a realidade de ensino e, também, pela empolgação de um mundo novo a ser descoberto (GONÇALVES, 2007).

A segunda fase identificada como *Estabilidade* (entre 5 a 7 anos de carreira) é caracterizada por ser um momento de maior tranquilidade e por apresentar maior satisfação no processo pedagógico de ensinar. A fase denominada *Divergência* (8 a 15 anos de carreira) foi a terceira observada e é identificada como uma fase de desequilíbrio, pois apresenta alguns pontos negativos e positivos, os primeiros estão associados ao cansaço, já, os segundos, à motivação (GONÇALVES, 2007).

A quarta fase é denominada como *Serenidade* (entre 15 a 22 anos de carreira) e, ao contrário da fase vista anteriormente, é caracterizada por uma maior tranquilidade. Os professores rompem com o entusiasmo anterior e são acometidos por uma capacidade de reflexão maior. Por fim, a última fase *Renovação do Interesse e Desencanto* (23 anos ou mais de carreira) divide os professores em dois grupos: os pertencentes ao primeiro mostram interesse novo pelo seu local de trabalho, pelos alunos e em continuar a estudar. Enquanto os outros apresentam-se cansados, impacientes, esperando ansiosos pela aposentadoria (GONÇALVES, 2007).

Outro modelo teórico utilizado é o de Nascimento e Graça (1998) que foi criado a partir de uma investigação de professores de Educação Física portugueses. A primeira fase é caracterizada pela entrada na carreira docente, pela sobrevivência profissional e compreende os três primeiros anos de carreira. Este momento é permeado pelo choque da realidade e inquietação que os professores sofrem ao iniciar a carreira. Apresentam também limitações de experiências de ensino e de conhecimentos sobre a estrutura e ambiente escolar (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; BRANCHER, 2002).

A segunda fase, nomeada como *Consolidação Profissional* (entre 4 a 6 anos de carreira), abrange o momento em que os professores se afirmam na carreira docente. A preocupação gira em torno das especificidades de cada aluno e da busca de conhecimentos sobre o currículo escolar, há maior confiança que é obtida por meio da experiência (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; BRANCHER, 2002).

A terceira fase é intitulada como *Diversificação ou renovação na carreira* (entre 7 e 19 anos de carreira). Mediante a monotonia das atividades docentes, acomete os professores que estão nessa fase da carreira, os quais buscam outras ideias e caminhos para ensinar (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; BRANCHER, 2002). Por fim,



a fase da *Maturidade ou estabilização* (20 a 35 anos de carreira) é representada por docentes que estão no período final da carreira e começam a questionar a si mesmos sobre o seu ensino durante o percurso profissional e também sobre o impacto desse sobre os estudantes (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; BRANCHER, 2002).

Quanto ao que se refere à realidade brasileira, Farias (2010) elaborou um modelo teórico sobre os ciclos de desenvolvimento profissional dos docentes de Educação Física. Sua pesquisa possibilitou detectar cinco fases de desenvolvimento profissional que são permeadas por transições e objetivam caracterizar a carreira docente.

O primeiro ciclo identificado por Farias (2010) foi o *Ciclo de Entrada na Carreira* (entre 1 a 4 anos de docência) que tem início na formação inicial, devido ao contato progressivo dos acadêmicos com o ambiente escolar. Os professores recém-formados reportam-se aos conhecimentos que adquiriram durante a formação inicial para fundamentar sua prática escolar, dentre eles estão a estruturação das aulas, experiências em estágios curriculares, entre outros. O choque com a realidade da docência e as situações vivenciadas nos primeiros anos da carreira contribuem para a aquisição de alguns conhecimentos e competências profissionais, necessários à sua prática docente. A convivência no ambiente escolar pode desconstruir ou, por outro lado, solidificar os conhecimentos adquiridos na formação inicial. Além disso, o primeiro ciclo também se caracteriza pela decisão em permanecer na carreira docente, expressa por meio de sua motivação, contentamento e também por buscar melhorias em sua prática pedagógica para aprimorar suas aulas (FARIAS, 2010).

O segundo ciclo proposto pela autora é o *Ciclo de Consolidação das Competências Profissionais na Carreira*. Alguns pontos se destacam nessa fase frente à diversificação das fontes de conhecimento, dentre eles: realização de especializações (*lato sensu*), discussões com os colegas de trabalho, participação em eventos e orientações para a prática pedagógica. Além disso, a aquisição de competências profissionais é o segundo ponto de destaque nesse ciclo, onde os professores transitam por um momento de valorização da profissão e sentem-se mais reconhecidos por seus pares. A partir desse estágio, os docentes procuram idealizar outras estratégias pedagógicas que possam beneficiar o aperfeiçoamento da disciplina de Educação Física, o que representa a alteração das estratégias metodológicas. Ressalta-se que, nesse ciclo, a principal ação dos professores é

consolidar ações, competências e comportamentos que refletirão em momentos futuros da carreira (FARIAS, 2010).

O terceiro ciclo proposto por Farias (2010) foi o *Ciclo de Afirmação e Diversificação na Carreira* (entre 10 e 19 anos de docência) é considerado pela autora como uma etapa de confirmação das ações docentes na prática pedagógica e também de consolidação das competências profissionais. Os professores acreditam que sua valorização profissional é obtida mediante títulos profissionais, os quais podem lhe oferecer um status profissional.

As experiências vivenciadas durante os anos anteriores de docência propiciam ao docente uma compreensão do conhecimento sobre as rotinas básicas presentes na docência e também sobre particularidades da profissão, surgindo, assim, algumas expectativas dirigidas à profissão. Os docentes começam a expor anseios voltados à carreira, como melhorias salariais, estabilidade no plano de carreira, entre outras coisas (FARIAS, 2010).

Mediante essas, e outras motivações, os professores começam a interagir e a apresentar maior participação junto à escola e aos seus colegas de trabalho. A interação dos docentes com os colegas de trabalho favorece vários aspectos, como: a criticidade, a troca de experiência, a comunicação e diálogo com a administração, a capacidade de liderança, entre outras. Os docentes apresentam, nesse ciclo, uma clareza e efetividade em sua prática pedagógica, estratégias de ação, o que condiciona uma motivação para a continuação na carreira docente. Além disso, também apresentam uma grande tendência à assumir cargos da parte administrativa da escola, como o de direção e administração nas secretarias estaduais e municipais de educação e esportes. Tais ações permitem, aos professores, agregar diferentes competências daquelas apreendidas no contexto de sala de aula (FARIAS, 2010).

O quarto ciclo é denominado como *Ciclo de Renovação na Carreira* (entre 20 e 27 anos de docência) e, de acordo com Farias (2010), caracteriza três perfis docentes: o primeiro é o de **professores, ainda, encantados com a docência** que se caracterizam por serem otimistas, buscando uma qualificação profissional continuada, como mestrado e doutorado. O segundo é o de **professores defensores da causa docente** que lutam e defendem a valorização do profissional, da sua carreira e também uma educação democrática. Por fim, o de **professores renovadores da atuação profissional** que objetivam utilizar-se da sua experiência

e conhecimento da realidade escolar para contribuir com os demais colegas da profissão, publicando artigos e realizando consultorias educacionais.

Nesse ciclo, os docentes já modificaram sua atuação profissional, mudaram comportamentos, expectativas, anseios, crenças, entre outros. Um dos pontos a se destacar é fato de reafirmarem a necessidade de valorização da educação e a conservação de conquistas trabalhistas na carreira, como renda salarial e aposentadoria. Apesar de muitos professores já se encontrarem em condição de aposentarem-se, a maioria decide permanecer na profissão, tanto pela necessidade de tempo de intervenção profissional para a efetivação da aposentadoria quanto por encontrar-se em um momento produtivo da carreira (FARIAS, 2010; FARIAS; NASCIMENTO, 2012).

O último ciclo é nomeado como *Maturidade na Carreira* (28 anos de docência ou mais). Nesse período, os anseios e expectativas são menores em comparação aos demais ciclos, os docentes (como no ciclo anterior) valorizam a educação pública, os profissionais e as lutas por melhorias de trabalho. Entretanto, alguns professores tornam-se amargos, devido à condição real da educação (FARIAS, 2010; FARIAS; NASCIMENTO, 2012). A busca por conhecimentos para a atualização profissional, nesse ciclo, acontece por meio da leitura de documentos. Devido ao afastamento da formação inicial, os professores acreditam que são as suas experiências de docência que explicam e fundamentam sua prática pedagógica. Destaca-se que o fim da carreira é permeado por gratidão e pensamentos positivos sobre todo o trajeto profissional. A aposentadoria é esperada de maneira tranquila e com felicidade pelas conquistas alcançadas (FARIAS, 2010).

Evidencia-se, então, que a carreira docente é permeada por diversos fatores que afetam o seu desenvolvimento, dentre eles destacam-se as preocupações docentes que atingem os professores.

### 5.3 PREOCUPAÇÕES DOCENTES

A Teoria das Preocupações foi elaborada por Fuller (1969) e, alguns anos mais tarde, Fuller e Bown (1975) evidenciaram a existência de algumas dimensões de preocupações, dentre elas: consigo, tarefa e impacto da tarefa. Tal teoria descreve que os docentes são acometidos por algumas preocupações no decorrer da carreira. Destaca-se que Frances Fuller é precursora dos estudos sobre Preocupações

docentes e seu primeiro trabalho, publicado em 1969, iniciou uma discussão introdutória sobre a alteração das preocupações dos professores no decorrer de seus cursos de formação.

Essa investigação foi realizada em dois grupos distintos de estudantes (professores). O primeiro era constituído por 6 indivíduos, onde eram realizadas reuniões de 2 horas semanais e um psicólogo substituiu o supervisor. O segundo grupo era composto por 8 indivíduos, onde, também, realizavam-se reuniões de 2 horas semanais, entretanto, havia a orientação de 2 psicólogos. Foram realizadas o total de 43 sessões, gravadas, transcritas e também categorizadas indutivamente. Como resultado, esse estudo demonstrou, nas primeiras semanas de estágio, preocupações com a disciplina a ser lecionada durante o estágio e também com os critérios da escola. Após as primeiras semanas, as preocupações começaram a se voltar para os alunos, no que se refere à aprendizagem, mediante o ensinamento do docente (AKUFFO, 2005).

Em um segundo estudo realizado por Fuller, 29 estudantes foram orientados por 4 supervisores diferentes. Esses supervisores indicaram que as preocupações fossem transcritas para, assim, provocar uma discussão subsequente. Para essa transcrição, o grupo foi induzido a planejar duas semanas, no início e no final de cada semestre, para realizar um relato dos componentes que afetam as suas preocupações. Ao final desses primeiros estudos, Fuller constatou algumas preocupações precoces e tardias (AKKUFUO, 2005). O primeiro destaque a ser feito é o da primeira preocupação, evidenciada tanto em professores experientes quanto em estudantes, no caso, a preocupação consigo próprio.

Fuller e Parsons (1974) conseguiram elaborar e apresentar o desenvolvimento das preocupações dos professores, afirmando que elas passam por três fases: a Fase Pré-Ensino (anterior a ser professor); a Fase Ensino-Precoce (ingresso na carreira docente) e a Fase de Preocupação Tardia (professores com experiência docente).

A primeira Fase também é considerada como um período de não-preocupação, quando os docentes apresentam muitas expectativas e inquietudes, além de, esporadicamente, manifestarem alguma preocupação voltada ao ensino. A segunda fase, destaca-se pela preocupação consigo, constitui-se de um grupo de preocupações que se referem à sobrevivência do professor no local de trabalho, algumas questões “como, onde estou?” “Quão adequado sou?” acometem os

professores. Na última fase, as preocupações dos professores voltam-se para a aprendizagem dos alunos, para o convívio com outros professores experientes do seu local de trabalho e, por fim, ao seu desenvolvimento profissional.

Em estudo posterior, Fuller e Bown (1975) elencaram três dimensões dentro das fases citadas anteriormente. As três dimensões são: Dimensão Consigo, Dimensão Tarefa e Dimensão Impacto da Tarefa.

Apesar de o estudo de Fuller e Parsons (1974) relacionar as dimensões com elementos e momentos específicos de partes da carreira e, também, por apresentar inicialmente uma sequência hierárquica nos docentes investigados, essa ordem lógica foi questionada por alguns autores, como Burden (1990), Guillaume e Rudney (1993), Watzke (2007), os quais alegaram que algumas dessas preocupações podem aparecer antes do idealizado ou, então, tardiamente, entre outras possibilidades.

Nesse sentido, é aconselhado não afirmar nenhuma prioridade de dimensão para cada fase de desenvolvimento proposta. O que, normalmente, acontece é uma predominância e não uma exclusividade das dimensões de preocupações durante as fases de desenvolvimento (OOSTERHEERT et al., 2005).

A dimensão Consigo, segundo Fuller e Bown (1975), compreende um sentimento de sobrevivência no local de trabalho, de adequação ao novo, abrange assuntos como ser observado em situações de ensino, o controle da turma, medo de não ser aceito no meio escolar, medo de fracassar em sua profissão. Por abranger expectativas e sentimentos de aceitação profissional, essa fase se estabelece a partir da formação inicial dos futuros professores. Percebe-se que a preocupação Consigo envolve momentos e situações de novas experiências. Watzke (2003) complementa que a dimensão Consigo remete-se à como o professor é avaliado em sala de aula, em sua sobrevivência mediante aos alunos, de como o professor consegue se adequar ao ambiente escolar. Essa fase é mais caracterizada para o início da carreira docente.

Na Dimensão Tarefa, as preocupações estão mais voltadas para o ensino, com as atividades pedagógicas realizadas, como algumas atividades didático-pedagógicas, dificuldades no ensino, como falta de materiais. Também envolve preocupações com a pressão contra o tempo para trabalhar (FULLER; BOWN, 1975). Os professores mostraram-se, assim, mais preocupados com a forma de ensinar. Boz (2008), ainda afirma que as preocupações dessa dimensão são

focadas nas vivências das tarefas que os professores precisam realizar diariamente, como gestão da turma, deveres, materiais, entre outros.

Por fim, a Dimensão Impacto da Tarefa, que tem suas preocupações, extremamente, relacionadas às necessidades do aluno, como o efeito da ação de ensinar, em como ensinar de uma maneira individualizada para que se possa atender às necessidades da maioria dos alunos. Nesse sentido, o professor está continuamente preocupado com o resultado de sua ação de ensinar (FULLER; BOWN, 1975). As preocupações são orientadas como uma resposta para o professor, do ensino e das necessidades dos alunos (BOZ, 2008).

Entendida como aflições, angústias ou limitações, para Fuller (1969), as preocupações acometem os professores no decorrer de sua carreira, desde a formação inicial até a aposentadoria e correspondem fatores pessoais dos próprios professores, bem como do ambiente de trabalho.

Segundo Richardson e Placier (2001), a teoria de Fuller deve ser considerada uma das mais clássicas das teorias concebidas, considerando a invariabilidade, a sequência e a hierarquia. Isso, porque a teoria é de suma importância para beneficiar a profissão docente, visto que os resultados apresentados por pesquisas embasadas nessa teoria oferecem possibilidades de melhorias no trabalho docente.

A importância do estudo das preocupações é evidenciada por Boz (2008), pelo fato de atuar sobre o crescimento profissional dos futuros professores. Por isso, os cursos de graduação necessitam detectar as preocupações que acometem os futuros docentes, preparando-os para enfrentar suas preocupações.

As preocupações podem ser relacionadas à alguns pontos chaves, como: sentimentos de incerteza, experiência enquanto docente, eficácia de colegas de trabalho, estilos característicos de aprendizagem para ensinar (VAN DEN BERG, 2002; ZEICHNER, 1981; GHATHI; SHAABAN, 1999; OOSTERHEER; VERMUT, 2002).

Segundo Both (2011), as preocupações vão muito além dos fatores mencionados anteriormente, estando relacionadas à estrutura pessoal dos docentes que integram suas experiências passadas e também as experiências atuais.

Na busca de investigações sobre as preocupações, identificou-se muitos estudos que abrangiam estudantes, estagiários, pós-graduandos e professores de outras áreas que não da Educação Física. Dessa forma, buscou-se sistematizar

esses estudos para, identificar de forma individual, os instrumentos utilizados, a amostra e os principais resultados.

Para a realização dessa sistematização foram analisados artigos em bancos de dados, disponibilizados pelo meio eletrônico. Utilizou-se, em tal busca, algumas palavras chave: “preocupações pedagógicas”, “professores de Educação Física”, “preocupações de professores”, “preocupações pedagógicas de estudantes” e “preocupações pedagógicas de professores”.

Dos artigos encontrados, foram selecionados os que reportavam ao tema de interesse. Além disso, as referências bibliográficas, que fazem parte dos trabalhos, foram analisadas para que se pudesse identificar outras pesquisas ligadas ao tema.

Assim, após o fichamento dos trabalhos, eles foram classificados em 3 grupos diferentes, dentre eles: estudos sobre preocupações de professores/estudantes/estagiários que não fossem da área da Educação Física (Quadro 1); estudos sobre preocupações de estudantes/estagiários de Educação Física (Quadro 2); estudos sobre preocupações de professores de Educação Física (Quadro 3).

**Quadro 1** - Sistematização dos estudos que tratam sobre preocupações de professores/estudantes/estagiários que não são da área da Educação Física.

<b>Autores</b>	<b>Amostra</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Principais Variáveis</b>
Fuller (1969)	1º estudo: 14 estudantes estagiários divididos em 2 grupos. 2º estudo: 29 estudantes estagiários (Estados Unidos).	1º estudo: Sessões de aconselhamento, juntamente com psicólogos, as quais eram gravadas e datilografadas. 2º estudo: Sessões de aconselhamento, juntamente com psicólogos indagando sobre as atuais preocupações dos estudantes.	Preocupações docentes.
Starkey e Caras (1973)	1º fase: 100 estudantes de Graduação em Educação Secundária da Universidade do Norte de Illinois. 2º fase: 417 estudantes estagiários da Universidade do Norte de Illinois (Estados Unidos).	1º fase: Descrever até 10 motivos de preocupações ao se tornarem professores. 2º fase: um questionário elaborado, a partir das descrições da primeira fase.	Preocupações docentes.
Fuller e Parsons (1974)	1.500 estudantes estagiários e professores em serviço (Estados Unidos).	Questionário aberto	Preocupações docentes.
Clark e Mahood (1975)	100 alunos divididos em quatro grupos, com base em sua experiência de ensino na	Adaptação do <i>Teacher Concerns Statement</i> .	Preocupações docentes.

	Universidade Estadual de Artes e Ciências em Geneseo, (Estados Unidos).		
McCulloch e Thompson (1981)	34 estudantes de fisioterapia e 48 fisioterapeutas praticantes, Estados Unidos.	<i>Teacher Concerns Checklist (TCC)</i>	Preocupações docentes.
Cohen (1983)	38 estudantes de Educação de uma Universidade de Midwestern (Estados Unidos).	Entrevistas individuais com cada professor e a aplicação do TCC	Preocupações docentes.
Reeves e Kazelsikis (1985)	128 estudantes de uma Universidade do Sudoeste do Mississippi que realizavam o Programa de Educação para Professores e 90 professores experientes, empregados em escolas na região sul do Mississippi (Estados Unidos).	<i>Teachers Concerns Questionnaire (TCQ).</i>	Preocupações docentes.
Janssens (1987)	9 professores do ensino primário da Bélgica.	Diários de bordo e entrevistas semiestruturadas.	Preocupações docentes.
Richards e Jipe (1987)	12 professores do Ensino Fundamental matriculados em cursos de leitura / artes / de linguagem. Estados Unidos.	Feedback dos professores	Carreira Docente, Preocupações docentes
Butler e Smith (1989)	42 estudantes estagiários, do quinto ano da graduação, iniciando sua carreira docente.	<i>Problem and Stress Report Form (PSRF), Stages of Concern Questionnaire (SoC), The Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF)</i>	Estresse, Personalidade, Preocupações docentes.
Pigge e Marso (1989)	153 estudantes que entram no programa de preparação de professores em Bowling Green State University e que haviam completado sua experiência de ensino em 1987-1988. Ohio, Estados Unidos.	<i>TCQ, The Attitude Toward Teaching As A Career Scale, The Teaching Anxiety Scale e uma escala de confiança no ensino.</i>	Preocupações docentes, Atitudes Profissionais, Ansiedade, Confiança.
Olsen e Heyse (1990)	58 professores divididos em quatro grupos (início de carreira, com e sem mentores e reentrada na carreira, com ou sem mentores) de professores de duas escolas urbanas e nove escolas rurais no sudeste de Wisconsin (Estados Unidos).	Três entrevistas em momentos diferentes da investigação (início, meio e fim), buscavam avaliar o(s) maior(es) problema(s) que ocorriam com o ensino, considerando cada período da pesquisa.	Preocupações docentes.
Clyde e Ebbeck (1991)	65 Professores do Ensino Infantil, em seu primeiro ano de trabalho, em escolas primárias, jardins de infância, pré-escolas ou centros de educação infantil de duas escolas, SECS e Lissa, o qual selecionou uma turma de cada escola durante três anos. Austrália.	Questionário adaptado e o <i>Fuller's Teacher Concerns Survey</i> . Destaca-se que os instrumentos foram aplicados em três momentos distintos, visando avaliar as propostas pedagógicas.	Preocupações docentes, Satisfação no Trabalho.



Zielinski e Preston (1992)	Estudantes estagiários de graduação em Ciências, nos diferentes anos da graduação, análise da progressão das preocupações, por meio desses quatro anos, como resultado de um programa preparação de professor tradicional. (Estados Unidos).	<i>SoC, Preservice Stages of Concern Questionnaire (PSSSoCQ).</i>	Preocupações docentes.
Marso e Pigge (1994)	300 estudantes estagiários e professores do Jennings Scholars (Ohio – Estados Unidos)	O TCQ foi aplicado no início, meio e fim dos estágios.	Preocupações docentes.
Kazelskis e King (1994)	43 estudantes do curso de Metodologia de Artes da Linguagem que utilizaram a metodologia tradicional em uma Universidade do Sudoeste, Estados Unidos e 53 futuros professores matriculados em duas seções do curso de Metodologia de Artes da Linguagem que utilizaram a metodologia campo-experiência em uma Universidade do Sudoeste, Estados Unidos.	Listas de preocupações obtidas no início e no final do semestre. Essa lista foi obtida por meio de Respostas Livres, onde os participantes liam a definição de preocupação de Fuller e George (1978) e listavam as preocupações por ordem de importância.	Preocupações docentes.
Pigge e Marso (1995)	60 estudantes/professores investigados em três fases: 1 - no início da formação acadêmica; 2 - fim do estágio obrigatório de ensino; 3 - depois de 3 e 5 anos de formados (Estados Unidos).	Fase 1: Teste Abrangente de Competências Básicas ( <i>The Comprehensive Test of Basic Skills - CTBS</i> ) e TCQ; Fase 2: <i>Rotter's Locus of Control, the Myers-Briggs Type Indicator</i> e TCQ; Fase 3: TCQ.	Preocupações docentes.
Buhendwa (1996)	66 alunos que estavam realizando um curso de Educação, durante três semestres, em uma Faculdade de Artes no Sudoeste dos Estados Unidos.	<i>Stages of Concerns Checklist.</i>	Preocupações docentes.
Rikard e Knight (1997)	46 estudantes universitários matriculados em uma disciplina de três semestres, voltada à formação de professores (Estados Unidos).	TCQ e entrevistas com grupos focais.	Preocupações docentes, Organização Escolar.
Capel (2001)	240 alunos de um curso de Pós-Graduação em Educação (Inglaterra).	O TCQ foi administrado em três ocasiões durante o curso: antes de qualquer experiência; após a conclusão das primeiras experiências; no final do ano PGCE ( <i>Postgraduate Certificate In Education</i> ), depois de todas as experiências escolares terem sido completadas.	Preocupações docentes.
Alves (2001)	14 estudantes-professoras da Escola Superior de Bragança (Portugal).	Entrevistas, diários, Questionário de Preocupações dos Professores (QPP).	Preocupações docentes.

Bejarano e Carvalho (2003)	Um professor de Física, quando estava no programa de formação inicial da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Brasil).	Os diários de campo do professor que eram realizados para a disciplina, duas entrevistas realizadas e transcrição de aulas da Prática de Ensino realizada pelo professor.	Crenças profissionais, Preocupações docentes, Desenvolvimento Profissional.
Conway e Clark (2003)	Seis estagiários internos ao longo de 30 semanas de estágio de dois semestres no ensino orientado na Universidade Estadual de Michigan, Estados Unidos.	Entrevistas semiestruturadas foram realizadas três vezes e, uma vez, em grupo focal ao longo de seis meses. Também foi utilizado uma lista de esperanças e medos.	Preocupações docentes.
Kwok-Wai (2004)	80 estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação (PGDE) e 166 estudantes do Mixed Mode Bachelor of Education (MMBE) em Hong Kong (China).	Questionários baseados nos conceitos teóricos e os resultados da investigação sobre os motivos dos professores, preocupações, percepções / concepções sobre ensino e aprendizagem. O questionário foi construído para esse estudo	Percepções, Motivos e Preocupações docentes.
Ralph (2004)	Nove grupos com 82 professores efetivos e 36 professores colaboradores da Faculdade de Educação da Universidade de Saskatchewan (Canadá).	No início do estágio os alunos responderam a um questionário com uma pergunta aberta sobre o estágio. No final do estágio os alunos responderam outro questionário com quatro perguntas sobre a carreira docente	Preocupações docentes.
Certo (2006)	Quatro pares de professores (Matemática, Educação, Artes) no início da carreira docente e seus supervisores em duas escolas da área metropolitana de Virginia (Estados Unidos).	Três entrevistas semiestruturadas com cinco questões abertas, as quais eram realizadas individualmente pelos participantes, em setembro, dezembro e fevereiro.	Preocupações docentes.
Riopel (2006)	240 professores do primário e do secundário de escolas de Montreal, Toronto e Vancouver (Canadá).	Entrevistas semiestruturadas e um questionário contendo vinte e três perguntas de temas variados como: experiência profissional, relações profissionais, satisfação no trabalho, entre outros.	Preocupações docentes, Satisfação no Trabalho e Carreira Docente.
Boz (2008)	339 estudantes estagiários matriculados no Departamento de Ciência Secundária e Educação Matemática em duas Universidades Turcas.	TCC.	Preocupações docentes.

Gonçalves (2009)	Sete docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico de Algarve que estavam no início de carreira e que tinham concluído o curso de formação inicial de professores do 1º ciclo (Portugal).	Entrevista semiestruturada.	Motivações dos professores, preocupações docentes.
Tankersley (2010)	Quatro professores iniciantes dos Estados Unidos	Entrevistas semiestruturadas pessoais e diários dos participantes. Foram utilizados, também, planos de aula, cópia de livros de planejamento e materiais de formação curricular.	Preocupações docentes.
Wai-Kwok (2014)	70.000 professores de Hong Kong (China).	SoC	Preocupações docentes.

Fonte: O próprio autor

Os principais resultados dos estudos Brasileiros identificados na busca foram:

- Evidenciou-se, apenas, um estudo brasileiro sobre as preocupações dos professores realizado na Universidade de São Paulo. Neste estudo, investigou-se, apenas, um docente de Física que estava em seu primeiro ano de profissão, o qual demonstrou um desenvolvimento incomum de professores novatos, apresentando algumas preocupações típicas da fase de preocupações consigo, como a construção de relações com a equipe escolar. Mas, demonstrou também características de preocupações com seus alunos, no intuito de contribuir para o aprendizado e solução de problema dos discentes. (BEJARANO; CARVALHO, 2003)

Os principais resultados dos estudos Internacionais identificados na busca foram:

- A maioria dos estudos investigou as preocupações dos estudantes de diversos âmbitos educacionais (graduação, pós-graduação, cursos, práticas de ensino e oficinas) (FULLER, 1969; FULLER; PARSONS, 1972; STARKEY; CARAS, 1973; CLARK; MAHOOD, 1975; MCCULLOCH; THOMPSON, 1981; COHEN, 1983; REEVES; KAZELSIKIS, 1985; BUTLER; SMITH, 1989; PIGGE; MARSO, 1989; PRESTON; ZIELINSKI, 1992; MARSO; PIGGE, 1994; KAZELSIKIS; KING, 1994; PIGGE; MARSO, 1995; BUHENDWA, 1996; RIKARD; KNIGHT, 1997; BRADU et

al., 1998; CAPEL, 2001; ALVES, 2001; CONWAY; CLARK, 2003; KWOK-WAI, 2004; BOZ, 2008).

- A entrevista e a aplicação do instrumento TCQ foram os procedimentos de coleta de dados mais utilizados nos estudos para identificar as preocupações dos professores (COHEN, 1983; REEVES; KAZELSIKIS, 1985; JANSSENS, 1987; PIGGE; MARSO, 1989; OLSEN; HEYSE, 1990; CLYDE; EBBECK, 1991; MARSO; PIGGE, 1994; PIGGE; MARSO, 1995; RIKARD; KNIGHT, 1997; BRADU et al., 1998; CAPEL, 2001; ALVES, 2001; CONWAY; CLARK, 2003; CERTO, 2006; RIOPEL, 2006; GONÇALVES, 2009; TANKERSLEY, 2010).
- O uso do TCQ pode apresentar resultados limitados para identificar preocupações individuais dos alunos, sendo necessários outros métodos de investigação (CAPEL, 2001).
- No estudo de Fuller (1969), destacou-se que, nos primeiros meses, foi a nova situação escolar da época e a disciplina dos alunos que evidenciou preocupação. No fim do semestre apresentou-se uma mudança, a preocupação passou a dirigir-se para a aprendizagem dos alunos e maneiras de propiciar o seu desenvolvimento, ao passo que a auto preocupação anterior começa a diminuir, obtendo um respaldo da estrutura escolar (supervisores, diretores, pais dos alunos).
- Alguns estudos apontaram que no início de sua carreira ou no início do estágio, os professores/estudantes apresentaram preocupações relacionadas à sobrevivência no ambiente de trabalho (FULLER, 1969; CLARK; MAHOOD, 1975; BUTLER; SMITH, 1989; PIGGE; MARSO, 1989; OLSEN; HEYSE, 1990; CLYDE; EBBECK, 1991; MARSO; PIGGE, 1994; KAZELSIKIS; KING, 1994; PIGGE; MARSO, 1995; BUHENDWA, 1996; GONÇALVES, 2009; TANKERSLEY, 2010).
- Em pesquisa realizada com estudantes da Universidade do Norte de Illinois (Estados Unidos), os participantes do estudo demonstraram forte preocupação com características da Psicologia Educacional, como criatividade, aprendizagem, autoconfiança, disciplina, autorrealização e a relevância dos materiais (STARKEY; CARAS, 1973).
- Os estudos apontaram que, apesar de identificar preocupações apontadas por Fuller em suas pesquisas, tais preocupações não apresentam uma progressão, como programada na teoria. (CLARK; MAHOOD, 1975; JANSSENS, 1987;

RIKARD; KNIGHT, 1997; CAPEL, 2001; ALVES 2001; CONWAY; CLARK, 2003; CERTO, 2006; BOZ, 2008)

- A Teoria das Preocupações pode ser aplicada em outras áreas profissionais que não a educacional, pois foram investigados estudantes de Fisioterapia e as preocupações coincidiram com as preocupações elencadas por Fuller, além de se evidenciar que os participantes progrediram nas preocupações, seguindo o mesmo padrão (McCULLOCH; THOMPSON, 1981)
- Investigações com participantes de Ohio e de uma Universidade de Midwestern demonstram que os professores mais experientes são menos preocupados que os professores mais jovens. Isso se confirma no fato de os participantes mais jovens apresentarem mais preocupações consigo mesmos e com a tarefa, como a disciplina e problemas relacionados à sala de aula (COHEN, 1983; MARSO; PIGGE, 1994)
- Em discordância à teoria de Fuller, algumas pesquisas demonstraram, em seus resultados, que a primeira e maior preocupação era com o impacto do trabalho (REEVES; KAZELSIKIS, 1985; ZIELINSKI; PRESTON, 1992; ALVES, 2001; KWOW-WAI, 2004)
- Professores iniciantes da Bélgica e estudantes de Ciência Secundária e Educação Matemática de Universidades Turcas apresentaram maiores preocupações com a tarefa (JANSSENS, 1987; BOZ, 2008)
- Alguns estudos confirmam a teoria de Fuller e apresentam em suas pesquisas que as preocupações identificadas apresentam uma progressão (RICHARDS; JIPE, 1987; BUTLER; SMITH, 1989; PIGGE; MARSO, 1989; McCULLOCH; THOMPSON, 1981; OLSEN; HEYSE, 1990; KAZELSKIS; KING, 1994; PIGGE; MARSO, 1995; BUHENDWA, 1996; RALPH, 2004)
- Alunos da Pós-Graduação em Educação, na Inglaterra, apresentam as preocupações focadas em si mesmos, bem como no impacto da tarefa, e pouca preocupação com a tarefa de ensinar (CAPEL, 2001).
- Um estudo sobre as preocupações diárias dos professores sobre o seu trabalho identificou quatro preocupações, dentre elas: problemas sociais de seus alunos; êxito escolar de todos de os alunos; condições de trabalho dos professores; permanência de sua filosofia da educação, num contexto de mobilidades social e política (RIOPEL, 2006).

**Quadro 2** - Sistematização dos estudos que tratam sobre preocupações de estudantes/estagiários de Educação Física.

<b>Autores</b>	<b>Amostra</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Principais Variáveis</b>
Wendt, Bain e Jackson (1981)	36 estudantes estagiários de Educação Física da Universidade de Houston (Estados Unidos).	TCC	Preocupações de estudantes.
Borggess, McBride e Griffey (1985)	69 estudantes estagiários de educação física da Universidade do Wyoming (Estados Unidos).	TCQ	Preocupações de estudantes.
Behets (1990)	1ª fase: 100 acadêmicos do último ano de Educação Física da Universidade de Leuven. 2ª fase: 10 acadêmicos do último ano de Educação Física da Universidade de Leuven (Bélgica).	1ª fase: TCQ. 2ª fase: diário de bordo (sempre após as três aulas do curso)	Preocupações de estudantes.
Meek (1996)	77 estudantes de Educação Física da Grã Bretanha. Foram divididos em três grupos: a) 34 estudantes do quarto ano de graduação; b) 16 acadêmicos pós-graduados; c) 27 estudantes do segundo ano da graduação	O TCQ foi aplicado antes e após o modelo britânico de prática de ensino que dura, em média, dez semanas.	Preocupações de estudantes.
Meek e Behets (1999)	52 estudantes do primeiro ano de Educação Física, britânicos, que completaram dez semanas de prática de ensino e 232 estudantes de Educação Física, belgas, com experiência no Ensino Médio e que realizaram o programa de treinamento em serviço na Universidade de Leuven. (Inglaterra e Bélgica)	<i>Teacher Concerns Questionnaire-Physical Education</i> (TCQ-PE) respondido antes e após as práticas de ensino.	Preocupações de estudantes.
Zounhia, Hatziharisto e Emmanouel (2004)	327 estudantes do terceiro ano de Educação Física e Desporto da Faculdade de Ciências, na Universidade de Atenas (Grécia).	O TCQ foi administrado antes e após o período de prática de ensino.	Preocupações de estudantes.
Zounhia e Hatziharistos (2005)	327 estudantes do terceiro ano de Educação Física e Desporto da Faculdade de Ciências, da Universidade de Atenas (Grécia).	O TCQ e o <i>Purdue Student Teacher Opinionaire</i> (PSTO) foram aplicados após o período de prática de ensino.	Preocupações de estudantes.
Loch et al. (2005)	99 Estudantes de 7º e 8º semestre, do curso de Educação Física de três instituições de ensino superior, da região Sul do Brasil.	Escala de preocupação pedagógica do professor (MATOS et al., 1991)	Preocupações de estudantes.

Farias et al. (2008)	100 alunos estudantes estagiários dos cursos de Licenciatura em Educação Física, de instituições do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina (Brasil)	O TCQ traduzido para o português como Escala de Preocupações Pedagógicas do Professor (MATOS et al., 1991).	Preocupações de estudantes.
Krug e Krug (2011)	23 acadêmicos do 7º semestre de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (Brasil).	Questionário com uma pergunta aberta sobre as preocupações pedagógicas ocorridas durante o Estágio Curricular Supervisionado	Preocupações de estudantes.
Piovani, Both e Nascimento (2012)	111 estudantes estagiários de Educação Física, da Universidade da República, vinculados aos <i>campi</i> de Montevideu e Paisandu (Uruguai).	Questionário sociodemográfico. Escala de Preocupações Pedagógicas do Professor (MATOS et al., 1991) traduzidas para o espanhol e três questões abertas relacionadas às preocupações pedagógicas.	Preocupações de estudantes.
Young (2012)	52 estudantes estagiários de Educação Física, da Universidade da Califórnia (Estados Unidos).	TCQ-PE.	Preocupações de estudantes
Piovani e Both (2014)	111 estudantes estagiários de Educação Física, matriculados no terceiro ano do curso de Licenciatura e que cursavam a disciplina de "Prática Docente" em Educação Física no Uruguai	Foi aplicado a "Escala de Preocupações Pedagógicas do Professor" (MATOS et al., 1991) e também um questionário sociodemográfico.	Preocupações de estudantes.
Vilela (2015)	92 estudantes estagiários do Bacharelado em Educação Física, da Universidade Estadual de Londrina (Brasil).	Escala de Preocupações dos Estudantes-Estagiários de Bacharelado em Educação Física.	Preocupações de estudantes.
Ribeiro et. Al. (2015)	42 estudantes estagiários de Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina e da Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)	Escala de preocupação pedagógica do professor (MATOS et al., 1991) e Escala de autopercepção de competência profissional em Educação Física e Desportos (NASCIMENTO, 1999).	Preocupações de estudantes, Competência Profissional.

Fonte: o próprio autor

Na busca de materiais sobre Preocupações na área de Educação Física foram encontrados alguns pontos de destaque nos trabalhos referentes aos Estudantes/Estagiários:

- Dentre os estudos encontrados verificaram-se cinco investigações brasileiras, realizadas no sul do Brasil (LOCH et. al., 2005; FARIAS et. al., 2008; KRUG; KRUG, 2011; VILELA, 2015; RIBEIRO et. al., 2015).
- Evidenciou-se que cinco trabalhos utilizaram o TCQ, idealizado por George (1978) que se baseou na teoria de Fuller e Bown (1985). (BORGESS; MCBRIDE;

GRIFFEY, 1985; BEHETS, 1990; MEEK, 1996; ZOUNHIA; HATZIHARISTO; EMMANOUEL, 2004; ZOUNHIA; HATZIHARISTOS, 2005).

- Destaca-se que o questionário utilizado nas pesquisas brasileiras foi o da Escala de preocupação pedagógica do professor, traduzida por Matos et al. (1991) (LOCH et. al., 2005; FARIAS et al., 2008; PIOVANI; BOTH, 2014; PIOVANI; BOTH; NASCIMENTO, 2012; RIBEIRO et. al., 2015).
- Alguns estudos afirmam que a hipótese de Fuller não foi totalmente evidenciada, pois tais preocupações não apresentam uma progressão sequencial como proposto pela autora (WENDT; BAIN; JACKSON, 1981; BEHETS, 1990; MEEK, 1996; PIOVANI; BOTH; NASCIMENTO, 2012;). Tal situação pode estar associada ao questionário de Fuller, o qual pode refletir preocupações idealistas dos estudantes estagiários (BEHETS, 1990).
- Estudantes estagiários da Universidade de Houston apresentaram menores índices em todas as dimensões. Isso pode se dar pelo fato da combinação entre o programa de preparação profissional e o ensino para estudantes (WENDT; BAIN; JACKSON, 1981).
- Evidências com estudantes estagiários de Educação Física, da Universidade de Wyoming apresentaram maior constância sequencial das preocupações, como previsto por Fuller. Entretanto, os autores destacam que a auto-preocupação não diminuiu ao longo do estágio (BORGGEESS; McBRIDE; GRIFFEY, 1985).
- Estudos evidenciaram que o TCQ e o TCQ-PE podem ser um questionário mal ajustado para professores de Educação Física (BEHETS, 1990; MEEK, 1996; MEEK; BEHETS, 1999).
- Estudantes Britânicos apresentaram índices elevados para a dimensão impacto e indicaram que as auto preocupações e as preocupações com a tarefa servem de apoio para a preocupação relacionada ao impacto (MEEK; BEHETS, 1999).
- Participantes da Grécia evidenciaram, antes e após o período de prática de ensino, preocupações mais fortes com a aprendizagem e progresso de seus alunos (ZOUNHIA; HARZIHARISTOS; EMMANOUEL, 2004; ZOUNHIA; HATZIHARISTOS, 2005).
- Estudantes do sexo feminino mostraram-se mais preocupadas, no índice geral de preocupações, que os estudantes do sexo masculino (ZOUNHIA;



HARZIHARISTOS; EMMANOUEL, 2004; ZOUNHIA; HATZIHARISTOS, 2005; LOCH et al., 2005; FARIAS et al., 2008; YOUNG, 2012).

- Estudos do Brasil e do Uruguai identificaram que a maior preocupação dos estudantes era com a dimensão impacto da tarefa, a qual está associada às necessidades dos alunos (LOCH et al., 2005; FARIAS et al., 2008; PIOVANI; BOTH, 2014; RIBEIRO et al., 2015; RIBEIRO, et al., 2015).
- Estudantes mais jovens, do sul do Brasil, demonstraram maior preocupação que estudantes mais velhos (FARIAS et al., 2008).
- Estudantes catarinenses evidenciaram que, quanto mais avançados na disciplina de estágio estavam mais preocupados ficavam com a dimensão tarefa (RIBEIRO, et al., 2015).
- Estudos identificaram que a dimensão tarefa é que menos preocupa os estudantes (FARIAS et al., 2008; KRUG; KRUG, 2011; PIOVANI; BOTH; NASCIMENTO, 2012; YOUNG, 2012; PIOVANI; BOTH, 2014).
- Estudos realizados no sul do Brasil e no Uruguai mostraram que os estudantes apresentam maior preocupação consigo mesmos e com o impacto de sua tarefa (KRUG; KRUG, 2011; PIOVANI; BOTH; NASCIMENTO, 2012).
- O estudo realizado com estudantes estagiários de Bacharelado em Educação Física evidenciou duas novas preocupações, além das preocupações propostas por Fuller, as quais eram: aquisição de conhecimento para a atuação profissional e ao contexto organizacional do estágio (burocrático e cotidiano do estágio supervisionado) (VILELA, 2015).

**Quadro 3.** Sistematização dos estudos que tratam sobre preocupações de professores de Educação Física.

<b>Autores</b>	<b>Amostra</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Principais Variáveis</b>
McBride (1984)	Seis professores de Educação Física que estavam realizando o Stanford Teacher Education Program (STEP) (Estados Unidos).	TCQ, entrevista com os professores e o Formulário de Observação de Professores.	Preocupações docentes.
Wendt e Bain (1989)	45 professores de Educação Física recém graduados, sem experiência e 45 professores de Educação Física com menos de 10 anos de experiência, na escola do Texas (Estados Unidos).	TCQ.	Preocupações docentes.

McBride (1993)	1ª fase: 100 Professores de Educação Física do ensino secundário; 2ª fase: 302 Professores de Educação Física, em todo o EUA, do Ensino Médio; 3ª fase: 31 Professores de Educação Física (Estados Unidos).	1ª fase: Identificação, pelos professores, de 5 preocupações do seu ensino diário; 2ª fase: Questionário gerado da fase 1, com 10 preocupações das tarefas docentes; 3ª fase: Foi aplicado o TCQ-PE como um teste-reteste com os professores experientes.	Preocupações docentes.
Conkley (1996)	138 homens e 127 mulheres professores de Educação Física (fundamental, médio e secundário) do Alabama (Estados Unidos).	Questionário sociodemográfico e TCQ - PE (1993).	Preocupações docentes.
Oliveira, Cândido e Dornelles (2010)	50 professores de Educação Física que atuavam no Ensino Fundamental, vinculados à Rede de Ensino Municipal de Gaspar (Brasil).	Escala de preocupações pedagógicas do professor (Questionário adaptado de Matos et. al. 1991).	Preocupações docentes.
Folle e Nascimento (2011)	4 professores de Educação Física do Magistério Público Estadual que atuavam na cidade de Florianópolis (Brasil)	Empregou-se entrevistas semiestruturadas com os professores e com três colegas de trabalho que atuavam na escola como agente administrativo, pedagógico e docente de cada professor investigado.	Histórias de vida, Preocupações docentes.
Costa (2013)	1ª fase: 254 professores de Educação Física, da rede pública do Município do Rio de Janeiro. 2ª fase: 8 professores selecionados do grupo amostral	1ª fase: TCQ-PE. 2ª fase: entrevista semiestruturada.	Preocupações docentes.
Trusz (2016)	61 professores de Educação Física que atuam na rede municipal de ensino de Balneário Camboriú. (Brasil)	Realizado em três etapas, dentro de um mesmo questionário: a primeira relacionada à coleta de informações sobre dados sociodemográficos; a segunda buscou dados sobre a prática pedagógica do professor e a terceira era formada pela Escala de Preocupações de Professores.	Preocupações docentes.

Fonte: o próprio autor

Quanto aos estudos sobre professores de Educação Física e às preocupações docentes, evidenciou-se:

- Quatro estudos reportam-se à realidade brasileira, sendo três referentes ao estado de Santa Catarina e um referente ao estado do Rio de Janeiro (OLIVEIRA; CÂNDIDO; DORNELLES, 2010; FOLLE; NASCIMENTO, 2011; COSTA, 2013; TRUSZ, 2016).
- As entrevistas semiestruturadas e o instrumento TCQ foram os procedimentos de coleta de dados mais utilizados nos estudos. (McBRIDE, 1984; WENDT; BAIN, 1989; FOLLE; NASCIMENTO, 2011; COSTA, 2013).
- O estudo de Costa (2013) traduziu e validou o TCQ-PE para o português brasileiro.
- Alguns estudos reportaram que a hipótese de Fuller, sobre a graduação sequencial das preocupações, não foi confirmada, pois não se evidenciou uma ordem sequencial das preocupações (WENDT; BAIN, 1989; CONKLE; TERRY, 1996; FOLLE; NASCIMENTO, 2011).
- O estudo realizado com seis professores apresentou, em seu grupo experimental, diminuição nas preocupações quando comparado ao grupo controle. Isso pode ter acontecido pelo tratamento sistêmico empregado à esses professores. As diferenças entre os dois grupos de tratamento podem ser atribuídas à maneira pela qual os participantes foram conduzidos por meio do Systematic Teacher Training Model (STTM) (McBRIDE, 1984).
- Alguns professores indicaram que a menor preocupação foi com a dimensão Tarefa (OLIVEIRA; CÂNDIDO; DORNELLES, 2010).
- O estudo com professores dos Estados Unidos buscou identificar itens da dimensão preocupação Tarefa que fossem mais apropriadas aos docentes de Educação Física, baseado no questionário adaptado TCQ. Foram identificados cinco novos itens para a escala tarefa para utilização no TCQ-PE, os quais eram: continuidade dentro do programa anual de Educação Física; trabalhar com turmas numerosas; falta de apoio administrativo aos professores; pobreza e inadequação da programação das aulas de Educação Física; a falta de uma política de classificação consistente para a Educação Física (McBRIDE, 1993).
- Os professores iniciantes e com experiência apresentam maiores preocupações com o impacto. (WENDT; BAIN, 1989; CONKLE; TERRY, 1996; OLIVEIRA; CÂNDIDO; DORNELLES, 2010).

- Os professores de Gaspar (Santa Catarina) identificaram outras preocupações docentes que influenciam no âmbito escolar, como a ausência familiar na vida escolar dos alunos, o que acarreta baixo desempenho de seus filhos. (OLIVEIRA; CÂNDIDO; DORNELLES, 2010).
- As professoras de Gaspar (Santa Catarina) apresentaram-se mais preocupadas que os professores. Além disso, os docentes com menor tempo de experiência apresentaram maior preocupação geral que professores mais experientes (OLIVEIRA; CÂNDIDO; DORNELLES, 2010).
- Os professores de Florianópolis mostraram-se mais preocupados, no início da carreira, com a dimensão tarefa do ensino e se intensificaram no decorrer da atividade docente. Algumas preocupações com o impacto da tarefa também foram identificadas no início e no fim da carreira docente. A preocupações consigo próprio foram mínimas no início da atividade docente e suprimidas depois de um tempo de experiência (FOLLE; NASCIMENTO, 2011).
- Professores de Educação Física do Rio de Janeiro apresentam uma lógica sequencial das dimensões de preocupações. Além disso, a dimensão de impacto apresentou-se forte, na maioria das fases da carreira docente. A preocupação consigo apresentou decréscimo no decorrer da carreira docente (COSTA, 2013).
- Os professores de Balneário Camboriú apresentaram-se mais preocupados com o impacto da tarefa e com a tarefa de ensinar. Evidenciou-se também que professores com menos anos de experiência, e professoras, apresentaram maior preocupação com a dimensão tarefa (TRUSZ, 2016).
- Os professores da educação infantil de Balneário Camboriú mostraram-se menos preocupados que os professores que atuavam no ensino fundamental, no que se refere a dimensão consigo próprio (TRUSZ, 2016).

Após essa consulta e busca na literatura disponível é possível compreender quantos e como são os estudos e trabalhos da área de preocupações docentes, para assim nortear e dar continuidade a essa pesquisa.

# 6 MÉTODO

---

---

## 6.1 TIPOS DE PESQUISA

A pesquisa está dividida em duas partes e caracteriza-se como descritiva, com abordagem qualitativa e quantitativa. A primeira parte é considerada quantitativa, de cunho descritivo, visto que salienta estudar as características ou levantar opiniões de determinada população, objetivando uma caracterização, por meio de questionários e entrevistas (GIL, 2002).

Na segunda parte deste trabalho, a investigação teve abordagem qualitativa, a qual valoriza as experiências e analisa questões específicas do assunto e dos indivíduos participantes do estudo, além de propor um olhar focado na essência do que se estuda. Entretanto, não deixa de lado as partes que compõe o todo a ser analisado (MINAYO, 2010; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

O importante não é colocar uma natureza de pesquisa como mais importante que outra, mas compreender que as duas abordagens são complementares para compreensão dos resultados de forma mais ampla (MINAYO, 2010).

## 6.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população selecionada para essa pesquisa foi professores de Educação Física da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Maringá – Pr. Os professores da Rede Municipal de ensino são coordenados pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC). Enquanto o Núcleo Regional de Educação – Maringá (NRE) - orienta os professores da rede estadual.

Mediante o grande número de professores de Educação Física das duas redes de ensino, foi necessário estabelecer alguns critérios de seleção dos participantes desse estudo, dentre eles: professores em pleno exercício letivo com os alunos; professores efetivos do estado e/ou município; não estar afastado do exercício da profissão por qualquer motivo. Foi estabelecido como critério de exclusão o fato de os professores estarem afastados da atividade docente.

Com base nesses critérios de inclusão e exclusão, bem como no aceite dos professores para a realização da pesquisa, a amostra dos docentes de Educação Física, no primeiro momento da coleta de dados, foi de 92 professores, dos quais 45 eram da Rede Estadual, 36 da Rede Municipal e 11 de ambas as redes. Destaca-se que se buscou contatar todos os professores de Educação Física das Redes Municipal e Estadual de Ensino da cidade de Maringá.

Para o segundo momento dessa pesquisa, foram convidados para a entrevista 4 professores de Educação Física para cada ciclo de desenvolvimento profissional, totalizando 20 docentes entrevistados. Destaca-se que a proporção de docentes vinculados às redes municipal e estadual foi obedecida conforme a quantidade de professores vinculados às redes e o aceite dos próprios docentes em participar da segunda fase da investigação.

### 6.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A coleta de dados para esse estudo aconteceu em dois momentos. Na primeira parte do trabalho foi utilizado um questionário sociodemográfico (ANEXO A) para caracterizar os sujeitos da pesquisa.

Na busca por verificar as preocupações dos docentes, foi utilizado o questionário “Teacher Concerns Questionnaire” (MCBRIDE, 1993), devidamente traduzido e validado para a realidade brasileira no estudo de Costa (2013) e nomeado de Escala de Preocupações dos Professores (ANEXO B). Esse questionário foi uma adaptação que McBride (1993) realizou para professores de Educação Física, do já existente TCQ idealizado por George (1978) que se baseou na teoria de Fuller e Bown (1975).

O questionário elaborado expõe cinco afirmações referentes a cada dimensão sugerida na teoria de Fuller e Bown (1975) e propõe uma escala *likert*, onde os professores devem assinalar o nível de preocupação, mediante as afirmações, sendo que 1 é não preocupado e 5 é extremamente preocupado. A aplicação desse questionário teve a intenção de identificar as preocupações dos professores de Maringá-PR.

Na segunda parte da pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada (ANEXO C). De acordo com Gil (1987), a entrevista é um método muito utilizado e eficiente, uma vez que proporciona a aquisição de diversos dados da vida dos

participantes do estudo, permitindo um aprofundamento sobre o comportamento humano, pois, quando coletados, tornam-se passíveis de quantificação e classificação.

#### 6.4 PROCEDIMENTO DE ÉTICA E COLETA DE DADOS

A coleta de dados aconteceu em etapas diferentes. Primeiramente, foi solicitada a autorização para realização da pesquisa à SEDUC e ao NRE – Maringá (ANEXO D/ANEXO E), por meio do encaminhamento do projeto da pesquisa para a aprovação dos coordenadores. Após a liberação dessas Instituições, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Estadual de Londrina (número do parecer: 1.664.969).

Com a aprovação do Comitê de Ética (ANEXO F), iniciou-se a aplicação dos questionários, pela própria pesquisadora, nas escolas de locação dos professores e, em algumas reuniões pedagógicas, a fim de garantir o anonimato, sanar dúvidas e garantir o fornecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO G). Após a aplicação, foi realizada a tabulação dos dados no programa Excel e análise com o programa estatístico SPSS 20.0.

Em relação à segunda etapa, destaca-se que as entrevistas se realizaram nas escolas onde os professores trabalhavam. A análise das entrevistas aconteceu logo após a sua transcrição. No início das entrevistas, os participantes da pesquisa receberam informações sobre os objetivos da investigação e do anonimato das respostas e tiveram que assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para declarar sua anuência na participação da investigação.

#### 6.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados quantitativos foi utilizada a análise estática indutiva, a qual buscou avaliar as preocupações dos docentes, conforme as variáveis sociodemográficas. Destaca-se que, inicialmente, empregou-se o teste de Kolmogorov Smirnov para verificar a distribuição normal dos dados. Após esse procedimento, foi estabelecido os testes estatísticos Anova, para Medidas Repetidas, Correlação de Pearson e Teste T.

Para a análise dos dados Qualitativos, realizou-se a análise de conteúdo de Bardin (1977) que consiste em agrupamentos de técnicas sobre a análise de comunicações, organizada da seguinte forma: inicialmente, há uma pré-análise, em seguida, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Destaca-se que as categorias para análise, definidas a priori, foram baseadas na Teoria das Preocupações docentes de Fuller e Bown (1975). Além disso, surgiram outras categorias a posteriori, oriundas da análise dos dados.

## 6.6 VARIÁVEIS DO ESTUDO QUANTITATIVO

Para esse trabalho, foram associadas variáveis sociodemográficas com as preocupações dos professores no estudo quantitativo. São consideradas como variáveis elementos como: sexo, ciclos vitais (faixa etária), formação acadêmica, local de trabalho, carga horária de trabalho, número de escolas que trabalha, ciclos de desenvolvimento profissional e pluriemprego (Quadro 4).

**Quadro 4** - Apresentação das variáveis sociodemográficas investigadas no estudo.

Variável	Categoria	Características	Medida Utilizada	Escala
<b>Sexo</b>	Feminino Masculino	Sócio Demográfica	Auto resposta	Nominal
<b>Ciclos Vitais (Faixa Etária)</b>	Até 29 anos 30 a 39 anos 40 a 49 anos 50 anos ou mais	Sócio Demográfica	Classificação Adaptada de Sikes (1985)	Ordinal
<b>Formação Acadêmica</b>	Graduação Pós-Graduação	Profissional	Critérios definidos pelo MEC	Ordinal
<b>Local de Trabalho</b>	Estado Município Estado e Município	Profissional	Auto resposta	Nominal
<b>Carga Horária de Trabalho</b>	Parcial Cheia Sobrecarregada	Profissional	Auto resposta	Ordinal
<b>Número de Escolas em que Trabalha</b>	Uma escola Duas escolas Três ou mais escolas	Profissional	Auto resposta	Ordinal
<b>Ciclos de Desenvolvimento Profissional</b>	Entrada Consolidação Diversificação Renovação Maturidade	Profissional	Farias (2010)	Ordinal
<b>Emprego</b>	Não Possui Pluriemprego Pluriemprego Interno Docente Pluriemprego Docente Pluriemprego Multifunção	Profissional	Auto resposta	Nominal



## 6.7 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO QUALITATIVO

É importante destacar alguns fatores que a ida a campo proporcionou, como, por exemplo, a falta de professores em alguns Ciclos de Desenvolvimento Profissional em comparação com os outros grupos, o que necessitou de algumas adaptações. O plano inicial da pesquisa era entrevistar cinco professores por Ciclo de Desenvolvimento Profissional e estabelecer um equilíbrio entre números de professores por rede de ensino. Entretanto, os concursos e convocações dos professores ocorrem em momentos distintos, nas duas redes de ensino. Assim, algumas adaptações foram realizadas ao ponto que foram entrevistados quatro professores para cada Ciclo de Desenvolvimento Profissional, proposto por Farias e Nascimento (2012).

Os participantes do primeiro Ciclo de Desenvolvimento Profissional foram representados por: E1, E2, E3 e E4 (4 participantes). Dentre eles, três são mulheres (E1, E2, E4) e um é homem (E3). Com uma média de 29,5 anos. Dois participantes trabalham na Rede Estadual e possuem mestrado em Educação (E2 e E3), outros dois, na Rede Municipal e possuem apenas graduação em Educação Física (E1 e E4). Três participantes são solteiros e trabalham 20 horas (E1, E2 e E3), uma é viúva e trabalha 40 horas (E4). Dois dos professores não possuem outro vínculo empregatício (E1 e E4) e dois participantes assumem outros vínculos empregatícios em academias e instituições de ensino superior (E2 e E3). Em relação à experiência docente, observou-se que o participante E1 possui 1 ano e 3 meses de carreira docente, o E2 possui 1 ano e 8 meses de trabalho na escola, E3 3 anos de carreira docente e, o participante E4, 4 anos de experiência na escola. A maioria dos professores atua no Ensino Fundamental I e II, exceto o participante E2 que atua no Ensino Médio. Para todos os quatro participantes, o emprego nas redes estaduais e municipais são os principais vínculos empregatícios, tanto em função da carga horária como financeira.

No segundo ciclo, os participantes foram identificados como: C1, C2, C3 e C4. Com uma média de idade de 29,7 anos, todos os participantes desse ciclo são solteiros, três são do sexo feminino, trabalham no município e possuem vínculo, apenas, com essa rede de ensino (C1, C3 e C4) e um é do sexo masculino, trabalha no município e atua também em uma escola e faculdade particular (C2). Os professores C1, C2 e C4 são pós-graduados e a participante C3 possui apenas a

graduação em Educação Física. Sobre o tempo de carreira docente, os participantes C1, C2, C3 e C4, possuem, respectivamente, 7 anos, 6 anos, 5 anos e meio e 5 anos. A participante C3 possui 20 horas de regime de trabalho, o participante C2 32 horas e as participantes C1 e C4 possuem 40 horas. Por fim, três professores atuam no ensino fundamental I e II (C1, C2 e C4) e uma professora atua no ensino infantil (C3).

No Ciclo de Afirmação e Diversificação na carreira docente, os professores foram identificados como: D1, D2, D3 e D4. A média da idade é de 38,2 e, nesse ciclo, todos os participantes são do sexo feminino. Com relação à formação acadêmica, as participantes D1, D2, D3 e D4 possuem, respectivamente, mestrado, pós-graduação em Educação Especial e graduação em artes, mestrado e graduação. A professora D1 possui 16 anos de carreira docente e trabalha no município, a D2 11 anos e atua no estado, D3 tem 12 anos e trabalha na Rede Municipal e a participante D4 possui 11 anos de prática docente e atua na Rede Estadual. A maioria das professoras possuía outro vínculo empregatício, como ensino superior e ensino do teatro em escola particular (D1, D2 e D3). Por outro lado, uma professora não possui outro vínculo (D4). Com relação à carga horária de trabalho semanal, duas participantes possuem 40 horas de trabalho (D2 e D3), uma possui 28 horas (D4) e uma possui 20 horas (D1). Todas as professoras trabalham no Ensino Fundamental I e II.

No que se refere ao quarto ciclo de desenvolvimento profissional, os participantes foram identificados como: R1, R2, R3 e R4. Possuem uma média de idade de 51,7 anos, onde dois participantes são do sexo masculino (R1 e R2) e duas são do sexo feminino (R3 e R4). Todos os participantes desse ciclo são casados e a maioria possui uma carga horária de trabalho de 40 horas e trabalham na Rede Estadual (R2, R3, e R4) e um possui uma carga horária semanal de 20 horas no estado e trabalha no município como treinador (R1). Referente ao tempo de carreira docente, os participantes R1, R2, R3 e R4 possuem respectivamente, 25, 23, 25 e 21 anos. Os docentes entrevistados atuam no Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. Uma das participantes é mestre em educação (R4), dois realizaram o PDE (R2 e R3) e um possui especialização em treinamento (R1). Um professor também atua na rede privada (R1), outra professora atua em Instituições de Ensino Superior (R4) e os outros participantes não possuem outro vínculo empregatício.

No último ciclo, intitulado de Maturidade na Carreira, os participantes foram nomeados como: M1, M2, M3 e M4. Todos os participantes atuam no estado, entretanto o M3 e M4 atuam, também, no município. O grupo apresentou média de idade de 52,2 anos, a maioria dos professores são casados (M1, M2 e M4), sendo apenas uma professora solteira (M3). O participante M1 é do sexo masculino e as participantes M2, M3 e M4 são do sexo feminino. Com relação à formação acadêmica dos participantes, dois possuem PDE (M1 e M2), uma é especialista (M3) e outra possui apenas a graduação (M4). Os participantes M1, M2, M3 e M4, possuem respectivamente, 32, 29, 28 e 38 anos de carreira docente. Uma participante possui 20 horas de carga horária semanal no município e 13 horas no estado (M3), a participante M4 possui 20 horas em cada rede de ensino, um possui 40 horas (M1) e outra participante possui 44 horas de carga horária semanal (M2). A participante M4 trabalha no Ensino Fundamental I, na rede municipal e atua em um cargo administrativo na Rede Estadual, M1 e M2 atuam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, por fim, M3 atua, apenas, no Ensino Fundamental. Sobre o pluriemprego, dois participantes não atuam em outro local (M2 e M4), e dois participantes atuam na rede privada e instituições de ensino superior (M1 e M3).

Segue abaixo a tabela da caracterização dos participantes da pesquisa qualitativa.

**Quadro 5 – Caracterização dos participantes da pesquisa qualitativa.**

<b>Variável</b>	<b>Entrada na Carreira</b>	<b>Consolidação das Competências Profissionais</b>	<b>Afirmação e Diversificação na Carreira</b>	<b>Renovação na Carreira</b>	<b>Maturidade na Carreira</b>
<b>Sujeito</b>	<b>E1, E2, E3, E4</b>	<b>C1, C2, C3, C4</b>	<b>D1, D2, D3, D4</b>	<b>R1, R2, R3, R4</b>	<b>M1, M2, M3, M4</b>
<b>Sexo</b>	3 – Feminino 1 – Masculino	3 – Feminino 1 – Masculino	4 – Feminino	2 – Feminino 2 – Masculino	3 – Feminino 1 – Masculino
<b>Estado Civil</b>	3 – Solteiro 1 – Viúva	4 – Solteiro	3 – Solteiro 1 – Casado	4 – Casado	1 – Solteiro 3 – Casado
<b>Idade</b>	29,5 anos	29,7 anos	38,2 anos	51,7 anos	52,2 anos
<b>Formação Acadêmica</b>	2 – Mestrado 2 - Graduação	3 – Pós graduação 1 – Graduação	2 – Mestrado 1 – Graduação 1 – Pós graduação	3 – Mestrado 2 – PDE 1 – Pós graduação	1 – Graduação 2 – PDE 1 – Pós graduação
<b>Local de Trabalho</b>	2 – Rede Municipal 2 – Rede Estadual	3 – Rede Municipal 1 – Rede Estadual	2 – Rede Municipal 2 – Rede Estadual	4 – Rede Estadual	2 – Rede Municipal e estadual 2 – Rede Estadual
<b>Carga Horária de Trabalho</b>	3 – 20 horas 1 – 40 horas	1 – 20 horas 1 – 32 horas 2 – 40 horas	1 – 20 horas 1 – 28 horas 2 – 40 horas	1 – 20 horas 3 – 40 horas	1 – 20 horas 1 – 33 horas 1 – 40 horas 1 – 44 horas

<b>Pluriemprego</b>	2 – Possuem 2 – Não possuem	1 – Possuem 3 – Não possuem	3 – Possuem 1 – Não possuem	1 – Possuem 3 – Não possuem	2 – Possuem 2 – Não possuem
<b>Tempo de Carreira</b>	1 ano e 3 meses 1 ano e 8 meses 3 anos 4 anos	7 anos 6 anos 5 anos e meio 5 anos	16 anos 11 anos 11 anos 12 anos	25 anos 23 anos 25 anos 21 anos	32 anos 29 anos 28 anos 38 anos

# 7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse tópico serão apresentados os resultados seguidos das discussões encontrados sobre as preocupações dos professores conforme os Ciclos de Desenvolvimento Profissional. A primeira parte, trata dos resultados da análise quantitativa da pesquisa e, a segunda, da análise dos dados qualitativos. Dessa forma, as discussões serão baseadas em autores e estudos que investigam as preocupações de estudantes/estagiários/professores e os Ciclos de Desenvolvimento Profissional.

## 7.1 EVIDÊNCIAS DA FASE QUANTITATIVA DA PESQUISA

A maioria dos professores de Educação Física, é formada por: mulheres (63,0%); com apenas graduação (71,7%); que trabalham apenas em escolas do Estado (48,9%); que possuem carga horária de trabalho completa de 40 horas (52,2%); com idade de 30 a 39 anos (43,5%); que trabalham em apenas uma escola (38,0%); que estão no ciclo de afirmação e diversificação na carreira (34,8%); e que possuem Pluriemprego Docente Interno (35,9%).

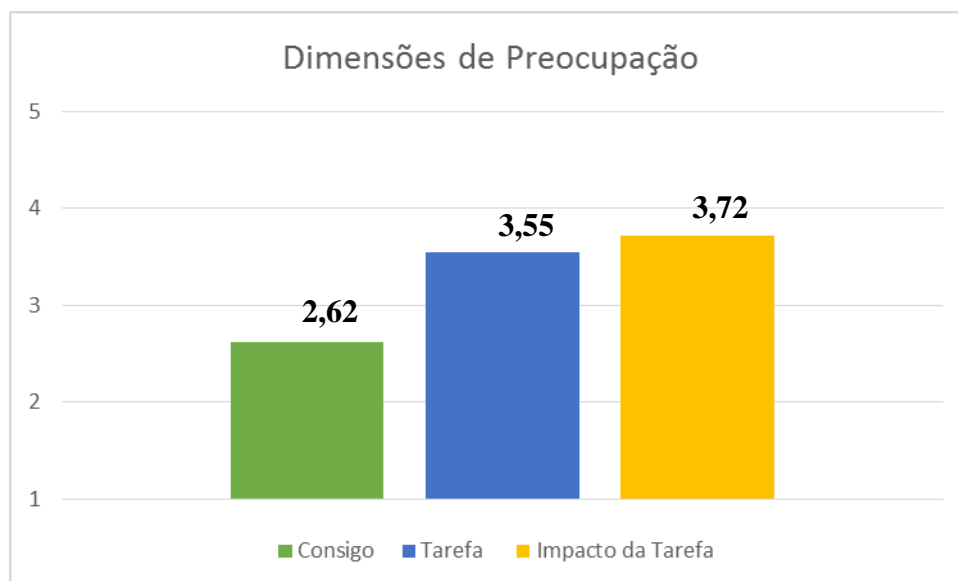
**Tabela 1** - Descrição da amostra em relação aos aspectos sociodemográficos e profissionais dos professores de Educação Física da cidade de Maringá – Pr.

<b>Características</b>	<b>Nº de professores (Porcentagem)</b>
<b>Sexo</b>	
Feminino	58 (63,0%)
Masculino	34 (37,0%)
<b>Formação</b>	
Graduação	66 (71,7%)
Pós-Graduação	26 (28,3%)
<b>Local de Trabalho</b>	
Estado	45 (48,9%)
Município	36 (39,1%)
Estado e Município	11 (12,0%)
<b>Carga Horária de Trabalho</b>	
Carga Horária Parcial	15 (16,3%)
Carga Horária Cheia	48 (52,2%)
Carga Horária Sobrecarregada	28 (30,4%)
<b>Ciclos Vitais (Faixa Etária)</b>	
Até 29 anos	13 (14,1%)
30 a 39 anos	40 (43,5%)

40 a 49 anos	25 (27,2%)
50 anos ou mais	14 (15,2%)
<b>Número de Escolas em que Trabalha</b>	
Uma escola	35 (38,0%)
Duas escolas	32 (34,8%)
Três escolas ou mais	25 (27,2%)
<b>Ciclos de Desenvolvimento Profissional</b>	
Entrada na Carreira	17 (18,5%)
Consolidação das Competências Profissionais na Carreira	19 (20,7%)
Afirmação e Diversificação na Carreira	32 (34,8%)
Renovação na Carreira	14 (15,2%)
Maturidade na Carreira	10 (10,9%)
<b>Emprego</b>	
Não possui Pluriemprego	28 (30,4%)
Pluriemprego Interno Docente	33 (35,9%)
Pluriemprego Docente	14 (15,2%)
Pluriemprego Multifunção	17 (18,5%)

**FONTE:** o próprio autor

Ao analisar as dimensões das preocupações dos professores de Educação Física (Figura 1), observou-se que os participantes desse estudo são mais preocupados com o Impacto da Tarefa (3,72) e menos preocupados com a dimensão Consigo (2,62). Alguns estudos realizados nas realidades nacionais e internacionais com professores de Educação Física confirmam esse fato (WENDT, BAIN, 1989; CONKLE, 1996; OLIVEIRA, CÂNDIDO e DORNELLES 2010).



**Figura 1** – Avaliação Geral das Dimensões de Preocupações.

**Fonte:** o próprio autor

Em discordância, alguns autores identificaram que a Tarefa é a dimensão que mais preocupa os docentes (JANSSENS, 1987; BOZ, 2008). Entretanto, isso pode ser explicado pelo contexto profissional e cultural dos estudos, as pesquisas que apresentaram resultados diferentes não foram realizadas com professores de Educação Física (JANSSENS, 1987; BOZ, 2008). Assim, a diferença entre os grupos pode ocorrer devido a especificidade de atuação docente dos professores de Educação Física. Além disso, outro fator contribuinte para esta evidência pode ser a característica do município, pelo fato de possuir uma melhor estrutura, em relação aos planejamentos, a avaliação e os materiais para a Educação Física, como evidenciado na pesquisa qualitativa desta investigação (E1, C4, D1, M4).

No geral, observou-se na investigação que os professores, em todos os ciclos, eram mais preocupados com as dimensões impacto da tarefa e tarefa, quando comparadas à dimensão consigo (Tabela 1). Ressalta-se que um estudo realizado no município de Balneário Camboriú (Santa Catarina) evidenciou resultados similares (TRUSZ, 2016).

**Tabela 2** - Avaliação pormenorizada das preocupações conforme os ciclos de desenvolvimento profissional e comparação das dimensões conforme das fases dos ciclos de desenvolvimento profissional de professores.

<b>Ciclos de Desenvolvimento Profissional</b>	<b>Consigo</b>	<b>Tarefa</b>	<b>Impacto da Tarefa</b>	<b>P*</b>
<b>Entrada</b>	3,00 (1,90 – 4,20) a	3,80 (2,70 – 4,30) b	4,00 (3,20 – 4,60) b	0,002
<b>Consolidação</b>	2,40 (2,00 – 3,00) a	3,20 (2,80 – 3,60) b	3,80 (2,60 – 4,40) b	<0,001
<b>Diversificação</b>	2,50 (1,80 – 3,15) a	3,60 (2,85 – 4,20) b	3,90 (3,00 – 4,60) b	<0,001
<b>Renovação</b>	2,80 (2,15 – 3,40) a	4,00 (3,60 – 4,65) b	4,10 (3,30 – 5,00) b	<0,001
<b>Maturidade</b>	2,10 (1,55 – 3,20) a	2,90 (2,70 – 4,20) b	3,30 (2,75 – 4,00) b	0,003
<b>P*</b>	0,243	0,253	0,459	

\*Probabilidade estimada pelo Teste Anova one-way

\*\*Probabilidade estimada pelo teste de Anova para dados pareados

Embora não tenha apresentado diferença significativa (Tabela 1), na dimensão Consigo, o ciclo de Entrada na Carreira mostrou-se mais preocupado com essa Dimensão que os outros Ciclos de Desenvolvimento Profissional. No ciclo de Renovação na Carreira Docente, evidenciou-se maior preocupação com as Dimensões Tarefa e Impacto da Tarefa. Isso pode acontecer porque, nesse ciclo, os

professores dominam e conhecem o contexto escolar, possuindo, assim, uma expectativa e entusiasmo com a docência (FARIAS; NASCIMENTO, 2012).

Ao analisar as variáveis sociodemográficas e profissionais dos professores, constatou-se que as variáveis: sexo, formação acadêmica, carga horária de trabalho, ciclos vitais, número de escolas de atuação, pluriemprego e ciclos de desenvolvimento profissional não apresentaram associação significativa em todas as dimensões e avaliação global do constructo das preocupações.

**Tabela 3** - Análise do constructo das preocupações considerando as variáveis sociodemográficas e profissionais dos professores.

Variáveis	Dimensões de Preocupação		
	Consigno M (Dp)	Tarefa M (Dp)	Impacto da Tarefa M (Dp)
<b>Sexo</b>			
Feminino	2,63 (1,03)	3,66 (0,89)	3,80 (0,96)
Masculino	2,58 (0,90)	3,34 (0,73)	3,58 (0,94)
P	0,808*	0,062*	0,299*
<b>Formação Acadêmica</b>			
Graduação	2,67 (0,90)	3,55 (0,87)	3,80 (0,89)
Pós-Graduação	2,47 (1,17)	3,51 (0,80)	3,53 (1,10)
P	0,374*	0,831*	0,225*
<b>Vínculo Empregatício</b>			
Estado	2,74 (0,95)	3,78 (0,75)	3,88 (0,83)
Município	2,55 (1,04)	3,30 (0,86)	3,50 (1,03)
Estado e Município	2,30 (0,87)	3,36 (0,94)	3,80 (1,10)
P	0,377**	<b>0,029**</b>	0,191**
<b>Carga Horária de Trabalho</b>			
Parcial	2,42 (1,23)	3,52 (0,97)	3,56 (0,91)
Cheia	2,67 (1,03)	3,47 (0,82)	3,73 (0,94)
Sobrecarregada	2,61 (0,77)	3,71 (0,82)	3,83 (1,02)
P	0,710**	0,488**	0,669**
<b>Ciclos Vitais</b>			
Até 29 anos	3,20 (1,08)	3,55 (0,92)	4,00 (0,81)
30 a 39 anos	2,54 (0,90)	3,35 (0,77)	3,59 (0,88)
40 a 49 anos	2,54 (1,08)	3,82 (0,91)	3,78 (1,23)
50 anos ou +	2,40 (0,83)	3,60 (0,78)	3,74 (0,72)
P	0,132**	0,200**	0,601**
<b>Número de Escolas</b>			
Um Escola	2,83 (1,16)	3,68 (0,86)	3,86 (0,96)
Duas Escolas	2,54 (0,90)	3,35 (0,77)	3,59 (0,88)
Três escolas ou +	2,73 (0,91)	3,26 (0,73)	3,72 (0,86)
P	0,059**	0,126**	0,502**
<b>Ciclos de Desenvolvimento Profissional</b>			
Entrada	3,00 (1,25)	3,55 (0,93)	3,82 (0,89)
Consolidação	2,50 (0,78)	3,20 (0,73)	3,47 (1,06)
Diversificação	2,47 (0,87)	3,58 (0,84)	3,78 (0,99)
Renovação	2,87 (1,08)	4,06 (0,89)	4,03 (0,89)
Maturidade	2,28 (0,94)	3,36 (0,98)	3,42 (0,79)
P	0,227**	0,061**	0,406**
<b>Pluriemprego</b>			
Não possui Pluriemprego	2,73 (1,00)	3,47 (0,85)	3,70 (0,91)
Pluriemprego Interno Docente	2,46 (1,00)	3,54 (0,94)	3,72 (0,97)
Pluriemprego Docente	2,73 (0,84)	3,67 (0,82)	3,94 (0,84)



Pluriemprego Multifunção	2,62 (1,06)	3,58 (0,69)	3,59 (1,12)
P	0,963**	0,799**	0,920**

\*Probabilidade estimada pelo Teste t para amostras independentes

\*\*Probabilidade estimada pelo teste de Anova one-way

Por outro lado, a variável vínculo empregatício ( $p=0,029$ ) apresentou associação significativa com a dimensão tarefa (Tabela 3). Sendo que, ao avaliar o vínculo empregatício, constatou-se que os professores vinculados, exclusivamente, ao estado apresentaram maior índice de preocupação com a tarefa. Isso pode acontecer devido ao fato de, na rede municipal, o planejamento, avaliação, infraestrutura da escola e demais preocupações, que atingem essa dimensão, serem melhor estruturadas e definidas em comparação à rede estadual, como relatado pela professora E4 que participou da fase qualitativa do estudo.

Por outro lado, constataram-se associações próximas ao ponto de corte do nível de significância adotado no estudo. Destacam-se as variáveis sexo ( $p=0,062$ ) e Ciclos de Desenvolvimento Profissional ( $p=0,061$ ) que apresentam associações próximas ao ponto de corte, do nível de significância com a dimensão Tarefa.

Os resultados, quando se considera o sexo, evidenciaram que as mulheres apresentaram-se mais preocupadas com a dimensão tarefa, quando comparadas aos homens. Resultados semelhantes foram encontrados por alguns autores, onde estudantes mulheres demonstraram-se mais preocupadas que os homens (ZOUNHIA; HARZIHARISTOS; EMMANOUEL, 2004; ZOUNHIA; HATZIHARISTOS, 2005; LOCH et al., 2005; FARIAS et al., 2008; OLIVEIRA; CÂNDIDO; DORNELLES, 2010; YOUNG, 2012; OLIVEIRA; CÂNDIDO; DORNELLES, 2010; TRUSZ; 2016). A maior preocupação apresentada pelas mulheres pode estar relacionada à dupla jornada de trabalho que realizam, pois a rotina familiar e os compromissos, aliados aos problemas encontrados no ambiente de trabalho, podem amplificar o nível de preocupação delas.

Em relação aos Ciclos de Desenvolvimento Profissional, observou-se que os professores da Renovação na Carreira apresentaram-se mais preocupados com a Tarefa, em comparação aos demais ciclos. Alguns autores identificaram resultados diferentes, onde os professores mais experientes demonstraram maiores preocupações com o impacto da tarefa (WENDT; BAIN, 1989; CONKLE, 1996; OLIVEIRA; CÂNDIDO; DORNELLES, 2010). Essa diferença pode ter ocorrido pelo fato de a maioria dos participantes dessa pesquisa trabalharem na Rede Estadual.

Como apresentado pela fala de professores, a Rede Municipal apresenta uma melhor continuidade em planejamento, avaliação, infraestrutura, entre outras, quando comparada à Rede Estadual (E1, C4, D1, M4).

Constatou-se, na variável Número de Escolas de atuação ( $p=0,059$ ), associação próxima ao ponto de corte do nível de significância com a dimensão consigo, sendo que os professores atuantes em apenas uma escola mostraram-se mais preocupados com essa Dimensão que os demais docentes. O fato de estar vinculado em apenas uma escola pode criar afinidades e um maior envolvimento nas atividades da escola, podendo ocasionar essas preocupações. De fato, professores que atuam em, apenas, uma escola, mostram-se mais seguros e envolvidos com a instituição (MOLINA NETO, 1998; BOTH, 2011).

Ao analisar a matriz de correlação do constructo das preocupações, verificou-se que as dimensões Impacto da Tarefa e Consigo evidenciaram forte correlação (0,663) (Tabela 3). Essa forte correlação pode estar associada à característica das duas dimensões, as quais são vinculadas à aquisição do conhecimento pelos alunos, ao mesmo tempo de ter o controle da turma para desempenhar a ação de ensinar.

**Tabela 4** - Correlação do constructo das preocupações

<b>Dimensões</b>	<b>Consigo</b>	<b>Tarefa</b>	<b>Impacto da Tarefa</b>
<b>Consigo</b>	-		
<b>Tarefa</b>	0,496*	-	
<b>Impacto da Tarefa</b>	0,663*	0,590*	-

\*Probabilidade estimada pelo teste de correlação de Pearson

Por fim, identificou-se correlações moderadas nas análises que envolveram a dimensão Tarefa, com as dimensões Consigo (0,496) e Impacto da Tarefa (0,590) (Tabela 3). Neste caso, a moderada correlação pode ser explicada porque a dimensão Tarefa apresenta características de realizar e cumprir tarefas, além das demandas pedagógicas. Enquanto as outras dimensões (Consigo e Impacto da Tarefa) relacionam-se com resultados da ação docente e sobrevivência no trabalho. Além disso, algumas preocupações da dimensão Tarefa, como infraestrutura, falta de materiais, excessivo número de alunos por turma, não cabe ao professor resolver, diferente das outras dimensões vinculadas à sua ação docente de forma mais direta.

## 7.2 EVIDÊNCIAS DA FASE QUALITATIVA DA PESQUISA

Nesta seção serão apresentados os resultados referentes aos dados qualitativos e a discussão desta investigação. As dimensões da Teoria das Preocupações propostas por Füller e Brown (1975): Consigo, Tarefa e Impacto da Tarefa, foram analisadas durante os diferentes momentos da carreira docente, como aborda o modelo teórico dos Ciclos de Desenvolvimento Profissional proposto por Farias e Nascimento (2012). Ressalta-se que as preocupações que não estavam associadas à matriz teórica de Füller e Brown (1975), foram identificadas nas entrevistas e categorizadas ao ponto de evidenciar novas dimensões, dentre elas: Políticas Públicas, Questões Sociais, Formação Docente e Saúde.

### 7.2.1 Dimensão Consigo

A dimensão Consigo reporta-se ao sentimento de choque com a realidade de trabalho. Os docentes esboçaram preocupações de sobrevivência, buscando se adaptar à rotina e às novas situações que os professores enfrentam no dia a dia escolar. Os diversos sentimentos e expectativas que acometem esses profissionais interferem em sua prática docente. Nessa seção serão abordadas as preocupações da dimensão Consigo que acometem os professores entrevistados nos diferentes Ciclos de Desenvolvimento Profissional.

### 7.2.2 Ciclo de Entrada na Carreira

Ao ingressar na carreira docente, os professores evidenciaram preocupações associadas ao sentir-se confortável com suas atividades de ensino, observação e avaliação de suas aulas, controle da turma e convívio com os colegas de profissão. Destaca-se que o fato de outras pessoas observarem a ação pedagógica do professor, no momento das aulas, não interfere no cotidiano dos professores, pois relataram que buscavam desempenhar as atividades de ensino independentemente do fato de estarem, ou não, sendo observados (E2, E3 e E4). Apenas a professora E1 relatou preocupação em ser observada quando entrou na rede de ensino.

*Ah, é bem tranquilo, não tenho esse problema assim de, aí tá me observando, e aí se eu cometer algum erro, não eu dou minha aula normal, bem tranquila, eu tenho sempre estagiário observando, a orientadora entra na sala de aula, supervisora, eu mantenho meu ritmo, não tenho essa preocupação não (E4).*

*Eu ficava muito tensa quando alguém ia me observar e ficava passando na minha porta da sala de aula que eu tava. Quando ele entrava no fundo da sala, quando ele entrava pra ver como é que a sala, se os seus alunos estavam colaborando ou não, se eu tava tendo domínio da turma. Hoje eu já fico assim um pouquinho mais relaxada e eu coloquei na minha cabeça assim, o que eu posso fazer eu faço se não deu certo eu penso em outra estratégia, eu não fico mais me incomodando com isso porque muitas vezes as pessoas que estão na supervisão, na orientação esquecem que um dia elas tiveram na sala de aula, e que o problema que eu enfrento, um dia elas também enfrentaram (E1).*

Outra preocupação que não interfere na prática docente para os professores deste ciclo está relacionada a ser aceito e respeitado pelos colegas de trabalho, mesmo que tenham pequenos problemas e conflitos (E2, E3 e E4). Percebe-se, nas falas dos professores, que prezam por uma relação amigável com os colegas de trabalho e que possuem uma relação tranquila, apesar de possuírem atritos e divergências.

*Isso é bem tranquilo, a gente tem uma relação boa tanto nos dois colégios que eu trabalho, não tenho problema com os colegas profissionais. Só questão política às vezes, você finge que não ouve né, porque não vai adiantar falar. (E2)*

*Eu procuro sempre manter uma relação bem agradável com meus companheiros, tendo em vista que se eu passo muito tempo nesse local e uma energia positiva faz uma diferença para mim para trabalhar. (E3)*

Ressalta-se que, apenas, a professora E1 relatou que, ao entrar na rede de ensino, não se sentiu aceita e bem recebida pelos colegas de trabalho

*É, na minha primeira escola, na primeira escola que eu trabalhei eu me senti um peixinho fora da água, fiquei um mês, assim os professores nem conversavam comigo, então foi assim muito frustrante quando eu é, eu fui pro processo de remoção, que eu fui pra essa nova escola, é, ali eu fui mais aceita sabe eu tenho assim um maior contato com alguns professores, têm professores que são mais fechados, tem professores que estão ali mais tempo então é o jeito deles mesmo ser mais fechado, tem a panelinha deles, tem panelinha isso tem não pode negar (E1).*

Ao analisar a preocupação dos professores sobre a avaliação de outras pessoas sobre suas aulas, evidenciou-se distintas respostas. Enquanto a professora E4, atuante da rede municipal, disse não se preocupar, por trabalhar em um ambiente tranquilo, a professora E1, que também atua na rede municipal, mencionou a existência de avaliações semestrais por seus superiores (diretor, equipe pedagógica, orientação, supervisão) e que se sente tensionada pelas consequências que uma nota baixa, nessa avaliação, pode ocasionar. Por outro lado, na Rede Estadual, os professores se importam com a avaliação realizada, desde que o processo avaliativo ofereça críticas construtivas, no intuito de contribuir para melhoria do processo de ensino aprendizagem dos alunos (E2 e E3).

*Eu me preocupo sim, se por alguma coisa, se por alguma razão eu sinto que a pessoa, ela realmente quer contribuir com as minhas aulas, se realmente eu sinto sinceridade no que ela fala e conhecimento e vem uma crítica pertinente eu gosto disso, eu, eu acho legal. Agora eu não gosto quando eu vejo, quando estou sentindo perseguição ou no sentido de uma autoafirmação da pessoa, e isso me incomoda bastante e eu tento me, eu tento me, me desviar dessa situação de determinadas maneiras, como ficar quieto, como falar sim, e na verdade continuar fazendo o que eu estou fazendo (E3).*

No que se refere à indisciplina dos alunos e manter o controle da turma, duas professoras se mostraram preocupadas, primeiro em relação à falta de apoio da equipe pedagógica/administrativa (E1) e também sobre a falta de *feedback* da sua ação docente para controlar a turma (E2). Além disso, os professores revelaram que no, primeiro ano de carreira docente, se sentiram desconfortáveis quando estavam desenvolvendo suas atividades de ensino, pelo fato da insegurança com o trato do conteúdo, o que lhes reportavam os sentimentos de incompetência e de desistência da profissão (E1 e E2).

*Sim, às vezes eu me sinto desanimada, às vezes eu me sinto meio incompetente na verdade, sabe você prepara aula aí não dá certo, aí eles não prestam atenção, mas isso assim, são coisas que acontecem e que a gente sabe né, mas a gente fica com depressão por causa disso (E2).*

*Eu fiquei muito frustrada no meu primeiro mês, eu pensei em desistir, eu vi que não era aquilo que eu queria, eu me senti pressionada como eu era muito nova, é, na escola então sempre tava passando*

*gente na minha porta, você percebe os olhares sabe então foi complicado (E1).*

Percebe-se que, em geral, a professora E1, que apresenta um menor tempo de carreira docente, encontra-se mais preocupada com todos os itens apontados acima. Por outro lado, a professora E4, que estava no final do ciclo de Entrada na Carreira, não apresentava tantas preocupações.

### 7.2.3 Ciclo de Consolidação das Competências Profissionais

Neste Ciclo de Desenvolvimento profissional, algumas preocupações foram elencadas: observações e avaliações de suas aulas, manter o controle da turma, a indisciplina e conflitos internos entre os alunos. No que se refere às preocupações Consigo, no momento da consolidação da carreira docente, observou-se na entrevista que uma professora mostrou-se incomodada com as observações feitas em suas aulas, mediante ao olhar punitivo que elas se apresentam (C3). Os professores relataram que tentam ensinar bem, independentemente, de estar sendo observado ou não (C1, C2, C3 E C4).

*Eu não me preocupo de forma geral assim, eu não me preocupo porque eu tenho meu trabalho, tenho meu objetivo, eu fico tranquila com o que eu tô fazendo, eu não sou muito observada assim, ninguém fica passando na minha aula no momento da minha aula e parando pra observar, não tem muito disso mas as poucas vezes que eu tive eu me senti incomodada [...] então assim a vez que ela foi assistir, que ela entrou na minha sala, sem dar bom dia nem nada, eu fiz os meus alunos dar bom dia pra ela (risos), de forma contrária pra ser irônica, e e ela ficou, ela permaneceu ali pra ver o meu o trato mesmo com meus alunos (C3).*

*Eles sempre aparecem de surpresa, não só para mim né, Essa foi uma surpresa realmente inesperada, [...] as professoras sofrem muito no contexto escolar, as, as servidoras reclamam demais dessas visitas. Por que é, o olhar não é colaborativo, a gente sabe do termo o olhar é realmente voltado para avaliação mais punitiva digamos assim, em condições precárias que o CMEI tem (C3).*

A avaliação que os professores recebem durante o trabalho não parece afetar e incomodá-los nesse ciclo. É importante destacar que um dos professores (C2), atuante da Rede Estadual, informou estar preocupado com a avaliação que as pessoas não fazem das suas aulas. Além disso, todos os professores desse ciclo

afirmaram ter uma boa relação com os colegas e com a equipe administrativa do colégio, não apresentando nenhuma preocupação ou incomodo nesse aspecto (C1, C2, C3 e C4). Entretanto, os docentes relataram estar preocupados com os problemas vinculados aos alunos, como: manter o controle na sala de aula (C1 e C2), indisciplina dos alunos (C3), conflitos internos entre os alunos de determinadas turmas (C4).

*Preocupa, eu, eu gosto de manter o controle dos meus alunos, ter uma disciplina, gosto de manter eles, ter minhas regras das aulas com a turma, e gosto de manter esta disciplina pra conseguir executar o meu trabalho, é uma coisa que me preocupa bastante (C1).*

*Sim, me preocupa, porque eu perco muito tempo. É muito tempo da aula tentando fazer com que eles se acalmem, fazer com que eles parem de se bater, de brigar. Porque a gente vê, que independente da faixa etária, tanto na educação infantil quanto aqui no ensino fundamental, eles entram em conflito a todo o momento. Todo momento, qualquer motivo pra eles é pra brigar, é pra xingar, é pra gritar. Então a gente perde muito tempo fazendo isso. Pedindo pra eles se acalmarem, tentando fazer ele se acalmarem (C4).*

O fator mais preocupante aos professores é o tempo dispendido para controlar e acalmar os alunos. Destaca-se que esse tempo é perdido e compromete, conseqüentemente, o planejamento das aulas e das unidades didáticas (C1 e C4).

#### 7.2.4 Ciclo de Afirmação e Diversificação na Carreira

Os professores desse ciclo mostraram-se preocupados com status da Educação Física enquanto disciplina, com as divergências entre colegas de trabalho e indisciplina dos alunos.

No ciclo de afirmação e diversificação da carreira docente, observou-se nos depoimentos dos professores que a avaliação de outras pessoas não é fator determinante que interfira na prática docente (D1, D2 e D3). Por outro lado, uma professora relatou estar preocupada no sentido de que a Educação Física nunca foi vista com o valor de uma disciplina (D4).

Entretanto, em relação ao convívio com os colegas de profissão, as opiniões são distintas. Enquanto alguns professores não se incomodam com o relacionamento com os outros professores (D1, D3 e D4), eles acreditam que o

respeito é base da convivência profissional. A professora D2, destaca que se sente incomodada com a divergência existente entre os professores, ocasionada pela falta de respeito para com as distintas áreas de atuação existentes na escola.

*Eu acho que me incomoda mais o convívio com os colegas, é o que tem, é que assim, que me pega mais é a discussão entre ideias, de conceitos, de entendimento, de respeito de uma disciplina com a outra (D2).*

Ao serem questionados sobre a observação durante as aulas, os professores mencionaram não se incomodarem (D1, D3) e que, frequentemente, há pessoas os assistindo (D2, D4).

*Não, não, nunca, nunca me preocupei muito com isso não, de estar sendo observada, de, seja pais, apesar de que na escola onde eu to, não tem o hábito dos pais estarem na escola observando o que ta acontecendo e tudo mais, mas por exemplo tem estagiários, as vezes uma pedagoga ou outra pra saber o que ta acontecendo, mas isso nunca me incomodou (D2).*

*Eu me preocupo ensinar bem todos os dias ser observado é fator secundário (D3).*

Sobre a indisciplina dos alunos, duas professoras apontaram que, apesar de não se preocuparem muito com a indisciplina dos alunos, elas utilizam da aula prática para ter o controle da turma (D1 e D4). Os demais entrevistados afirmaram ter um bom domínio de turma e não possuir grandes problemas com os alunos, pois sempre tentam resolver os problemas em sala de aula (D2 e D3).

*Olha, eu ainda brinco com os outros professores que eu tenho recurso, (risos), eu tiro aula prática (risos). Não fez tal coisa, não colaborou ou fez bagunça, ó próxima aula é aula na sala, vamos pro conteúdo teórico. Então dessa forma eu consigo dar uma controlada melhor neles, mas ao mesmo tempo eu me vejo podendo né (D4).*

*Não é uma coisa que me preocupa, a gente resolve os problemas de acordo como eles vão aparecendo. Então os alunos, a gente tem o hábito assim, teve indisciplina, tivemos problemas, a gente para e discute, mas não é algo que me preocupa não, a gente vai pra aula e resolve o que tá acontecendo (D2).*



### 7.2.5 Ciclo de Renovação na Carreira

Preocupações sobre a avaliação de suas aulas, controle da turma, observação de suas aulas e de sobrevivência no ambiente de trabalho acometem os professores neste Ciclo de Desenvolvimento Profissional. No ciclo de renovação da carreira docente, observou-se que os professores não evidenciaram preocupações com a avaliação de outras pessoas sobre suas aulas. Como no ciclo anterior, os participantes relataram que a avaliação pode contribuir para a melhora da sua atuação pedagógica (R1, R2 e R3). Apenas a professora R4, afirmou se preocupar com a performance, enquanto professora, quando está sendo avaliada.

*Não, de jeito nenhum eu, já, eu acredito que a avaliação feita em relação ao meu trabalho faz com que eu melhore dia-a-dia, porque fazem 25 anos que eu sou professora e a 25 anos eu aprendo todos os dias, então eu acho que as críticas são bem-vindas (R3).*

*Eu acho que todo mundo se preocupa né, a gente sempre quer fazer o melhor né. Acho que ah, todo mundo se preocupa com a nossa performance enquanto professores, nós então de educação física, que a gente só trabalha em local aberto todo mundo olha né (risos) (R4).*

Ao relatar sobre o controle da turma e indisciplina, alguns professores mencionaram que a experiência acumulada durante a carreira docente os auxilia nesse momento (R1 e R2). A professora R3 declarou que, além de ser uma questão preocupante, ela tenta se controlar e não sair do limite. Em realidade diferente, a entrevistada R4, atuante no Ensino Médio, mencionou que, apesar de não ter grandes problemas, a indisciplina dos alunos está atrelada a outros fatores, como drogas e armas, indicando uma nova dimensão que será tratada adiante.

*Não, não me preocupam, e eu procuro, eu procuro jogar na minha aula, é, a experiência que eu tive. Hoje eu já tenho experiência com sala de aula e tal. (R1).*

*É difícil né controlar indisciplina de alunos que vêm como usuários de drogas, aqui já nós tivemos casos de meninos armados e que a gente nem sabe, por que não tem detector de metais aqui [...] então assim são situações que a gente passa, assim, mas eu não tenho nenhum problema maior com isso (R4).*

Ao analisar o fato de que outras pessoas observam suas aulas, os professores não apresentaram preocupações, afirmando estarem acostumados com isso, mediante o tempo de carreira e as demais funções e experiências que realizam em outros empregos, como a docência na pós-graduação (R1, R2 e R4). Entretanto, uma entrevistada mencionou estar sempre preocupada em atender as expectativas do observador e, assim, se satisfazer enquanto profissional (R3).

*Sim, eu acho que isso é do ser humano né, a gente se preocupa mais com certeza né, em atender as expectativas positivas e também para me satisfazer, me sentir quanto profissional (R3).*

*Não. Porque tenho segurança do que estou fazendo, então não preciso (R2).*

Percebe-se que nesse ciclo, os professores são muito bem aceitos e respeitados pelos colegas de profissão e possuem apoio administrativo (R1, R2, R3 e R4). Os docentes afirmaram receber respaldo e ajuda sempre que necessário, tanto de professores de outras disciplinas como da equipe pedagógica e direção do colégio (R2, R3 e R4). Além disso, os professores asseguraram estarem há muito tempo no mesmo colégio, estabelecendo vínculos e se habituando a rotina da escola (R1 e R3).

*Com certeza, eu sou professora de Educação Física respeitada, graças a deus bem valorizada, e aqui na escola não sei se o diretor é professor de educação física (risos), eu sou muito bem atendida (R3).*

*Nossa muito, muito acho que todas as escolas que eu trabalho a gente recebe muito apoio e o pessoal tá sempre me ajudando a gente no que precisa, os colegas aqui é bem tranquilo não só aqui mas nas outras escolas que eu trabalhei também é assim (R4).*

Por fim, é importante destacar a fala da professora da Rede Estadual R3, que evidencia uma preocupação de sobrevivência. Para ela, é imprescindível trabalhar em um ambiente confortável e seguro para todos os que convivem na escola.

*Sim, me preocupa, me preocupa estar num ambiente agradável entre os colegas, me preocupo com a segurança dos meus alunos com a minha segurança também. (R3)*

## 7.2.6 Ciclo de Maturidade na Carreira

Ao final da carreira docente, os professores mostraram-se preocupados com a avaliação e observação de suas aulas, com o ensino e a indisciplina. Os professores do último Ciclo de Desenvolvimento Profissional apresentaram opiniões diferentes quando questionados sobre a avaliação de suas aulas por outras pessoas. Os professores M1, M3 e M4, afirmaram não se preocupar com a avaliação, entendendo que as críticas feitas ajudam na melhora de suas aulas e sempre procuram fazer o melhor. A professora M2, relatou estar preocupada, pois é através da avaliação que descobre se está alcançando o objetivo proposto.

*Claro, claro porque através da avaliação deles, eu vejo o que eu não estou atingindo ainda tá e como eu posso fazer esse retorno já que eu tô preocupada com eles. Se eu escuto que ele tem a me dizer, eu encontro estratégias pra alcança-lo então é claro, a avaliação ela é fundamental (M2).*

*Olha, também não me preocupo muito não, sabe, claro que tem aquela questão da gente querer né, estar trabalhando bem. Tem dia que a gente não está bem, tem dia que a gente está ótimo, tem dia que você planeja uma aula e aquela aula sai maravilhosa, e daí chega aquele dia você planeja aquela aula e aquela aula sai uma droga. Então eu também não, não me deixo abater por isso, tenho consciência, sabe, se a pessoa tá vendo e se alguém está vendo, está avaliando, aquela pessoa também tem os seus bons e maus dias, né, então eu não tenho uma grande preocupação. Eu acho que a preocupação maior seria caso eu não tivesse domínio do conteúdo, que aí eu acho que seria bem, bem complicado, mas como eu tenho muito tempo de profissão, tenho um domínio razoável né, porque a gente nunca tem um domínio total, um domínio razoável do conteúdo que eu trabalho, então também não tenho assim grandes preocupações quanto a isso, não me afeta, entendeu? (M4).*

A indisciplina dos alunos parece não ser um problema que interfira na prática docente para os professores deste ciclo (M1, M3 e M4). Nas entrevistas eles descreveram que os pequenos problemas são solucionados com auxílio da equipe pedagógica e que não se desgastam com isso (M1 e M3). A professora M4 afirmou que os atuais alunos possuem comportamentos e ações diferentes em comparação há alguns anos atrás, mas, com a experiência, os problemas são resolvidos na medida do possível.

*[...] a nossa clientela mudou, o nosso aluno mudou, e hoje a gente vê coisas que há uns anos atrás, a gente não consegue imaginar, sabe, é, hoje eu vejo pessoas, professores e funcionários sendo agredidos, sendo ofendidos, coisas que há uns anos atrás a gente não passava pela cabeça. E como eu trabalho a muitos anos no noturno, às vezes eu tenho alguma atitude com algum aluno, aí as pessoas me falam... Como você faz isso? você não tem medo? Vai lá, vai riscar seu carro, vai te agredir, e tudo. E aí eu ainda respondo, eu falo não, eu já tô tão acostumada com eles também, é, que isso daí não me preocupa, eu não tenho essa preocupação, mas, a situação está mudando muito, muito mesmo. (M4)*

Apenas a professora M2 mostrou-se mais preocupada referente à indisciplina dos alunos. Ela relata que a disciplina e a atenção são a base da aprendizagem, e que elas são fundamentais para se aprender o conteúdo proposto.

A observação das aulas também não interfere na prática docente dos professores (M1, M3 e M4), pois realizam as mesmas aulas sendo observados ou não, se preocupando com a melhoria de suas aulas e o aprendizado de seus alunos (M1, M3 e M4). No entanto, para a professora M2, a observação é uma preocupação. Ela aponta o fato de sempre estar sendo observada pelos alunos durante suas aulas, e que a necessidade de uma coerência é fundamental.

*Olha eu me sinto bem, trabalhar da melhor maneira possível com observação ou sem observação eu acho que, eu acho que, isso é uma coisa que tá em mim e eu tento melhorar cada dia mais. (M1)*

*Claro né, mas é o tempo inteiro eu tô sendo observada, porque o aluno fica o tempo inteiro olhando pra mim, e é ele que me interessa. Então quando você coloca um, por exemplo, estagiário pra te olhar, ou algum outro professor pra olhar eu também tenho a preocupação de ter a coerência daquilo que é a aquilo que eu penso dentro da sala de aula, aquilo, a maneira como eu ajo dentro da sala de aula. (M2)*

As auto-preocupações estão caracterizadas de forma mais evidente no início da carreira. O Ciclo de Entrada na Carreira demonstrou maior tendência para as auto-preocupações do que os outros ciclos de Desenvolvimento Profissional. Isso foi evidenciado, também, na parte quantitativa da pesquisa, onde o Ciclo de Entrada na Carreira mostrou maior preocupação com a Dimensão Consigo que os demais Ciclos (ver tabela 5).

Percebeu-se, ainda, que a preocupação Consigo é mais forte nos dois primeiros anos da carreira docente, depois disso, os professores estão mais

preocupados com o produto de sua ação pedagógica. Os processos de socialização que ocorrem na formação inicial e nas escolas, no início da carreira, podem ocasionar essa mudança nas preocupações. Por isso, os professores, com poucos anos de docência, estão mais preocupados com o impacto (FAVATTO, 2017).

Alguns estudos corroboram com esses resultados, onde as preocupações de sobrevivência no ambiente de trabalho estão presentes no início da carreira docente (FULLER, 1969; CLARK; MAHOOD, 1975; BUTLER; SMITH, 1989; PIGGE; MARSO, 1989; OLSEN; HEYSE, 1990; CLYDE; EBBECK, 1991; MARSO; PIGGE, 1994; KAZELSKIS; KING, 1994; PIGGE; MARSO, 1995; BUHENDWA, 1996; GONÇALVES, 2009; TANKERSLEY, 2010). O início da carreira docente é acometido, principalmente, pelo choque com a realidade de trabalho, o que provoca preocupações nos professores (FÜLLER, 1969; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998).

Por outro lado, alguns estudos apontaram resultados diferentes. Enquanto algumas pesquisas indicaram que o Impacto da Tarefa é a primeira dimensão de preocupação que acomete os professores (REEVES; KAZELSIKIS, 1985; WENDT; BAIN, 1989; ZIELINSKI; PRESTON, 1992; CONKLE; TERRY, 1996; ALVES, 2001; KWOW-WAI, 2004; OLIVEIRA, CÂNDIDO; DORNELLES 2010). Outros identificaram que a tarefa é a dimensão de preocupação que está presente nos anos iniciais da carreira docente (JANSSENS, 1987; BOZ, 2008; FOLLE; NASCIMENTO, 2011).

A justificativa para esses distintos resultados pode estar nas características específicas de cada estudo. As diferentes mudanças e transformações que ocorreram na sociedade, sejam em instâncias políticas, sociais, tecnológicas, econômicas, entre outros, também atingem e transformam a educação, as formações de professores e os processos pedagógicos (TRUSZ, 2016). Nesse sentido, os diferentes resultados podem expressar as mudanças e especificidades que cada região e participantes da pesquisa sofreram no decorrer dos anos.

Na sequência dos Ciclos de Desenvolvimento Profissional, após o de Entrada na Carreira, as preocupações que permeiam a dimensão Consigo diminuem, mas não desaparecem. Alguns estudos também apresentaram, em suas evidências, essa diminuição de preocupações na dimensão Consigo, no decorrer da carreira docente (FÜLLER, 1969; COSTA, 2013).

Nos últimos ciclos de desenvolvimento profissional, por exemplo, a indisciplina e o controle da turma preocupam alguns professores. Mas, destaca-se que a experiência acumulada na docência pode auxiliar no controle da indisciplina

(R1, R2, M1 e M3). De fato, na investigação, os professores M2 e R3 afirmaram que a falta de atenção e a indisciplina afetam a compreensão do conteúdo (M2 e R3). Além disso, fatores como drogas e violência influenciam no comportamento dos alunos e está fora do alcance dos professores. Tais constatações são similares às destacadas por Riopel (2006), Oliveira, Cândido e Dornelles (2010), Piovani, Both e Nascimento (2012) e Trusz (2016), quando relataram que problemas de comportamento dos alunos podem comprometer o desempenho acadêmico.

### 7.3 DIMENSÃO TAREFA

Nesta dimensão o professor é acometido por preocupações que envolvem as atividades e funções didático-pedagógicas designadas para ele. Ações como planejamento, avaliação, a falta de materiais e funções pedagógicas extras, destinadas ao professor, fazem parte desse ciclo.

#### 7.3.1 Ciclo de Entrada na Carreira Docente

Neste Ciclo de Desenvolvimento Profissional, os professores mencionaram preocupações com o planejamento e a avaliação na Educação Física, com o número de alunos por sala, quantidade de aulas por semana, com a infraestrutura e materiais. Ao entrar na carreira docente, duas professoras mostraram-se mais preocupadas com o planejamento da disciplina (E1 e E2).

A professora E1, atuante na Rede Municipal, elencou que o planejamento disponível aos professores é engessado e muito extenso. Além disso, existe a preocupação com o planejamento da aula, organização própria do professor e a continuidade do conteúdo (E2).

*A preocupação é relacionada ao planejamento, se vai dar tempo de aplicar, se não vai dar tempo, porque há períodos que o planejamento é muito grande (E1).*

*Vem os planejamentos, sem dizer que o planejamento é engessado né, nós não podemos mudar muitas coisas. O que a gente pode mudar é anexos, essas coisas (E1).*

*É principalmente assim, o planejamento se eu não tiver aula planejada já era, você chega aqui você, não sabe o que faz, então é*

*eu tento manter esse controle sabe de continuidade do conteúdo, é, ou quando tem um evento se organizar (E2).*

Os outros professores não apresentaram preocupações com o planejamento (E3 e E4). Além disso, a professora E4, que trabalha na Rede Municipal, relatou o fato de o município possuir currículo que é seguido por todos os professores da rede, com conteúdo específicos para cada ano, o que, segundo ela, não acontece na Rede Estadual.

*No município é tranquilo, porque a gente tem um currículo, a gente segue esse currículo, o planejamento que vem pra Renato vem pra todas as escolas, a gente segue aquele roteiro entendeu? O meio que você vai usar, os instrumentos que você vai usar pra aula, cada professor tem o seu, mas não foge do conteúdo, então se o conteúdo é esquema corporal, lateralização, é noção espaço e tempo, jogos e brincadeiras, jogos populares, jogos de raciocínio, qualquer escola é essa estrutura. Agora as brincadeiras, o meio que eu usei isso ai é meu, mas nenhuma criança sente diferença, porque ele vai ver jogo popular aqui, ele vai ver na Ulisses, ele vai ver em outras escolas, não tem essa no município é bem organizado, isso eu acho isso legal. Porque assim eu, a gente quando vai pra uma formação, ai tem bastante professor que é município e estado, e no estado não tem essa organização entendeu, ai os professores do município que já estão acostumado eles fazem o seu sistema, a sua organização mas esses professores que é só do Estado não tem isso, e ai a gente conversa fala nossa (E4).*

Alguns entrevistados declararam terem apoio administrativo quando precisam (E3 e E4), mesmo diante do sucateamento presente na escola (E2). Por outro lado, a docente E1 relatou não possuir apoio. Na fala registrada durante a entrevista, percebe-se que ela se refere mais à um apoio psicológico.

*É o apoio não, a gente não tem apoio na escola, você vai ver assim que não tem muitas vezes você precisa de alguma coisa, a reunião pedagógica é um lugar muitas vezes que o professor quer desabafar, quer falar o que tá acontecendo né. E já escutei falas de pessoas tipo assim, de olhar pra professora e falar você sabe, você sabia que era assim, Fez o concurso porque quis, aham, então foi coisas assim que eu fiquei chocada ao escutar. Você tá assim, tá ali, querendo desabafar no conselho de classe também. Chega cada professor e fala qual a dificuldade que tá tendo e pensa numa solução e depois que saiu de lá acabou, ninguém mais lembra de nada, pra que que serve então isso? Pra nada, pra ficar preenchendo o papel, porque tudo tem que ficar fazendo papel, assinando como se estivesse dando tudo certo, tudo perfeito e nada tá funcionando (E1).*

A avaliação da Educação Física escolar é uma preocupação latente para alguns professores. (E1, E2 e E3). A dificuldade os permeia, desde a forma de direcionamento da avaliação, no caso, a questão motora da criança (E1), até a falta de motivação dos professores para realizarem as avaliações (E2) e a falta de critério e a desvinculação com o ensino da Educação Física (E3).

*A avaliação ela é importante, ela realmente, ela não tem um critério para os professores de educação física, mas não é, não é discutido, não é tentar melhorar a avaliação por si só, abstratamente desvinculado do ensino da educação física [...] outro problema na área de avaliação de educação física são que os professores avaliam tudo, menos o desenvolvimento dos aspectos motores, físicos dos alunos. Por que a área sofreu muita crítica e eu acho que isso infelizmente, eu acho que isso é sair da área da especificidade da educação física se você for avaliar um aluno, é pelo seu grau de reflexão pedagógica tudo aquilo. Beleza, ele tem que ter isso, mas isso não é o conteúdo da Educação Física. Avaliação da Educação Física tem que levar em consideração esse desenvolvimento motor, físico do aluno, tem que ficar nisso (E3).*

Porém, a professora E4, que trabalha na Rede Municipal, pontua que o processo avaliativo e sua sequência não são considerados como preocupação. A avaliação feita em sua escola leva em consideração a participação, respeito ao cumprimento de regras e brincadeiras, a organização e a liberdade para aplicar provas, caso queira.

*A Educação Física é assim, pra gente poder dar uma nota igual matemática e português, a gente olha assim participação, é respeito ao cumprimento das regras e brincadeiras, o comportamento, o caderno que nós temos teoria, tá? No município a gente tem teoria, então tem caderno, a organização do caderno, porque a mesma organização que ele tem que ter na matemática, ele tem que ter na educação física, entendeu, [...] Então assim é bem, bem tranquilo, posso dar um trabalho, por exemplo, teve as olimpíadas a gente deu um trabalho teórico, dá pra dar esse trabalho, é bem, bem bacana. Se eu quiser aplicar uma prova teórica eu posso, porque tem conteúdo pra isso né, é na parte prática nós não damos nota, não tem essa avaliação, porque é, nós trabalhamos com histórico crítica pra você começar avaliar, dar nota no desempenho motor da criança foge do nosso da nossa teoria (E4).*

É importante destacar o fato de a preocupação sobre o número de alunos por sala de aula ser consensual (E1, E2, E3 e E4). Para todos os investigados, o número



é excessivamente alto e atrapalha, não só o processo de ensino aprendizagem, como também ocasiona maior indisciplina entre os alunos.

*[...] Um exemplo, uma turma de 33, a conversa, a indisciplina né, é, é complicado, é desgastante, é aquilo que eu tava falando né antes, é muito desgastante, você sai acabada, de tanto pedir, você tá dando a aula e tá toda hora tendo que chamar a atenção, você dá uma brincadeira e chama atenção, você dá outra brincadeira e chama atenção, se você tá dando conteúdo teórico dentro da sala de aula, tem que ficar toda hora pedindo, gente silêncio, termina de copiar aquele texto pequenininho, ó a atividade vamos fazer, e você entra numa turma menor, eles já mantem um foco, já consegue manter concentração né (E4).*

*Isso é uma questão que, que nós professores temos que lutar nós temos que diminuir, nós temos que diminuir, nós temos que lutar urgentemente para diminuir alunos em sala. É impossível em qualquer disciplina, em qualquer disciplina, no meu caso na educação física, você dar uma aula, você ensinar um jogo, uma dinâmica de vôlei com 40 alunos, isso é impossível, isso não existe, não existe bolas, pra isso não existe espaço, pra isso, é isso só prejudica o processo. Embora claro que, que às vezes a gente entenda o porquê que existe 40 alunos em sala, mas isso não quer dizer que nós não tenhamos que lutar pra essa diminuição. O número ideal de alunos, entre 15, 20 alunos, é uma, é um número, é um número legal pra que a gente consiga trabalhar esses conteúdos de educação física (E3).*

A preocupação com o número de alunos por sala revela outras preocupações evidentes para os professores desse ciclo, como os problemas com infraestrutura e falta de materiais (E1, E2, E3). A ausência da quadra ou espaço físico adequado para se trabalhar (E1), falta de materiais específicos para Educação Física (E2), a necessidade de trabalhar com materiais próprios e o descaso de instâncias maiores com o financiamento da escola pública (E2 e E3) são inquietações dos professores entrevistados.

*Tudo incomoda, não é falar mal da escola né, mas a gente tem que reconhecer o que fazem com ela. Então a infraestrutura é, não é boa porque não tem como falar que é boa e também a falta de materiais. Às vezes, é, o diretor compra muito material mas esses materiais também somem, por que um aluno leva escondido né, se você ou os outros alunos entram e aquela bola foi jogada em outro lugar e você não viu, não só a bola como outros né, tipo colchonete essas coisas, colete. E são materiais caros e as escolas, principalmente nessa condição que a gente tá ultimamente nesses últimos dois anos, ela é difícil comprar coisa básica ainda mais material de educação física que já é considerado uma coisa supérfluo (E2).*

A professora E4 afirmou não possuir problemas com materiais e com a infraestrutura do colégio. Sobre os materiais, os espaços diversificados e os mais variados conteúdos da Educação Física, ela mencionou ter até tatame para usar em suas aulas.

*No município a gente é bem estruturado com relação à essas coisas, no estado eu sei que falta coisas mas aqui não, aqui a gente tem bola de basquete, de vôlei, handebol, futsal, arcos, se você precisar dar uma aula tem não falta, vai dar uma aula de ginástica tem tatame, tem fita, tem massa, tem bola, vai dar uma aula de jogos de raciocínio, tem xadrez, tem dama, tem trilha, pelo menos aqui é bem estruturado, tem nada, falta tudo ops, não falta nada (risos). Tem corda, tem bolas, aqui eu consigo dar minha aula tranquila, tenho material sim e de qualidade boa sabe, não é aquele material que chutou uma vez só já não tem mais utilidade, dá pra dois professores de Educação Física até 3, dar aula tranquila na quadra, ela é bem espaçosa, né, tranquilo (E4).*

Os professores não se sentem tensionados no ambiente de trabalho (E2, E3 e E4). Apesar de alegarem algumas divergências de pensamento que acarretam em tensionamentos (E2 e E3), a preocupação não é primordial. Entretanto, para a entrevistada E1, o ambiente é bastante tenso, principalmente quando relacionado à equipe pedagógica.

*É eu me sinto assim sobre tensão relacionado a equipe pedagógica. Principalmente quando tem um problema com um aluno, quando um aluno cai, porque você tá na quadra o aluno se machuca, você tem que deixar 30 alunos sozinhos na quadra para levar para orientação e a orientação é longe da quadra. Então até eu levar lá e voltar pode ter acontecido outra coisa, então às vezes acontece algum problema e você percebe que o professor não tem apoio, mas o que aconteceu? O que você tava fazendo? é sempre às mesmas perguntas como se a gente tivesse deixado os alunos dentro de uma quadra saído e se ele se machucar você nem tava lá entendeu?! Não, não é assim que funciona, a gente fica em cima, é, o professor tá ali todo momento e acidentes acontecem e muitas vezes as pessoas não percebem isso, acha assim a culpa foi sua que você foi irresponsável, então é complicado você se sente bem pressionado (E1)*

Por fim, a professora da rede municipal E1, destaca a preocupação com o tempo de aula oferecido para a disciplina de Educação Física em cada turma.

Segundo ela, as aulas acontecem uma vez na semana, com menos de duas horas, o que prejudica o desenvolvimento da disciplina.

### 7.3.2 Ciclo de Consolidação das Competências Profissionais

Os professores deste ciclo relataram preocupações com o tensionamento em determinadas situações do trabalho, como ministrar aulas em turmas muito numerosas, a continuidade do planejamento, a falta de uma avaliação e com a infraestrutura e materiais.

O consenso entre os entrevistados deste Ciclo de Desenvolvimento Profissional é com a preocupação com o número de alunos por turma (C1, C2, C3 e C4). Segundo os professores, essa preocupação ocasiona alguns problemas, como escassez de materiais para trabalhar (C1), dificuldade em manter uma relação de proximidade com os alunos (C2), aumento da indisciplina (C3) e dificuldades de atingir o objeto proposto (C4).

*Olha, eu sei que não é uma questão que nós possamos resolver, professores, né. É mais uma questão administrativa, burocrática e de infraestrutura. Eu não sei, mas pra mim é um dos principais empecilhos para a aprendizagem. Porque, com eu falei, eu dou aula em escola particular que tem 12 alunos e é outra realidade. Porque a gente tem um contato maior com esse aluno. Aqui, imagina, eu dou aula em 9 turmas, 30 pessoas cada turma. A gente malemá sabe o nome de cada um. Não sabe, não tem como ter uma relação mais próxima. Não que isso seja tão importante, mas a gente precisa ter um conhecimento um pouquinho mais próximo dos alunos, pra que a gente consiga ver quais são as reais dificuldades deles. Se tiver muita gente é impossível (C2).*

*Sim. Acho que se a gente tivesse metade dos alunos, as aulas seriam bem mais proveitosas pra eles. Eu ia me sentir até mais realizada, porque eu ia saber que eu ia conseguir atingir meu objetivo (C4).*

Como mencionado no ciclo anterior, a preocupação com o número de alunos em sala acarreta, indiretamente, a falta de materiais e a precária infraestrutura (C1, C2, C3 e C4). A falta de materiais e de espaços adequados para realização das aulas faz com que os professores tenham que improvisar aulas e conteúdos (C1 e C4), além de obrigar aos professores trabalhar dentro de sala de aula (C3).

*Incomoda bastante, porque as vezes planeja uma atividade, e você quer executar, e naquela escola não tem o material necessário para fazer aquela atividade, aí você tenta adaptar e não tem material necessário para adaptar, daí fica complicado (C1).*

*É especificamente nesse período as questões de estrutura dos CEMEI um dos que eu trabalho é problemática porque o cemei não tem uma pra educação física nós não temos por exemplo quadra ou um espaço adequado para crianças a gente tem um Gramado e aberto e nós tínhamos o parquinho mas não temos mais o parquinho agora porque eu cemei está em reforma entre aspas porque nós estamos lá dentro as obras se iniciaram no parquinho então todas, todas, o espaço do parquinho que tinha a grama onde eu lecionava mais não tem mais então atualmente desde que eu entrei eu sempre leciono mais dentro da sala de aula com a educação física aí eu tenho que ter uma adaptação gigantesca para todos os conteúdos e as atividades as salas que são minúsculas e o número de alunos é indiscutivelmente problemático (C3).*

O contínuo planejamento da disciplina de Educação Física não interfere, primordialmente, as professoras que trabalham na rede municipal (C1, C3 e C4). Os relatos afirmam que a Rede Municipal possui momentos específicos de elaboração do planejamento a ser seguido por todos os professores do município e que fornece uma sequência aos conteúdos (C1, C3 e C4). No entanto, na Rede Estadual isso não acontece, o que provoca inquietações. A falta de rigidez na realização do planejamento e de coerência entre os planejamentos dos professores da rede, incomoda o entrevistado C2.

*No estado, como eu já disse, o planejamento é muito falho. Eles falam que utilizam uma abordagem histórico-crítico, crítico-superadora, só que eles não cobram isso. Se faz um planejamento anual, onde se coloca somente os conteúdos, não precisa detalhar as atividades, não precisa dar exemplos. E assim, é um planejamento está lá, como dizem, para inglês ver. Porque o planejamento está lindo só que os professores não seguem e não tem essa avaliação pra ver se tá seguindo mesmo. Tipo assim, o que você vai trabalhar no primeiro trimestre? Ah, então já trabalhou? Então risca. E agora no segundo? Você está dando sequência? Vai dar outro conteúdo? Não tem isso. E eu acho muito falho exatamente por isso. Os alunos vão mudando de escola. Daí eu dou aula no ensino médio e eles falam assim “Ah, professor”. E eu sempre falo, apresento pra eles os conteúdos estruturantes, elementos articuladores das diretrizes curriculares “Oh, a gente pode aprender tudo isso aqui”. Daí eles me falam assim “Ah, mas a gente só aprendeu isso”. Aí eu falo “E no ano anterior?”, “Também”, “E no ano anterior?”, “Também”. Então não tem essa sequência (C2).*

A avaliação na disciplina de Educação Física preocupa duas professoras entrevistadas (C1 e C4). A falta de uma avaliação consistente contribui, também, para a falta de identidade (C4) e faz com que cada professor estabeleça seu método avaliativo (C1).

*Também é bem preocupante. Na verdade, parece que a gente só tá dando, vamos dizer assim, cobrindo lá a professora pra ela fazer a hora atividade, muitas vezes parece. Mas a gente vai levando, né. (C4)*

O apoio administrativo e o fato de se sentir sobre tensão no ambiente de trabalho não é algo primordial para os professores entrevistados. A tensão relatada pelo docente C2, refere-se à momentos em que o planejamento antecipado não é realizado.

*Eu me sinto tensionado quando, por um motivo ou outro, eu não planejei a aula. E eu sei que eu já apliquei aquela atividade e, eu não quero repetir. Eu sempre quero trazer alguma coisa diferente, uma coisa nova, quero explicar uma coisa nova. E eu não fiz esse planejamento antecipado. Daí eu fico tensionado quando isso acontece. Mas dificilmente acontece (C2).*

Por fim, é importante destacar a preocupação relatada pela professora C4, ao ser questionada sobre preocupações docentes. Ela se sente incomodada com a falta de tempo para trabalhar com a Educação Física, pois afirma ser difícil desenvolver um bom trabalho que apresente resultados favoráveis.

*Pra mim, seria a falta de tempo pra conseguir dar todas as, conseguir desenvolver um trabalho que vai dar um resultado de verdade. [...] É aquela história, infelizmente a gente perde bastante tempo, de um tempo que já é pequeno que a gente tem na Educação Física. Mas é isso, eu tento aproveitar o máximo de tempo possível.*

### 7.3.3 Ciclo de Diversificação e Afirmação na Carreira Docente

A falta de avaliação e de continuidade no planejamento, questões burocráticas, como infraestrutura e materiais, número de alunos por turma, tarefas extraclasse e a organização das aulas são preocupações que acometem os professores neste ciclo. Para os docentes com mais de dez anos de carreira, as questões burocráticas que permeiam essa profissão docente é uma preocupação

(D1 e D4). Questões de direção, progressão na carreira e de se acostumar com as exigências necessárias incomodam as professoras.

*A burocrática ainda a prefeitura é bem amarradinha né, então tem bastante obstáculos em relação ao plano de cargos, a questão da direção né com o os professores ainda tem (C1).*

O planejamento da disciplina de Educação Física é uma preocupação de, apenas, uma professora entrevistada (D2), pois ela afirma que a falta dessa sequência pode afetar a relação ensino aprendizagem. Os outros professores não possuem preocupação latente (D1, D3 e D4). Os docentes atuantes no município, possuem planejamento coletivo para toda Rede Municipal (D1 e D3), a professora D4 afirma que os professores da escola planejam coletivamente a disciplina de Educação Física, o que facilita, um pouco, o trabalho dentro da escola.

*Então é, aqui para nós eu vejo isso de uma forma mais fácil, porque nós somos em 3 professores e nós fizemos um único planejamento pro Ensino Médio e pro Fundamental (D4).*

A avaliação na disciplina de Educação Física preocupa todos os professores entrevistados (D1, D2, D3 e D4). A professora D3 argumentou que a falta da avaliação consistente na disciplina de Educação Física ser falha do professor

*Também é outra problemática que eu acabo aí jogando um pouco a culpa para o professor. Terceiro e quarto quinto ano tem avaliação tanto teórica quanto prática na proposta ao menos né mas a gente sabe que os professores acabam não fazendo porque eles julgam ser um trabalho extra porque se eu aplico prova em sala conseqüentemente eu tenho que levar essa prova para casa para fazer a correção e ao fazer a correção conseqüentemente eu tenho que relatar Como está sendo o desenvolvimento do meu aluno E aí vem aquele velho discurso porque que eu vou trabalhar dobrado se eu ganho para trabalhar só 20 horas. Então na verdade tem sim essa preocupação de avaliação com o aluno (D3).*

As professoras da Rede Estadual mostraram-se preocupadas com a falta de materiais e com a infraestrutura precária da Educação Física (D2 e D4). Esse problema limita a possibilidade de trabalho com conteúdos, mesmo dispondo de variados espaços para trabalhar, como exemplifica a professora D4.

*A, a falta de material bastante, porque a gente poderia estar trabalhando muitas outras atividades, inclusive aqui no colégio nós temos um espaço no colégio muito grande tem quadra, tem campo de futebol, tem quadras de tênis mas infelizmente não tem material pra tudo isso restringe fica bem limitado o conteúdo que a gente consegue trabalhar né, é a mesa de ping pong você tem que tá comprando as bolinhas porque elas quebram o tempo, então ou você compra ou eles ficam sem jogar, de repente a própria direção compra também né porque querendo ou não é um dinheiro, que é de repente até vem mas deveria vir mais ou numa quantidade maior, ou numa frequência maior. Porque gasta, gasta, acaba, não tem jeito bola de futebol, bola de vôlei, estoura eles jogam em cima do telhado, quando eles usam muito então eles acabam indo para o telhado. É então assim material escasso mesmo e não só esse tipo de material específico, mas até com relação a recursos principalmente mídia, internet que eu acho que é uma ferramenta ótima pra tá trabalhando e não tem as TVs estão aí mas já estão defasadas é multimídia enfim esses outros recursos (D4).*

Atrelada à preocupação com a falta de materiais e a infraestrutura, está a preocupação com o número de alunos por turma. As entrevistadas compartilham da mesma opinião sobre o fato de o grande número de alunos por sala prejudicar e preocupar o trabalho docente (D1, D2, D3 e D4). A estrutura escolar não comporta salas com tantos alunos (D1 e D3) e, além de o número de alunos ser alto, a maioria das turmas possuem alunos de inclusão (D2 e D4) o que requer maior atenção docente em sua ação laboral.

*Muito, muito, muito, muito até porque não só o número de alunos mas o tipo de aluno né, porque nós temos a inclusão aí e você tem mesmo com o aluno de inclusão, não tenho número reduzido de alunos por sala (D4).*

*Muito não só pela quantidade mas principalmente pela estrutura física que geralmente são salas pequenas que comportam 25 alunos e nós temos que colocar de 30 35 então o próprio processo ali de deslocamento dentro de sala já fica comprometido porque as carteiras são muito próximas as crianças acabam trombando nessas carteiras por causa da proximidade então sempre tão ali lesionados às com hematomas por conta desse alto fluxo de alunos em uma sala que não comporta (D3).*

As tarefas e compromissos preocupam algumas professoras deste ciclo. A entrevistada D4 aponta que atividades extras, como campeonatos, semana da família, são agendados em horários extraclasse e são ações que demandam tempo e dispêndio de energia. A professora D2 queixou-se da organização de suas aulas, pois, às vezes, precisa ser reorganizada por conta de algum problema na escola.

*A organização as vezes em aula, as vezes eu chego pra dar aula faltou professor, então tem que mudar uma aula ou outra pra organizar melhor a escola, então isso são coisas que eu me preocupo, assim como eu vou encontrar a escola a hora que eu chegar, é uma das primeiras preocupações, tanto que uma das pedagogas vem e ela olha e fala hoje eu preciso de você, então eu já sei que meu horário vai ser mexido, meu planejamento vou ter que replanejar, vou ter que mudar (D2).*

#### 7.3.4 Ciclo de Renovação na Carreira

No Ciclo de Renovação na Carreira, os professores afirmaram preocupações com a infraestrutura e materiais, tensionamento no ambiente de trabalho, número de alunos por turma, número de aulas por semana, avaliação, questões burocráticas e falta de uma continuidade no planejamento.

Comum à todos os professores, a falta de materiais, a inadequação da infraestrutura e dos espaços para a realização da aula de Educação Física, além da falta de manutenção desses espaços, são elementos que preocupam os professores entrevistados (R1, R2, R3 e R4). Alguns desses fatores podem afetar e prejudicar a saúde dos professores, como exemplificado pela professora R4.

*Mas nós temos dificuldades de arrumar materiais né de trabalho então, ainda eu repito essa escola ainda é uma escola privilegiada, cuja direção tem um é, como vamos falar, um agrado com a educação física, eles gostam do pessoal da educação física, então dá um, todo o apoio mas mesmo assim falta material. Esses dias por exemplo, minha amiga teve uma crise alérgica por conta da, do ginásio de esportes que não estava limpo, aliás estava muito sujo, as zeladoras, elas têm um rodízio de limpeza e elas não fizeram esse rodízio (R4).*

*Muito, muito. Olha, se comparado com outras escolas o Vital Brasil é uma escola boa. A gente tem material, a gente tem problema com espaço, nós não temos muito espaço. Temos apenas uma quadra coberta, mas em dias de chuva não é possível utiliza-la, mas como fazem 14 anos que eu to aqui eu vou tentando me adaptar, mas se eu tivesse mais espaço eu seria uma profissional mais realizada, (risos) (R3).*

A professora R4 expõe o fato de o ambiente escolar ser permeado de tensões. Como ponto negativo desse ambiente, ela destaca que, aproximadamente, 90% dos professores tomam remédios contínuos tarja preta. Para os demais



professores essa tensão no ambiente de trabalho não ocorre (R1, R2 e R3) e o tempo de carreira serve como uma autoconfiança (R3) “Não, não eu acho que já estou numa fase mais segura, eu não fico tensa” (R3).

Em geral, os professores desse ciclo não se mostraram preocupados quando trabalham com turmas numerosas (R1, R2 e R4). O fato de, ao longo do tempo, ter melhorado, gradativamente, tranquiliza os professores (R1 e R4). Porém, uma docente da Rede Estadual demonstrou-se preocupada, visto que, com o excessivo número de alunos por turma, o objetivo da aula fica prejudicado e o controle de turma fica menor (R3).

*Difícil heim? Muitas vezes o objetivo da gente não é alcançado, a gente passa um certo stress e vai levando conforme a gente consegue. Muitas vezes a gente deixa até de trabalhar algumas aulas porque a dispersão é muito grande, a conversa é muito grande e assim a gente vai levando (R3).*

Segundo os professores, a falta da avaliação consistente em Educação Física é uma preocupação (R1, R2, R3 e R4). Entretanto eles afirmaram ter a consciência de que esse problema não será resolvido rapidamente e será necessário muito estudo e discussões para que algo efetivo seja elaborado (R1, R3 e R4).

*Avaliação? Avaliação é bastante complexa. Não dá pra você discutir assim em poucas palavras. É muito, você tem que avaliar a formação do aluno, daí não dá pra você, não é uma avaliação que dá para você por números (R2).*

*É, isso aí é uma história aqui na nossa, na nossa passagem aqui por essa terra, acho que nós não vamos conseguir resolver (risos), porque é um problema que tem desde quando eu entrei na educação física. É difícil de avaliar, eu vejo colegas que trabalham, que trabalham em escolas particulares que tem assim uma diretiva para avaliação. Mas eu ainda acho ela sim, é meio, é não acredito muito, eu, eu tinha que estudar mais, eu tinha que ver mais a questão da avaliação (R1).*

Sobre a continuidade do planejamento da Educação Física escolar, os professores, apesar de se mostrarem preocupados, afirmam que essa preocupação existe há anos e não será solucionada rapidamente (R1, R2, R3 e R4). Na tentativa de melhorar a organização da própria escola, a professora R4 mencionou o fato de os professores do colégio, onde trabalha, organizarem e estruturarem o planejamento em conjunto, oferecendo sequência aos conteúdos.

*Essa é uma preocupação há anos, da gente sistematizar o conteúdo da educação física. Nós conseguimos fazer aqui na escola o seguinte para melhoria do nosso próprio trabalho, como eu trabalho só com segundos anos do ensino médio, minha colega com terceiros e a outra com os primeiros, então a gente conseguiu sistematizar o conteúdo do primeiro, do segundo e do terceiro. [...] Então é, infelizmente a educação física não tem essa sistematização, e eu vou dizer que é muito complicado por exemplo, você recebe alunos que vem de um fluxo contínuo, você não tem alunos aqui que frequentaram Ensino Infantil, depois do fundamental e deram continuidade como muitos da escola particular, e a gente não sabe da onde ele veio, muitos não fizeram educação física, então é muito complicado, então se a gente conseguiu fazer isso já tá de bom acordo né, a gente divide os conteúdos da Educação Física são cinco né que a gente tem nas diretrizes, e aí primeiro ano vê tal, segundo tal, terceiro tal, fim, foi que a gente conseguiu fazer (R4).*

No discurso de dois professores, percebeu-se a preocupação com as questões burocráticas que envolvem o ambiente escolar (R1e R3). Tais questões ocasionam o acúmulo de tarefas que são designadas ao professor e que, segundo a professora R3, são pesadas.

*São questões que não competem a organização da escola né, são é são atribuições que vem da SEED, nós estamos acabando de sair de um final de trimestre, então a correção de provas, entrega de livros, correção de trabalhos, isso daí é bem, bem pesado (R3).*

Um dos professores da Rede Estadual, R2, mostrou-se incomodado com a diminuição de aulas que a Educação Física vem sofrendo na escola. Para ele, essa redução aconteceu porque, na Educação Física, os alunos têm mais autonomia e aprendem a questionar mais.

*Diminuiu bastante, né. Diminuiu 33% das aulas. Eram 3 e passou pra 2. Mas talvez é porque eu acho que apesar de ser mais voltado para fora do trabalho, a Educação Física, eles ficam, acho que eles perceberam que os alunos tem mais autonomia e aprende a questionar mais e tal, mais ou menos por aí. Eles cortaram uma aula (R2).*

Por fim, a professora R4 relata a preocupação com a coerência entre o trabalho do professor e o Projeto Político Pedagógico e entre os outros professores da área.

*Preocupações pedagógicas (risos) acho que de todos os professores né acho que é você estar de acordo com o projeto político pedagógico da escola está de acordo com os outros professores da sua disciplina dentro da escola que no caso aqui nós somos em 10 professores de educação física (risos) então é procurar falar a mesma língua nem estar trabalhando de acordo (R4).*

### 7.3.5 Ciclo de Maturidade na Carreira

No último Ciclo de Desenvolvimento Profissional, os entrevistados mostraram-se preocupados com o planejamento, com o tensionamento no ambiente de trabalho, com a falta de materiais e infraestrutura adequada para trabalhar, com questões burocráticas e o acúmulo de tarefas pedagógicas.

Dois professores mostraram-se mais preocupados com a sequência do planejamento na disciplina de Educação Física (M1 e M4). As duas opiniões foram diferentes. Enquanto o professor M1 afirma preocupar-se com o planejamento sequencial, pois isso interfere no desenvolvimento de suas aulas durante o ano, a professora M4 afirma que a preocupação existe, mas que ela já vivenciou, durante toda a sua carreira, muitos avanços no planejamento.

*Olha, eu até... como é que eu vou dizer? Eu me preocupo claro, isso ai é constante, a gente acha que não vai parar de SE preocupar muito, só que eu vejo muitos avanços que a gente já teve, eu me formei, a minha época era militarismo, era puro militarismo, era treino por treino, faz a cesta, número de cestas. Então, e isso foi uma luta de muitos anos que a gente foi né, foi conquistando, foram conquistas que a educação física foi conseguindo. E, eu vejo, por exemplo, aqui em Maringá, a gente já tem uma continuidade de ensino, pequena, mas já tem. Porque se o aluno sai de uma escola municipal, e vai pra outra, ele tem essa continuidade, tá? O Estado também nós já temos assim, um trabalho muito bom, de muitos professores que já estão com esse trabalho, esse trabalho que tem uma sequência. A preocupação existe, porque a partir do momento que a gente não se preocupar, cada um vai fazer uma coisa, então, existe as diretrizes curriculares, existe os planejamentos, por isso que as escolas tem que ter os planejamentos né, norteados no caso Estado, vem de Curitiba, vem da SEED, não é que a gente tem que fazer aquilo, mas a gente tem que seguir. Então hoje em dia já se tem uma sequência, então eu vejo que a gente já caminhou muito né, mas, é uma preocupação sim (M4).*

A avaliação dos alunos não interfere na prática docente desses professores. Os professores afirmaram possuir uma avaliação própria, utilizada há muito tempo durante sua carreira docente e que a avaliação é necessária para compreender o

desenvolvimento do aluno (M1, M2, M3 e M4). Como ponto negativo da avaliação, a professora M2 destaca o sistema, o qual interfere na aprovação ou reprovação do aluno.

*Traduzir aquilo que eles têm em nota, quantificar não é uma coisa tão preocupante, fez, fez não fez, não fez, tá o problema é o seguinte, quando você se depara com todo o sistema dizendo pra você, que você não pode reprovar, porque isso vai abaixar o censo escolar e você recebe financiamento do censo escolar e isso passa todas as disciplinas, tá. Então dentro da, da, da sala de aula, é assim, objetivo é este, atingiu bem, atingiu mais ou menos, mais ou menos, não atingiu, não atingiu (M2).*

A tensão no ambiente escolar preocupa, apenas, uma professora deste Ciclo de Desenvolvimento Profissional. Para ela, todo momento é uma tensão quando se tem a responsabilidade de oferecer o melhor para promover o desenvolvimento do aluno (M2). Entretanto, ela afirma que essa tensão traz significado para a sua vida profissional. Os outros entrevistados descreveram que não se sentem tensionados (M1, M3 e M4) e se sentem muito bem no ambiente escolar.

*Não, não, eu só bem, bem tranquila, se bem que agora eu estou nessa escola, agora esse ano que eu estou aqui, mas como eu já trabalho na rede há muitos anos, eu conheço a maioria das pessoas, e fui muito bem recebida, to muito satisfeita. Na outra escola, na escola estadual, também trabalho há muito tempo e me sinto muito bem, me sinto em casa (M4).*

A preocupação frente a falta de materiais e a estrutura adequada para a realização das aulas de Educação Física é comum entre todos os professores deste ciclo (M1, M2, M3 e M4). Preocupações que já foram evidenciadas nos ciclos anteriores, como falta de um espaço adequado (M4, M2), carência de materiais variados para trabalhar os diversos conteúdos da disciplina (M3, M1) também preocupa os professores no fim da carreira.

*Muito, muito mesmo, principalmente a falta de um ambiente é, uma sala é, um local pra você dar a sua aula sem que todos estejam ali é observando, não pelo professor, não vejo por isso, mas eu vejo pelo aluno, uma coisa é você dar aula numa sala, uma sala própria pra você dar aula e outra coisa é a atenção que aquele aluno vai, a forma com que aquele aluno vai participar da tua aula é diferente do que você estar num pátio onde passa todo mundo, tem gente*

*lavando, tem gente arrumando as coisa, tem gente, tem aluno correndo, tem, então a minha preocupação nisso é muito grande porque se nós temos sala de aula, nós temos biblioteca, nós temos né, salas específicas, porque não a Educação Física? Porque a Educação Física tem que dar aula em uma quadra que muitas vezes ela não é limpa, ela não é varrida, ela não é lavada. O material, porque os livros da biblioteca, os livros dos alunos têm que ser cuidados e o material de Educação Física não? Por que o professor de Educação Física tem que ter um arco todo quebrado, ele tem que ter uma bola pra você trabalhar todos os esportes, todos os segmentos da Educação Física e não ter específico? Então isso é uma preocupação bem grande (M4).*

As questões burocráticas e o acúmulo de tarefas para o professor foram elencadas por uma das professoras entrevistadas (M4). Ela afirmou que ambas preocupações sobrecarregam o professor e limitam a possibilidade de atuar bem.

*É, eu acho, não é uma preocupação, mas também não é uma não preocupação, eu acho que o professor está cada vez mais, é, sendo assim, é... Como se diz? Super é, deixa eu ver uma palavra que não fique, o professor tá cada vez mais soterrado de tarefas, estão soterrando o professor com tarefas, é, é a tarefa de além de ele trabalhar o seu conteúdo específico, além de ele trabalhar o seu relacionamento com o aluno, ainda tem as questões cada vez mais impostas, pela questão da burocracia. Como eu já falei antes eu acho que o grande problema está nisso, o problema é que o professor tem que trabalhar aquele conteúdo, ele tem que trabalhar o outro, tem que trabalhar aquela outra coisa específica que veio, o professor tem que trabalhar o aluno pra fazer prova né, a rede municipal tem muito disso e, então, acaba sobrecarregando o professor e uma pessoa sobrecarregada é difícil ela fazer bem tudo, né? Em alguma coisa vai se perder com certeza (M4).*

Na dimensão Tarefa, as preocupações mostraram-se fortes durante todos os Ciclos de Desenvolvimento Profissional. Fatores como planejamento, infraestrutura e falta de materiais, são preocupações que estão presentes desde o início até o final da carreira docente. A mesma realidade foi encontrada na análise quantitativa (ver Tabela 5), onde os índices de preocupação com a dimensão Tarefa se mantiveram, relativamente, fortes e estáveis, nos diferentes Ciclos, apresentando-se mais baixa apenas no último ciclo.

Os docentes de Educação Física, do estado de Santa Catarina, também apresentaram realidade semelhante. Em um primeiro estudo, evidenciou-se que as preocupações com a Dimensão Tarefa se manifestam no início da carreira e se acentuam no desenrolar dos Ciclos de Desenvolvimento Profissional (FOLLE;

NASCIMENTO, 2011). Em um segundo estudo realizado, os professores mostraram-se preocupados com a Dimensão Tarefa, apesar de não ser a preocupação mais evidente (TRUSZ, 2016).

A alta preocupação com a Dimensão Tarefa, durante todos os Ciclos de Desenvolvimento Profissional, pode ser explicada pela realidade local dos participantes (COSTA, 2013; TRUSZ, 2016).

Como destacado anteriormente e também identificado nas falas dos entrevistados, a Rede Estadual possui algumas dificuldades, desde questões de planejamento até a infraestrutura e falta de materiais. Além disso, o número de alunos por sala preocupa tanto professores da Rede Municipal quanto da Estadual. Essas dificuldades acometem os professores, desde o ciclo de Entrada na Carreira até o ciclo de Maturidade na Carreira.

Esses fatores podem contribuir para a realidade apontada nesse estudo e se assemelham às outras pesquisas elencadas anteriormente (COSTA, 2013; TRUSZ, 2016). Pode-se dizer que essas preocupações dividem-se em preocupações macro organizacionais que estão além da alçada da escola e dos professores (preocupações que não dependem dos professores e sim de instâncias superiores como Políticas Públicas, Secretarias de Educação, Núcleos Regionais e ações do Estado ou Prefeituras) e micro organizacionais, associadas ao ambiente escolar (preocupações em que a direção, equipe pedagógica, entre outras, podem intervir) (BOTH, 2011). As preocupações de ordem macro e/ou micro organizacionais afetam de forma direta e indireta a prática docente. (FARIAS, 2000; COSTA; HENRIQUE; FERREIRA, 2013).

Nesse caso, observou-se que as instituições de maior poder, como os governos, prefeituras, entre outros, controlam ações que interferem nas preocupações dos professores nessa dimensão. Assim, é necessária uma maior coerência entre essas instituições e a realidade vivida pelos professores e alunos, para que as preocupações possam ser amenizadas.

Destaca-se que, o fato de a maioria dos participantes das entrevistas serem mulheres, evidencia resultados semelhantes aos encontrados na fase quantitativa do estudo. De fato, as mulheres mostram-se mais preocupadas que os homens, na dimensão Tarefa (ver Tabela 6). Entretanto, ressalta-se que outros estudos identificaram maior preocupação das mulheres quando comparadas aos homens (ZOUNHIA; HARZIHARISTOS; EMMANOUEL, 2004; ZOUNHIA; HATZIHARISTOS;

2005; LOCH et al., 2005; FARIAS et al., 2008; OLIVEIRA; CÂNDIDO; DORNELLES, 2010; YOUNG, 2012; OLIVEIRA; CÂNDIDO; DORNELLES, 2010; TRUSZ, 2016). A maternidade, os compromissos familiares e os do lar (culturalmente destinados às mulheres), associados às preocupações no ambiente de trabalho podem provocar as maiores preocupações para elas quando comparadas aos homens.

#### 7.4 DIMENSÃO IMPACTO DA TAREFA

As preocupações que acometem os professores nessa dimensão permeiam as necessidades e dificuldades dos alunos, bem como o seu desenvolvimento. Além disso, a forma de ensinar, de maneira que consiga atingir todos os alunos e motivá-los é um objetivo do professor. Enfim, o docente volta a sua atenção e preocupação para o resultado do seu ensino. Nessa seção serão apresentadas as preocupações da dimensão Impacto da Tarefa durante os Ciclos de Desenvolvimento Profissional.

##### 7.4.1 Ciclo de Entrada na Carreira

No início da carreira, os docentes evidenciaram preocupações com o processo de ensino-aprendizagem, com o impacto do ensino para o aluno, em identificar as dificuldades de aprendizagem, com a motivação dos alunos e em instigar o pensamento crítico nos alunos.

Uma preocupação comum a todos os professores que estão ingressando na carreira docente é poder identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos (E1, E2, E3 e E4). Apesar de conseguir localizar essas dificuldades, alguns professores mencionaram a demora para reconhecê-las (E2 e E3). Os entrevistados alegaram que, além dos alunos com inclusão, existem os que possuem déficit de atenção e cognição (E1 e E2) e que um dos maiores impedimentos é a formação anterior desses alunos (E3).

*Sim, sim eu consigo identificar as dificuldades de aprendizagem e o principal, o principal é, o principal impedimento dos alunos para a aprendizagem é a formação deles, é a formação que eles têm, a educação que eles tiveram antes daquele momento ali da escola, eles foram ensinados a não gostar de aprender, a não gostar de se desenvolver. Eles foram ensinados a fazer outras coisas e esse é o grande problema, isso não significa que você não possa fazê-los*

*gostar, mas significa que eles chegam lá com uma certa bagagem cultural que não favorece a curiosidade, não favorece o questionamento, não favorece a disciplina, não favorece o gostar de se desenvolver (E3).*

Duas professoras, uma da Rede Estadual (E2) e outra da Rede Municipal (E4) mostraram-se preocupadas com a contribuição da Educação Física para a vida do aluno.

*Ah sim, eu me preocupo né, porque é uma parceria né, ah, ah, na, na, no ensino fundamental a gente tem que pensar na alfabetização também e a Educação Física colabora bastante né, principalmente no início ali da transição de primeiro, segundo e terceiro ano, a questão da lateralidade, questão de esquema corporal, questão do espaço, porque daí eles pra saber certinho o traçado da letra, o qual espaço certinho na linha então tudo isso aí a educação Física colabora e muito né, se tiver uma falha ali né, ah, na, no, na noção de espaço na questão de lateralização dificulta todo o processo da criança na alfabetização (E4)*

*Mas eu me preocupo no que os alunos vão pensar e o que muda na vida deles, se mudar alguma coisa, fala assim a existe isso aqui né, existe conteúdo que pode ser trabalhado na educação física e a educação física também está relacionada com o mundo, com a transformação do mundo, porque eu acho que ele tem mais dificuldade de sair dos 4 esportes e que nada tem relação com nada com construção histórica nenhuma (E2).*

O pensamento de preocupação com a motivação dos alunos para as aulas foi comum a todos os professores (E1, E2, E3 e E4). A motivação (ou desmotivação) foi elencada como um item de extrema importância para as aulas por todos os professores.

*Sim, sim muito, é a motivação, ela é importante pra tudo na vida, pra tudo, ninguém chupa um sorvete sem motivação e, e, e se você deixar seus alunos desmotivados você vai ter muita resistência. Não é possível você desenvolver uma aula relaxada, espontânea, uma aula que flui, uma aula que você consiga ensinar, sem que os alunos estejam motivados e pra isso, e pra isso você tem que, você tem que se adequar, você tem que tentar motivá-los de n formas. Às vezes o jeito que você fala, às vezes você pode ir na sua didática, ser um pouco, mais usar a linguagem com eles, a linguagem que eles usam de uma forma descontraída. E você tem que demonstrar pra ele que, que é importante você conhecer a educação física, é importante você praticar a educação física, não só por uma questão que você é professor, mas que o ser humano ele necessita disso, que ali você tá aprendendo a lidar com o outro, você tá desenvolvendo suas capacidades físicas, que ali você tá sendo um ser humano melhor e*



*você conseguindo explicar isso pro aluno, o aluno entendendo isso, ele vai se sentir motivado pra fazer educação física (E3).*

A professora E1 demonstrou preocupação em relação ao planejamento. Ela mencionou que o planejamento da Educação Fundamental I não oferece abertura para pensamentos mais críticos e questionamentos, fator prejudicial ao aprendizado do aluno.

*É um planejamento assim, que eles não querem trazer a criança para um pensamento crítico. Neste bimestre nós trabalhamos o quê? Olimpíadas. Tá mas eles querem que nós mostremos o quê, o quê das Olimpíadas? querem que fala sobre os mascotes e as modalidades, que tem mostrar que nas olimpíadas não é só futebol, basquete, esses esportes que todos conhecem. Só que eu queria trabalhar pensamento crítico, eu queria mostrar a história do jogo, e mostrar aqui no nosso país as Olimpíadas veio num período difícil que a gente tá passando por crise, gostaria de falar pra eles que que tá acontecendo no Brasil agora, o que que esses jogos tão camuflando e não eles não querem isso, eles querem que mostra só o bonito, só aquilo (E1).*

Outra preocupação importante foi a destacada pelo professor E3 que mencionou preocupar-se com todas as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, no intuito de saber se ele está sendo efetivo e se o ensino está contribuindo para a formação humana do aluno.

#### 7.4.2 Ciclo de Consolidação das Competências Profissionais

Algumas preocupações foram elencadas pelos professores neste Ciclo de Desenvolvimento Profissional, dentre elas: identificar as necessidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos, o impacto do ensino/conteúdo para os alunos e motivar alunos que apresentam-se desmotivados.

O impacto do ensino na vida do aluno é uma preocupação dos professores entrevistados nesse Ciclo de Desenvolvimento Profissional (C1, C3 e C4). Eles afirmam ser esse o objetivo da profissão docente.

*Me sinto, porque se eu não me preocupasse com isso eu nem daria aula. O objetivo é fazer isso, é ter esse impacto na vida das crianças (C4).*

Os professores entrevistados demonstraram que conseguir motivar os alunos é realmente um desafio para qualquer docente (C1, C2, C3 e C4). O professor C2 mencionou, em sua resposta, as várias alternativas utilizadas, por ele, para motivar seus alunos.

*Preocupa bastante. Eu sempre tento modificar, adaptar, para que aqueles que não gostam tanto, participem mais. Sempre tempo buscar uma nova alternativa. Mas como eu disse, é difícil você ensinar aquela pessoa que não quer aprender, as vezes você faz de tudo, de tudo, de tudo e daí você vê que o problema não está na sua metodologia, na sua forma de ensinar, o problema é que ele não quer aprender. Isso é difícil. Tem algumas crianças que me falam assim “eu não sou obrigado a fazer, eu não gosto de fazer uma aula prática”, aí eu falei assim, daí eu respondo “mas você gosta de todas as disciplinas? Você gosta de história, de geografia, de biologia, matemática, português?”, “Ah, português eu não gosto”, “E você não tem que fazer a prova do mesmo jeito? Você não tem que participar? Você não tem que aprender? Isso é necessário para sua formação. A Educação Física tem a parte prática e eu gostaria que você participasse pra que eu possa ver e avaliar como que ta sua participação. Mesmo que você não goste de fazer, você tem que fazer. É uma das formas de eu te avaliar”. Assim eles entendem um pouco mais, mas é difícil. Aqueles que não querem fazer, você tem que jogar, assim, utilizar várias formas de tentar estimular, mas é difícil (C2).*

A percepção das dificuldades de aprendizagem dos alunos é um fator preocupante para os professores. Identificar essas dificuldades pode otimizar o processo de ensino aprendizagem (C1). Entretanto esse reconhecimento fica mais facilitado nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe, onde os professores conversam e relatam sobre os alunos (C2).

Quanto à percepção das necessidades dos alunos, o professor C2 diz que varia de turma para turma. Ao elencar essa preocupação, o professor diz que possui algumas táticas para se adaptar as necessidades deles.

*Me preocupo. Eu sempre procuro abordar os conteúdos de uma forma bastante clara pra eles. Tento utilizar uma linguagem bastante objetiva e clara com eles. Utilizo as metodologias que eu sei que chamam mais atenção. Passo vídeos, explico, dou exemplos, faço brincadeiras, sempre demonstro um fundamento, ou algum movimento que eu quero que eles façam antes e depois eles tentam fazer. Procuro montar e planejar a aula de uma forma de acordo com o perfil da turma que eu sei que eles vão responder de uma forma efetiva, sabe? Às vezes a gente dá o mesmo conteúdo para várias turmas, você sabe assim, isso vai dar certo com essa turma, mas*

*não vai dar turma com essa. Tem exatamente a mesma idade, estão no mesmo ano, a gente conhece o perfil de cada turma, a gente vai adaptando, tem que ir se adaptando ao perfil de cada turma (C2).*

A professora C1, que trabalha na rede municipal, mencionou se preocupar com o conteúdo que é transmitido aos alunos. Ela complementa que o conteúdo que vem especificado, às vezes não condiz com a idade e compreensão dos alunos, e a preocupação é no sentido de como os alunos irão apreender e ver esse conteúdo que muitas vezes não faz sentido.

#### 7.4.3 Ciclo de Diversificação e Afirmação na Carreira Docente

As preocupações evidenciadas pelos professores neste Ciclo foram: o impacto do ensino para o aluno, o crescimento intelectual, emocional e social do aluno, o processo de ensino-aprendizagem, motivar os alunos para as aulas e identificar as dificuldades de aprendizagem dos discentes.

No que se refere a identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, alguns professores apresentaram preocupações, apesar de identificar as dificuldades dos alunos somente após algum tempo de contato com eles (D1, D2, D3). A professora D4 disse que durante a hora atividade, a conversa entre os professores é necessária para que essa identificação seja mais efetiva.

A desmotivação dos alunos também é uma preocupação latente aos professores deste ciclo (D1, D2, D3 e D4). A grande dificuldade elencada pela professora D4 é conduzir esse aluno para uma motivação nas aulas, e isso se agrava quando mais da metade da turma está desmotivada.

*Sim, me preocupo até porque hoje é uma grande maioria dentro da sala de aula, porque quando é um ou outro, você não consegue puxar ele você consegue trazer algumas outras atividades. Mas quando é a grande maioria da turma você fica meio perdido, porque daí você vai ter que tá o tempo todo se preocupando em atender essas necessidades né e de repente. [...] Então, não adianta nada eu me esforçar eu tentar chamar a atenção do aluno, se ele não quer. O aluno ele vem desmotivado hoje pra escola aí eu também já não sei o motivo, mas ele já vem desmotivado, ele já vem achando que aqui é um lugar ruim, é uma coisa chata, é um ambiente que ele não vai encontrar oportunidades, que ele não vai poder tá entrando na internet a hora que ele quer, que ele não vai poder ficar conversando com os amigos a hora que ele quer (D4).*

A professora D2, atuante na Rede Estadual, elencou que uma das primeiras preocupações, apresentadas por ela, é com o processo de aprendizagem do aluno e em descobrir onde se encontra o nível de aprendizagem dele para propiciar o desenvolvimento enquanto ser humano.

O impacto do ensino para o aluno e entender como o conteúdo pode influenciá-lo em sua vida também é uma preocupação da professora D2.

*Sim, eu me preocupo principalmente, na verdade não dá pra não fazer uma comparação né mas assim pensando naquilo que eu aprendi, naquilo que eu na função enquanto professor e aquilo que eu quero enquanto educação pra eles, enquanto desenvolvimento, então assim, o quanto aquilo que eu estou falando ou estou fazendo com eles, ele pode vir a mexer naquele aluno de uma forma boa ou ruim (D2).*

Contribuir para o crescimento intelectual, social e emocional é uma preocupação da entrevistada D3. A reflexão dos conteúdos e objetivos da Educação Física, e de como tais fatores contribuem para a formação do aluno, é necessária.

*É eu penso que preocupações pedagógicas, é aquele momento em que nós paramos para analisar e refletir sobre os conteúdos que devem ser trabalhados com os alunos, as perspectivas e objetivos que a gente consegue alcançar através desses objetivos, se realmente eles vão estar aí inseridos no crescimento desse aluno, não só na questão social mas também intelectual, é principalmente pensar em estratégias para fazer com que esse aluno consiga atingir o conhecimento, a partir dos componentes curriculares que são propostos (D3).*

A professora complementa sobre quando existe um problema de aprendizagem, uma dificuldade, não somente o aluno necessita avaliá-los. O professor deve refletir sobre sua metodologia e processo de ensino e aprendizagem, pois a culpa da não aprendizagem não deve recair somente ao aluno (D3).

#### 7.4.4 Ciclo de Renovação na Carreira

Algumas preocupações foram identificadas pelos professores para esse Ciclo, dentre elas: identificar as necessidades e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, motivar os discentes e o impacto do ensino para o aluno.

Nesse ciclo, todos os professores afirmaram ser importante identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos (R1, R2, R3 e R4). A professora R4, afirma que, apesar de demorar um bimestre, consegue identificar e trabalhar com isso.

*Assim de cara assim vamos dizer não, a gente leva um bimestre né, mais de um mês para a gente dar uma olhadinha, e como eles estão, mas rapidinho aí você já viu. Eu vou dizer uma coisa pra você, as maiores complicações em relação à aprendizagem estão no sentido emocional desses alunos tá, não é físico (R4).*

O professor R1 demonstrou ter maior facilidade em identificar as dificuldades na parte prática da disciplina de Educação Física.

*Lá na prática sim, porque quando você, quando você trabalha muitos anos com treinamento é, você tem que resolver o problema daquele material que você tem porquê, daquele material humano que você tem, uma pessoa que é, não consegue é, não consegue saltar com a perna esquerda ou com uma perna direita, você tem que resolver isso aí, e chega na aula fica muito mais evidente (R1).*

O mesmo professor, ao ser questionado sobre incentivar alunos desmotivados e identificar as suas necessidades de aprendizagem, afirmou que só se preocupa enquanto o aluno estiver preocupado.

*Olha, me preocupa enquanto preocupa ele entendeu, se ele se preocupar me preocupa também, aí eu quero ajudar agora eu penso assim, eu ajudo quem quer ser ajudado, quem não quer ser ajudado né deixa pro santos (risos), para os anjinhos (R1).*

Por outro lado, o professor R2 mencionou algumas medidas utilizadas para motivar os alunos e tentar atingir os que não têm vontade de aprender. Percebe-se, na fala do entrevistado, certa angústia com essa situação.

*A gente faz de tudo. Pressão, depressão, fala que vai tirar nota, faz chantagem, tenta incentivar. Nem sempre dá certo. Eles vem muito mal, eles só pensam em brincar. Acham que Educação Física é brincar e, não querem aprender nada (R2).*

Outras duas professoras também mostraram-se preocupadas com a desmotivação dos alunos (R3 e R4). A professora R3 mencionou que, em casos extremos, os encaminha à equipe pedagógica.

Por fim, a professora R4 demonstrou uma preocupação com o impacto do seu ensino para o aluno, em formar um discente que consiga, por exemplo, sair da escola e apreender algo para a sua qualidade de vida.

#### 7.4.5 Ciclo de Maturidade na Carreira

No último Ciclo de Desenvolvimento Profissional, os docentes se preocupam com a falta de um ensino individualizado com os alunos, com o impacto das tarefas que desenvolve no trabalho, com o fato de motivar os alunos e identificar as suas dificuldades e necessidades de aprendizagem.

Inicialmente, identificou-se uma preocupação com a motivação dos alunos (M1, M2, M3 e M4). Os professores mencionaram que, no início da idade escolar, os alunos não apresentam muitos problemas com motivação, são motivados até demais. Entretanto, ao final da idade escolar, os discentes possuem certo distanciamento das práticas corporais (M1 e M4). A professora M3 afirmou ser seu o papel motivar esse aluno desinteressado.

*Na verdade não é que me preocupa mas eu já tenho isso dentro de mim o aluno que ele não participa que ele se mostra desinteressado eu tenho que fazer esse é meu papel eu tenho que fazer ele, ele participar da minha aula então assim que estratégia que eu tenho a troca de metodologias a, a mudança no desenvolvimento das minhas aulas é o questionamento eu e o primeiro onde eu entro numa sala de aula eu procuro saber do meu aluno o que que ele traz de Cultura o quê que ele já sabe que ponto que eu vou partir depois que ele me mostrar aquilo que ele já sabe aí eu vou levar o que eu tenho como conhecimento científico é isso (M3).*

Identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos é outra preocupação dos professores (M1, M2, M3 e M4). A experiência dos docentes desse ciclo, os permite identificar, com maior facilidade, as dificuldades dos alunos (M1 e M3).

*As dificuldades são, as dificuldades motoras né, que a gente já identifica logo quando você começa dar aula, que você começa a ver aquela criança a correr, aquela criança a andar, você já começa a identificar né, aquilo pra gente é, ainda falo sempre “ a gente tem um*

*olho que é incrível né”, a gente vê aquele monte de criança correndo, mas você bate o olho naquele, você já vê, aquela criança ela tá correndo diferente, ela tá correndo na ponta dos pés, aquela criança na hora de subir uma escada, descer uma escada né, então assim, eles pequenos eu acho bem mais fácil de identificar (M4).*

Por outro lado, alguns professores mencionaram possuir maior dificuldade em identificar essa dificuldade, por conta da quantidade de alunos, mas afirmam tentar fazer o melhor (M1 e M2). A professora M2 destaca uma questão importante, o problema e a dificuldade dos alunos com o erro

*Então a gente faz o que a gente pode né, são muitos alunos, a medida que a gente vai identificando a gente vai imediatamente fazendo a correção né. É inclusive tem uma, a questão do erro, é uma questão bem bacana porque é, historicamente se o erro acontece então aquilo não tá posto, o objetivo não tá posto, então é só que ai você depara com uma consciência que tem medo do erro, porque a sociedade cobra muito do erro, então as vezes o aluno vê que você é inimigo dele, então você já tem que fazer ao mesmo tempo que tá fazendo a correção, né, você tem que fazer um trabalho de conscientização que você não é inimigo que esse é teu papel, que para você ajudar o aluno a se desenvolver ele tem que aprender, e pra aprender ele tem que aprender o correto, porque se ele não efetivar ele não aprendeu, né (M2).*

Ao que se refere ao impacto das tarefas desenvolvidas em seu trabalho, os professores M1 e M2 demonstraram preocupações. A transformação e desenvolvimento desse aluno (M1) e a preocupação em oportunizar o mais evoluído conhecimento, pois é o melhor que estimula e provoca o desenvolvimento (M2), são preocupações latentes que visam o crescimento do aluno.

*ah, eu me preocupo, eu acho que é uma coisa, a partir do momento que você define quais conteúdos que você vai passar, você tem que tá preocupado com que isso vai né, buscar assim, de uma melhor maneira dele realmente mudar, o senso crítico a posição o que que ele acha, o que que ele não acha, porque realmente isso, tem que ter, tem que ter uma mudança se não não tem o porquê você tá ensinando, passando aquele conteúdo, eu acho que tem que ter o mínimo de transformação desse aluno, e respeitando tudo o que ele traz consigo de história de vida (M1).*

É importante destacar a preocupação elencada pela entrevistada M3. Para ela, a irresponsabilidade do aluno e o não querer aprender constrói, segundo a

professora, a desvalorização da educação e, conseqüentemente, da Educação Física.

A professora M2 destaca a importância de identificarmos a necessidade de aprendizagem dos alunos. Ela complementa que todo esse processo de ensino e aprendizagem está relacionado ao nível de abstração dos alunos e professores que encontram-se, deturpados atualmente

*Claro, claro porque é a porta de entrada você tem que saber qual é a zona real dele, né, então a onde ele se encontra, porque que ele se encontra assim seja a porta de entrada pra ele avançar pro objetivo de aula que você quer, a dificuldade tá aí, o número excessivo de alunos dificulta ainda mais você conseguir é, atender a todos naquele momento né (M2).*

Ao final da carreira docente, os professores se mostraram preocupados ao trabalhar com turmas muito numerosas (M1, M2, M3 e M4). A falta de qualidade no atendimento individualizado (M2, M3 e M4), segundo as professoras, atrapalha muito no desenvolvimento do aluno

*Claro, veja bem, se, se a Educação né, é dita importante como que você irá dar algo de qualidade em 50 minutos tem 30 cabeças? Você vai ter um atendimento individualizado um minuto e trinta, dois minutos no máximo com cada um né, ah mas existe outras, outras é, formas de trabalhar em grupo, não sei o que, não sei o que, mas o atendimento individualizado fica completamente deteriorado comprometido né, então assim claro o número excessivo de alunos atrapalha, são cabeças diferentes da sua e que você precisa entender. Como que eu vou entender, qual a zona real do aluno pra então planejar alguma coisa pra a zona eminente, proximal, próxima, como? (M2).*

Em conjunto com a dimensão Tarefa, a dimensão Impacto da Tarefa representa o indicador mais preocupante aos participantes entrevistados. As preocupações presentes nessa dimensão acometem os professores desde o primeiro Ciclo de Desenvolvimento Profissional. Entretanto, evidenciou-se apenas menores níveis de preocupações com o Impacto da Tarefa no Ciclo de Renovação na Carreira.

Na fase quantitativa do estudo (Gráfico 1 e Tabela 5), percebeu-se que a dimensão Impacto da Tarefa é a mais preocupante aos professores, no decorrer dos Ciclos. Além disso, vários estudos apresentam realidade semelhante, onde a



dimensão Impacto da Tarefa destaca-se entre as preocupações, seja de estudantes ou professores de diversas áreas (TRUSZ, 2016; COSTA, 2013; WENDT; BAIN, 1989; CONKLE, 1996; OLIVEIRA; CÂNDIDO; DORNELLES 2010; KRUG; KRUG, 2011; PIOVANI e BOTH e NASCIMENTO, 2012; LOCH et al., 2005; FARIAS et al., 2008; PIOVANI; BOTH, 2014; RIBEIRO et al., 2015; MEEK; BEHETS, 1999; ZOUNHIA; HARZIHARISTOS; EMMANOUEL, 2004; ZOUNHIA; HATZIHARISTOS, 2005; CAPEL, 2001; REEVES; KAZELSIKIS, 1985; ZIELINSKI; PRESTON, 1992; ALVES, 2001; KWOW-WAI, 2004). Ou seja, percebe-se a tendência dos professores em se sentirem preocupados com o impacto do seu trabalho na vida dos alunos. Assim, as necessidades e dificuldades dos alunos, bem como a forma como o ensino impacta as suas vidas, preocupa os professores e interfere no agir pedagógico do docente.

Por outro lado, a diminuição de preocupação, percebida no ciclo de Renovação na Carreira, foi evidenciada, principalmente, na fala dos homens (R2 e R1). É possível que a baixa preocupação que acometem os homens, como já identificado em alguns estudos (ZOUNHIA; HARZIHARISTOS; EMMANOUEL, 2004; ZOUNHIA; HATZIHARISTOS, 2005; LOCH et al., 2005; FARIAS et al., 2008; OLIVEIRA; CÂNDIDO; DORNELLES, 2010; YOUNG, 2012; OLIVEIRA; CÂNDIDO; DORNELLES, 2010; TRUSZ, 2016), possa ter influenciado nesse resultado.

Além disso, é importante destacar que o ciclo de Renovação da Carreira apresentou forte preocupação com a Dimensão Tarefa. Tal evidência pode estar associada às características atribuídas à esse ciclo, como: a reafirmação da necessidade de valorização docente, renovação das ações pedagógicas, professores que, ainda, estão encantados com a docência e os defensores da causa docente (FARIAS, 2010).

Preocupar-se com o impacto do ensino no aluno, identificar as suas necessidades e incentivar os que apresentam-se desmotivados, parecem ser as principais preocupações dos docentes, o que pode oferecer uma relação com a nova dimensão de Questões Sociais que foi identificada nesse estudo.

## 7.5 NOVAS DIMENSÕES EVIDENCIADAS PELO DOCENTE

No decorrer das entrevistas realizadas, os professores elencaram algumas preocupações e inquietações que não se enquadram nas dimensões estabelecidas

pela teoria das preocupações de Füller e Bown (1975). Nesse sentido, buscou-se, nessa seção, apresentar as preocupações que emergiram das entrevistas, mediante os diferentes Ciclos de Desenvolvimento Profissional. As dimensões elencadas foram: Políticas Públicas, Questões Sociais, Formação Docente e Saúde.

### 7.5.1 Dimensão Políticas Públicas

As Políticas Públicas são ações, projetos e atividades do governo em prol da população e foram preocupações levantadas por vários entrevistados. Tais políticas envolvem ações e preocupações de ordem micro (no local de trabalho) e macro (todo o município ou estado) organizacionais. Ações que geram preocupações estão associadas à eleição de direção dos colégios, à alta carga horária e baixa remuneração. Nessa seção serão abordadas preocupações emergentes das entrevistas, mediante os diferentes Ciclos de Desenvolvimento Profissional.

#### 7.5.1.1 Ciclo de Entrada na Carreira

Nesse Ciclo de Desenvolvimento Profissional, uma professora destacou a preocupação com o sucateamento da Educação Pública, o que ocasiona a baixa qualidade do ensino. As políticas públicas macro organizacionais, relacionadas à contenção de gastos e à realidade da educação pública preocupa a professora E2.

*Agora, porque que nas escolas privadas a gente trabalha com 15, 20 que fala que é pra gente conseguir uma maior qualidade, porque que na pública a gente tem ser 35? A gente sabe que é para conter de gastos né, na verdade fechar salas, e, e a educação não é prioridade, é assim me preocupa a isso que a gente tem um ensino cada vez pior (E2).*

#### 7.5.1.2 Ciclo de Consolidação das Competências Profissionais

Ao entrevistar os professores desse Ciclo de Desenvolvimento Profissional, foram identificadas duas preocupações diferentes: a proposta de reformulação do Ensino Médio e os conflitos internos presentes nas escolas.

Foi proposta pelo Governo, no ano de 2016, a reformulação do Ensino Médio. Tal mudança vem assustando os professores de diversas áreas, por conta dos

vários pontos passíveis de alteração. A Educação Física, nessa proposta, não será obrigatória, o que preocupa o professor C2.

*Existe um projeto novo de lei também pra ter uma reformulação do Ensino Médio. E também diminuir algumas disciplinas e adivinha só qual que será a primeira a ser eliminada? E assim, tem toda essa preocupação com a nossa atuação e a nossa sobrevivência, né. Porque apesar de eu achar que o ensino médio tem muito conteúdo, muitas disciplinas, sim, que deveria ser enxugada grande parte que é muita coisa para um aluno, muita informação. Eles aprendem tudo superficialmente só pra tentar passar no vestibular, eu acho que deveria diminuir os conteúdos, mas as disciplinas eu não sei como é que seria essa relação, como seria integrado, como seria os professores das outras disciplinas que forem integradas, juntadas com outras, como que ficaria a atuação e a profissão deles. Isso me preocupa muito. Mas estamos aí. Vamos aguardar, ver como vai funcionar. Mas é bastante preocupante por tudo que já passamos, é bastante preocupante (C2).*

A professora C3 mostrou-se preocupada com alguns processos e situações que ocorrem dentro da escola, como a seleção da direção, pois tal cargo é feito por indicação pela Secretaria de Educação. Apesar de a seleção para direção ser considerada uma política macro organizacional, as preocupações elencadas pela entrevistada têm características micro organizacional, por referir-se aos problemas do seu ambiente de trabalho. Ela complementa que diversos interesses são postos em xeque e coloca em confronto os trabalhadores da escola com a comunidade

*A questão da organização dali da escola, a seleção de direção é, orientação e supervisão, por ser cargo, cargos escolhidos pela secretaria de educação, são, são questões que me incomodam demais, é porque daí coloca em choque a comunidade, é intra escolar digamos assim, nós professores e as demais servidoras, em cheque com a comunidade. E aí a gente tem diversos interesses que são postos de forma contrária, que se, que se chocam sendo que a como é que eu vou colocar isso, a mediação que a, o corpo o corpo administrativo delega, coloca, é bem complicada às vezes numa situação de colocando a comunidade contra até os professores e os servidores (C3).*

### 7.5.1.3 Ciclo de Diversificação e Afirmação na Carreira Docente

Foram evidenciadas, nesse ciclo, preocupações referentes à baixa remuneração, à desvalorização do professor, ao número de alunos por sala e à

inclusão. A professora D1 mostrou-se preocupada, segundo ela, esses fatores desmotivam o professor

*Sobre o que não foi né comentado de preocupação é, eu acho que que não tem mesmo eu acho que a há uma preocupação que eu tenho hoje que eu percebo que a rede vem tendo muito muitas pessoas com mais formação, então tem especialização, tem mestrado, então o apoio financeiro o reconhecimento financeiro ainda não existe pra pros professores e mesmo a gente tendo pessoas boas trabalhando é, e as vezes saem principalmente por causa do financeiro ser menor (D1).*

No mesmo sentido, a professora D4 sente-se pressionada pelo Governo, mediante todas as mudanças que vêm sendo instauradas e afetam o trabalho docente.

*Mas eu me sinto pressionada. Principalmente nesse momento, agora é, pelo governo realmente por essas leis, por essas mudanças que estão ocorrendo, então você sempre fica, você já chega do trabalho meio, mas não necessariamente pelo ambiente da escola, pelas coisas de fora, que estão diretamente ligadas a nossa, ao nosso trabalho e a nossa progressão dentro do estado (D4).*

Outra preocupação é referente ao sistema de inclusão dos alunos (D2 e D4). De acordo com a professora D2, mesmo com alunos de inclusão, as turmas mantêm o mesmo número de alunos. Segundo ela, existe uma lei governamental que garante uma menor lotação por turma quando existe a inclusão, entretanto, a aplicação prática dessa política não ocorre.

*Até mesmo porque nós somos uma escola que recebemos muitos alunos em sistema de inclusão, e nós não conseguimos, porque tem uma lei que na verdade é uma lei que ela faz uma indicação ela não assegura é obrigatoriamente que toda sala que tenha um aluno com qualquer tipo de deficiência, ele tem que ter uma porcentagem a menos. Então a gente não consegue porque o sistema do estado não deixa, o sistema de matrícula né, então essa, essa coisa de você ter o aluno com, com uma necessidade especial e mais 35, mais 30 (D2).*

#### 7.5.1.4 Ciclo de Renovação na Carreira

A carga horária e o sucateamento de materiais para a Educação Física foram identificados nesse ciclo, onde dois professores demonstraram preocupações com

essa dimensão (R2 e R3). A extensa carga horária (R3) e a falta de investimentos do Estado em materiais específicos da Educação Física (R2), incomodam os professores.

*Agora o apoio da administrativa nem sempre é possível, porque o estado não investe em materiais Educação Física, essas coisas (R2).*

#### 7.5.1.5 Ciclo de Maturidade na Carreira

Duas preocupações principais acometem os professores nesse último Ciclo de Desenvolvimento Profissional: descaso e minimização do Estado dentro da Escola (M2 e M3) e a desvalorização financeira e moral que o professor recebe dos governantes (M3 e M4).

Para a professora M2, a escola se vê obrigada a se utilizar de festas juninas para arrecadar financiamento para a escola, visto que as políticas educacionais permitem uma minimização do Estado dentro da Escola

*Festa junina geralmente está vinculada a santos, tá legal, e na verdade a escola faz isso pra se manter em pé diante daquilo que vem de financiamento, é de manutenção do governo, que é mínimo, quer dizer, fugiu completamente da intenção inicial, a questão é econômica, mais que econômica é financeira, a escola precisa arrecadar dinheiro, tá, mas também é utilizada pra desenvolvimento né, ela usa secundariamente uma dança pra conseguir o financeiro. Na questão burocrática das políticas educacionais, amarra de uma forma de minimização do Estado dentro da escola, dentro da educação, então a gente vai sofrendo esse percalço e isso também faz parte da educação física, os alunos também precisam saber desse problema, isso também é problematizado a eles, principalmente no ensino médio, tá, porque se eu se eles tem que entender o que é cultura corporal eles tem que entender o porquê que eles tão tendo pouco acesso a determinadas culturas corporais ou nenhum acesso, que esse é um limitante, então os limites e possibilidades tem que ser postas pra esses alunos (M2).*

A desvalorização dos professores é outra preocupação que incomoda os docentes (M3 e M4). A entrevistada M3 menciona o fato de os professores ficarem desmotivados e desinteressados mediante a realidade vivenciada. No mesmo sentido, a professora M4 afirma que a remuneração é baixa para a carga horária de trabalho.

*Olha, ai é uma situação assim, complicada, porque se a gente, se o nosso salário fosse suficiente pra gente trabalhar 20 horas, ou que fosse só as 40 horas, eu acho que a gente poderia é, se envolver muito melhor, sabe, muito melhor, você teria um tempo para planejar, para pesquisar as outras coisas, porque o mundo tá aí, tá rodando, as coisas estão evoluindo muito, e a gente que quer fazer uma coisa, a gente se interessa, a gente acaba se sobrecarregando sim. Ai você trabalha, acaba tendo que trabalhar mais, você acaba sem tempo muito pra fazer uma pesquisa, pra procurar alguma coisa, mas como quer fazer, então acaba prejudicando a saúde, foi o que aconteceu comigo. Então você acaba trabalhando 60 horas e ainda querer fazer tudo, então eu acho que é bem, tá bem pesada essa carga de trabalho, né? Eu acho que da educação de modo geral, e não só da Educação Física (M4).*

Sobre o número de alunos por sala, de acordo com a professora M4, quem dita essas normas são pessoas de instâncias superiores, não conhecedoras da realidade de um ambiente escolar.

Na Dimensão Políticas Públicas todos os ciclos demonstraram preocupações. Um estudo com professores canadenses identificou preocupações referentes às suas condições de trabalho (RIOPEL, 2006), o que pode, de certa forma, representar a dimensão de Políticas Públicas.

A presença dessas preocupações em todos os Ciclos de Desenvolvimento Profissionais pode ser explicada pelo contexto vivenciado pelos professores de ordem micro e macro organizacional (BOTH, 2011). O presente ataque às políticas públicas, por instâncias superiores, e a perda de alguns direitos preocupa e interfere na prática docente dos professores.

O Ciclo de Maturidade na Carreira apresentou maior tendência nessa dimensão e as características desse Ciclo podem explicar essa realidade. A necessidade de reconhecimento e de, finalmente, uma valorização profissional e educacional, em âmbito nacional, ao fim da carreira (FARIAS, 2010) não acontece, tal realidade deixa os professores decepcionados e queixosos quanto às políticas públicas e às ações desfavorecedoras do trabalho docente.

Alguns autores que realizaram estudos sobre os Ciclos de Desenvolvimento Profissional, identificaram nessa fase desinvestimentos profissionais amargos, proporcionado por experiências e contextos de trabalho negativos (HUBERMAN, 2007; GONÇALVES, 2007; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998).

É importante destacar que as ações do Governo, em todas as instâncias, influenciam nessa dimensão de preocupação. Nesse sentido, é necessário o fim dos

ataques aos direitos dos professores e criar um olhar de valorização, por parte do Governo. Percebe-se, então, que as preocupações dos professores alteram e progridem conforme diversos fatores, como a rede de ensino a qual o professor está vinculado, a carga horária de trabalho e a realidade social presente onde atua.

### 7.5.2 Dimensão Questões Sociais

Outra dimensão evidenciada é a dos Questões Sociais. Os professores entrevistados afirmaram que a realidade social e os problemas que rodeiam os alunos refletem e repercutem na escola. Nessa seção serão abordadas as preocupações dessa dimensão mediante os diferentes Ciclos de Desenvolvimento Profissional.

#### 7.5.2.1 Ciclo de Entrada na Carreira Docente

Os professores, nesse ciclo, evidenciaram preocupações em relação aos preconceitos existentes na Educação Física, à agressividade dos alunos e a forma como os pais deixam as crianças durante o dia todo na escola.

O sexismo que, nas aulas de Educação Física, evidencia-se pela clássica divisão entre meninos e meninas é uma preocupação da professora E2. Essa divisão clássica da sociedade, reflete também na escola e a mistura entre os sexos não ocorre nas aulas, pois os próprios alunos já se auto-separam.

*Mas é a questão de, de sexismo né, dessa divisão assim eu falei, gente vamos fazer um time misto porque pra mim é uma coisa assim, isto é um homem e mulher junto, eles já se separam aí você vai e deixa separado porque assim, eles não conseguem se misturar né, não porque se for fazer com ele não vou fazer, porque se você vai fazer com ele também não vou fazer, então tá você acaba né, então, então vamos dividir se for pra organizar aula vamos dividir, e a questão assim do que é pro homem o que é pra mulher nessa questão de diferença de gênero (E2).*

Outra preocupação é destacada pela entrevistada E1, pois as escolas do município, os pais costumam deixar a criança no período da manhã e ir buscá-la ao

final da tarde. Essa realidade preocupa a professora E1, pois a escola fica responsável por ensinar e educar a criança e são cobradas por isso.

A agressividade do aluno, aliada aos problemas sociais, é uma preocupação elencada por alguns professores deste ciclo (E1 e E4). Os problemas que acometem os alunos fora do ambiente escolar refletem na escola e no comportamento deles

*Nas escolas, muitas vezes a equipe pedagógica tenta camuflar a violência, e, é algo que acontece muito tanto relacionado em casa, as crianças não tá tendo uma base, uma base de uma estrutura familiar, é, é difícil você chegar uma sala no primeiro ano e saber que aluno tem pai preso, que tem criança que foi abusada sexualmente, então muitas vezes a criança é violenta por quê é o que ela vive em casa, não adianta eu querer que a criança ali me dê carinho, amor e atenção se em casa ela não tem isso, então é tá ocorrendo muito isso do aluno vindo agredir o professor (E1).*

#### 7.5.2.2 Ciclo de Consolidação das Competências Profissionais

Nesse Ciclo, três professores evidenciaram uma preocupação em comum, referente à agressividade dos alunos que pode estar relacionada à realidade social deles (C1, C2 e C4). O tempo despendido para o controle dessas situações (C1), a maneira como isso está refletindo na escola, onde os alunos reproduzem o que vivenciam em casa (C4), e a falta de preparo para conviver em sociedade (C2) são preocupações dos professores

*Reflete. A gente percebe que os alunos, às vezes, sabe que tem o caso de pai que bate na mãe, a gente vê que o comportamento deles é prejudicado por causa disso. Eles mesmos reproduzem, acho que a violência que eles sofrem em casa. Eles reproduzem tudo aqui na escola. E muitas vezes com nós, com os professores. Já levei tapa, já levei chute, arranhão, então é bem complicado (C4).*

*Já falei, mas me preocupa bastante essa falta de educação e de uma base familiar consistente. Porque eles chegam aqui totalmente despreparados pra conviver em uma comunidade ou em uma sociedade. Aqui nós estamos ensinando-os e preparando-os pro mercado de trabalho. Só que os valores que eles já deveriam saber, ter, eles não sabem ainda (C2).*



### 7.5.2.3 Ciclo de Diversificação e Afirmação na Carreira

A falta da presença da família e o contexto social do aluno são as maiores preocupações para os professores, nesse ciclo (D1, D2, D3 e D4). As professoras relatam que, às vezes, o conteúdo da Educação Física necessita ser deixado de lado para atender outra necessidade da criança, uma necessidade humana que não é atendida fora da escola (D1, D2 e D3).

*Às vezes, cheguei na sala tem alguma coisa de errado, você sabe que aconteceu, você sente, então tem o hábito deles virem, professora eu preciso te contar uma coisa, então são coisas que muitas vezes a gente precisa dar um tempo com aquele conteúdo então a gente conversa, as vezes não tem nada em específico com o conteúdo da Educação Física, mas tem a ver com o conteúdo de aprendizagem humana, então a gente para discute, conversa e vai encaminhando a aula (D2).*

Outro ponto destacado é o fato de, nos últimos anos, os alunos apresentarem agressividade crescente e isso pode estar vinculado ao seu histórico familiar (D2, D3 e D4). A falta da presença dos pais no colégio, segundo os professores, influencia diretamente no comportamento desse aluno (D2, D3 e D4).

*Olha falta da, da família eu acho importantíssimo, de novo voltando lá, tá aumentando também cada vez mais, eu não sei se é de repente isso que faz que o aluno também nessa ânsia de querer chamar atenção, de querer né. E você percebe que aqueles alunos que são bons, que têm notas boas, os pais estão aqui o tempo todo, já ao contrário aqueles que não tem nota, o que são briguentos ou que respondem, que não fazem tarefa, você pode chamar o pai chamar, chamar, chamar que ele nunca aparece aqui, ele sempre arruma uma desculpa (D4).*

*É que permeia, a gente tem assim, um outro problema assim, que as vezes, que assim agora nesses, nesses últimos dois, três últimos anos, é algo que me preocupa muito com eles, que interfere diretamente assim no aprendizado do aluno é a relação família, o aluno e família, a família que os discursos vão sendo batidos, ah é as famílias que estão descompromissadas, mas ele é um descompromisso que é sintomático da nossa sociedade, mas ao mesmo tempo que ele é sintomático ele precisa ser discutido, ele não pode ser tratado como natural né, então é algo que entre os grandes problemas, ah a indisciplina, da violência, ou do, do uso de drogas dentro do ambiente escolar, a gente começa a entender que são societários ali, a, a organização primeira dele né, então a gente não consegue ter um contato com essa família, trazer essa família pra que a gente consiga fazer um trabalho, fazer um resgate, de*

*entender, então a gente tem muitos problemas com isso, então são alunos que chegam pra gente e han, sem uma figura materna ou paterna, então não tem, muitas vezes, a quem você recorrer, você fala, ó vou chamar seu pai, sua mãe pra gente conversar, ele dá risada e diz pó chama ninguém vai vim professora, então você que eles, é algo solto, como se ele tivesse sido abduzido jogado no planeta terra, e pronto filho agora você vai (risos), então isso é algo que me preocupa muito mais que indisciplina, que, que interfere muito mais no meu no meu trabalho, do que ah você tem momentos de violência né, de agressão, de alunos te agredindo? Não, não em proporções extremas como a gente costuma ver em grandes capitais. Tem violência? Tem violência, mas a gente consegue entender de onde essa violência, talvez seria isso (D2).*

Por fim, a professora D3 destaca que muitos alunos recebem o rótulo de hiperativos e acabam por tomar remédios. Entretanto, segundo ela, isso pode estar vinculado ao histórico familiar desse aluno

*E aí, além dessa questão da violência, propriamente assim física, também é algo que me preocupa bastante é a questão de todo o aluno hoje ser hiperativo, e aí ao ter um rótulo de hiperativo 90% das crianças hoje na escola tomou ritalina. E aí ao observar essas crianças que tomam ritalina e começar a buscar o histórico familiar, é muito perceptível que ele não tem um transtorno que precise do medicamento, então assim é um mal que estão causando na criança, por que é mais fácil ter uma criança ali quietinha pelo efeito do medicamento, do que ter que arrumar estratégias para manter esse aluno preso ao que eu estou falando sem atrapalhar o outro. Então assim são duas preocupações que eu acho que devem ser revistas, tentar analisar e não ficar só fazendo aí pré-diagnóstico para encaminhar esse aluno para confirmar um diagnóstico, e aí é a questão da hiperatividade é muito interessante porque a própria família às vezes, busca a escola para falar que a criança não para quieta em casa e que ele precisa de medicamento, porque já não tem mais esse controle de fazer com que essa criança respeite os ambientes. Então, na verdade, o que falta é o limite, eles atribuem a hiperatividade (D3).*

#### 7.5.2.4 Ciclo de Renovação na Carreira Docente

A falta de respeito dos alunos, a agressividade, a violência, ausência de uma estrutura familiar e problemas do contexto social preocupam os professores desse ciclo, pois esses problemas refletem e influenciam o ambiente escolar (R2, R3 e R4).

A grande quantidade de alunos usuários de remédios, como a Ritalina, preocupa a professora R4. Segundo ela, os problemas dos discentes podem ser

explicados ao se avaliar o histórico de vida deles. Além disso, o professor R2 menciona o fato de a violência não estar dentro da escola, mas refletir nela.

*É, não está dentro da escola, a violência. Quer dizer, ela reflete dentro da escola, mas ela vem de fora, né. Pais que não tem tempo pra educar os filhos, que trabalham 10, 12 horas por dia ganhando pouco. Pode ser que os pais já tiveram uma boa formação, então eles vão dar uma formação de educação para os filhos (R2).*

A professora R3 afirma que a falta da família afeta na postura e comportamento do aluno. A cultura do estudo, de acordo com a professora, tem sido deixada de lado e os pais estão trabalhando muito

*A falta da família que é um problema geral né, não é específico, penso que os pais hoje estão trabalhando muito e a parte essa cultura do estudo tá faltando aqui né, inclusive eu acho que esses projetos ajudam porque envolvem família né, nas questões escolares, mas essa cultura dos estudos do pai olha agenda acompanhar o filho é um problema, penso que no Brasil né, geral não é só daqui (R3).*

#### 7.5.2.5 Ciclo de Maturidade na Carreira Docente

No último Ciclo de Desenvolvimento Profissional, os professores mostraram-se preocupados com a violência no ambiente escolar, a falta de uma estrutura familiar e as questões de preconceito existentes que desembocam na escola (M1, M2, M3 e M4).

Os diversos preconceitos existentes refletem na escola. A importância de se trabalhar com esses conteúdos preocupa dois professores entrevistados (M1 e M2).

*É, essa questão de diversidade, poder entender um pouquinho a questão de raça, a questão sexual, a questão de religiosidade muitas vezes a gente tem que trabalhar essas questões aí, porque as pessoas estão cada vez mais se matando, se odiando, porque esse é, de uma religião, esse tem uma cor, esse gosta disso esse gosta daquilo, a preferência sexual dele é isso, que as pessoas tem que entender né que cada uma é cada um né, cada um tem suas vontades, seu anseios, realmente buscar, é fazer com que essas pessoas é né, entendam e vivam melhor né cada um com seus né com seus suas vontades seus anseios e só isso (M1).*

Outra preocupação latente, em todos os Ciclos, é a falta de uma estrutura familiar e como isso se propaga a violência nos alunos (M2, M3 e M4). A professora M2 destaca que essa agressividade, violência presente fora do contexto escolar, se desencadeia na escola de diversas formas, tanto na religiosa, de raça, de gênero, entre outras.

*Isso gera todas as outras demais violências, e isso desemboca de N maneiras aqui na escola, racismo, homofobia, é hm, questão de, de religiosidade, a religião, é, e vai né o que acaba em violência física. Agora a questão é o que eu vou fazer com isso, e como que eu vou mostrar pro aluno sem perder a especificidade da Educação Física, tá, mostrar tá, a gente vê em campos de futebol, uma série de coisas acontecendo, que, que é as olimpíadas, doping, aquela coisa toda, ela tá impermeada em todos os momentos, se a forma como eu vou conseguir a minha sobrevivência ela é violenta, eu tenho que me tornar violento pra poder sobreviver, tá, e não é tendo solidariedade que vai me fazer sobreviver, mas então eu tenho que entender todo esse processo pra saber o que eu vou fazer com ele (M2).*

*É, a escola ela é um para-raios né, tudo acontece na escola e, então isso é uma preocupação, é uma preocupação porque o mundo hoje ele tá assim muito, os valores estão muito é diferentes, diferenciados, né? Então a gente tá na escola, a escola é o para-raios, tudo vai cair ali, tudo vai cair. Então é uma preocupação sim, constante, essa questão de você tá, tá podendo é, atender aquele aluno, as necessidades, que às vezes aquele aluno precisa muito mais de uma conversa do que uma aula ali de aprender a fazer, ou isso ou aquilo, às vezes você vê aquele aluno que ele tá precisando é conversar com você, que ele tá precisando é, de um papo ali (M4).*

Os problemas sociais que afetam a comunidade escolar são preocupações que acometem os professores em todos os Ciclos de Desenvolvimento Profissional. As preocupações com o contexto social dos alunos, com a falta da presença familiar na escola e na vida das crianças e os preconceitos existentes na disciplina de Educação Física, são mais evidentes nos três últimos Ciclos de Desenvolvimentos Profissional.

Essa realidade pode ser explicada pelas características de cada Ciclo, onde, os primeiros, possuem maior tendência para auto-preocupações, segundo a teoria das Preocupações (FÜLLER; BOWN, 1985), enquanto os Ciclos subsequentes apresentam maiores preocupações com a tarefa e impacto da tarefa, voltando-se para o contexto em que a escola e o aluno estão inseridos.

Além disso, alguns autores identificaram preocupações semelhantes. Professores canadenses mostraram-se preocupados com os problemas sociais que

acometem seus alunos e o desempenho escolar por eles apresentado, mediante cada realidade social (RIOPEL, 2006). Outro estudo com professores de Santa Catarina percebeu preocupações relacionadas à falta da família no ambiente escolar, fator promovedor do baixo desempenho dos alunos (OLIVEIRA; CÂNDIDO; DORNELLES, 2010).

Piovani, Both e Nascimento (2012) também identificaram preocupações similares em estudantes estagiários de Educação Física uruguaios. Fatores como características da instituição, a qual os alunos estavam associados, coerência entre contexto do aluno e o que é ensinado, situação social das famílias dos alunos, entre outros, foram identificados como preocupações dos estudantes estagiários.

Para Oliveira, Cândido e Dornelles (2010), as preocupações que envolvem o contexto do aluno, tanto social quanto cultural, provoca nos professores uma maior responsabilidade, no intuito de modificar a realidade desse aluno. Percebe-se, então, que todos os sujeitos dessa pesquisa são professores de escola pública e que, alguns deles, atuam em áreas de periferia ou de risco, tendo contato com alunos que fazem parte de um contexto social de risco. Em realidade similar Trusz (2016) também identificou que fatores específicos do contexto social, ao qual a escola e os alunos estão inseridos, podem provocar preocupações nos professores de Educação Física, relacionadas ao contexto social da escola, onde os alunos estão inseridos.

### 7.5.3 Dimensão Formação Docente

Nessa dimensão, os professores evidenciaram preocupações com a formação docente, as quais evidenciam a falta de coerência entre a teoria e a prática, como também, a falta de preparo do professor para trabalhar com alunos de inclusão. Apenas um Ciclo de Desenvolvimento Profissional apresentou preocupações com essa dimensão, o de Entrada na Carreira docente.

#### 7.5.3.1 Ciclo de Entrada na Carreira Docente

Destacou-se uma preocupação comum entre dois professores desse ciclo, relacionada à teoria estudada durante a formação inicial que, segundo os professores, se encontram descolada da realidade da prática docente (E1 e E3).

*Você vai preparar aula tudo certinho e muitas vezes não funciona, é um dos grandes choque que a gente encontra quando vai lecionar, por exemplo eu fui pra rede municipal, é que muitas vezes na graduação os professores falam tudo como se fosse perfeito, é uma teoria maravilhosa, linda, perfeita, tudo funciona, só que quando você vai pra realidade não, não funciona, tem muitos professores da graduação que se graduam, fazem mestrado, doutorado e nunca, nunca vão para uma escola, nunca vai para a prática, vão lá pro estado, não vai pra rede municipal, fazem inúmeras propostas que não vão funcionar, porque eles não sabem como é a realidade da escola (E1).*

A inclusão é uma realidade nas escolas brasileiras e preocupa uma entrevistada (E4). A falta de preparo para conseguir verdadeiramente incluir esses alunos desafia e preocupa a entrevistada.

*Sempre tem que tá observando e, vendo como vai encaixar, tem alunos também que tem dificuldades de socialização, tem aqueles alunos que fica isolada, tímida, ai quando você vai tentar conseguir colocar em um grupinho, as vezes ele sofre rejeição, as vezes ele é bem aceito, tem a inclusão, que também é um desafio pra gente, autista não gosta de participar da aula, não gosta, ele não gosta do contato, eles não gostam da gritaria e tem, na aula de Educação Física, então isso é um desafio pra gente tentar encaixar o autista nas aulas (E4).*

Apenas o ciclo de Entrada na Carreira docente evidenciou preocupações com essa dimensão. Essa realidade pode ser explicada pelo fato de os professores desse ciclo, em sua maioria, serem recém-formados ou apresentar poucos anos de docência, além disso, a proximidade com a formação inicial ainda remete a alguns questionamentos, como a relação teoria e prática (FARIAS, 2010).

O choque com a realidade docente e as novas situações de atuação, como o trabalho com alunos de inclusão, também assusta e preocupa os professores. Talvez isso ocorra porque a formação inicial não dê conta de atender todas as especificidades e necessidades exigidas pela prática docente. De fato, um estudo que acompanhou a elaboração de um currículo de uma IES privada do estado de São Paulo identificou que os currículos apresentam falhas, porque os docentes entram em uma disputa interna, com o objetivo de manter sua área de trabalho (JÚNIOR, 2016), e, por consequência, não atendem a formação ampla que o mercado de trabalho solicita.

Neira (2016) analisou currículos de formação de professores de Educação Física e constatou que a formação inicial não consegue transmitir aos futuros docentes os conhecimentos necessários, principalmente, porque as disciplinas não apresentam relação entre si e com a realidade vivenciada. Além disso, a falta de compreensão da totalidade dos conhecimentos que envolvem a prática pedagógica em Educação Física (cultura corporal) prejudica os futuros profissionais no ingresso ao mercado de trabalho. Essa falha na formação docente, segundo o autor, pode ter como motivo a má formulação dos cursos e a divisão do curso em Licenciatura e Bacharelado (TESTA, 2011).

A preocupação Aprendizagem que foi identificada por estudantes estagiários do Bacharelado em Educação Física, assemelha-se à encontrada nesse estudo (VILELA; BOTH, 2016). Ou seja, a aquisição de conhecimentos e habilidades adquiridos durante o Estágio Supervisionado pode ter relação com as preocupações evidenciadas nessa dimensão, apesar das diferenças de população entre os estudos.

#### 7.5.4 Dimensão Saúde

A saúde foi outra dimensão evidenciada nas entrevistas realizadas. As preocupações relacionam-se às consequências que o trabalho docente pode acarretar ao professor. Nessa seção iremos expor as preocupações dessa dimensão, mediante os Ciclos de Desenvolvimento Profissional.

##### 7.5.4.1 Ciclo de Entrada na Carreira Docente

Nesse Ciclo, apenas a professora E1 mostrou-se preocupada. De acordo com ela, a realidade do município encaminha o professor para possíveis problemas de saúde e desistência da profissão. A pressão, a falta de apoio e o baixo salário não são atrativos para a permanência na profissão. Ela complementa que essa realidade pode ocasionar problemas de saúde nos professores.

*Acho que tá acontecendo porque que tem tanto professora entrando em depressão, porque tem tanto Professor doente, porque cada vez professores estão desistindo tão pedindo exoneração (E1).*

#### 7.5.4.2 Ciclo de Renovação na Carreira Docente

Quanto à esse ciclo, a professora R4 mencionou estar preocupada com problemas de saúde que acometem os professores no decorrer da carreira docente

*Olha minha voz, minha voz já não é mais a mesma desde que eu comecei a trabalhar. Fiz um tratamento fonoaudiológico, o que me preocupa são todas essas coisas mais da saúde, que fogem do nosso alcance, talvez do alcance da própria Escola (R4).*

Ela complementa que a maioria dos professores do colégio, onde atua, faz uso de medicamentos, tanto para dormir quanto para depressão. Ela, ainda, faz uma “brincadeira”, afirmando ser, apenas, os professores de Educação Física os não usuários remédio

*Olha, a gente escola não é fácil, é, tem gente aqui, olha a gente até brinca, né, e vamos falar aqui da Educação Física acho que só o pessoal da educação física não toma tarja preta tá, acho que é porque a gente pratica atividade física também com os alunos ou faz fora ou vê o sol (risos), alguma coisa, os demais, 90% dos professores aqui nessa escola tomam um remédio pra dormir, para ansiedade, para depressão (R4).*

O professor R2 mencionou não se preocupar muito com o impacto do ensino para o aluno. Ele afirmou que tenta fazer o melhor e que apresentar grande preocupação pode ocasionar doenças nos professores.

*Ah, a gente tenta fazer o melhor. A gente não pode ficar muito preocupado, porque se não você vai pirar. Vai entrar em depressão (R2).*

Apenas os ciclos de Entrada e Renovação na carreira mostraram preocupações nessa dimensão. O estudo sobre o bem-estar do trabalhador docente de Educação Física da região de Jataí – GO, mostrou que, no ciclo de Entrada na Carreira, todos os professores demonstraram desgastes e problemas de saúde durante os dias de trabalho (MARTINS, 2016).

Talvez, essa situação identificada possa ser explicada pelo choque com a realidade de trabalho sofrida pelos professores desse ciclo e pela pouca experiência



docente, como identificado por Hüberman (2007), Gonçalves (2007), Nascimento e Graça, (1998) e Farias (2010).

Outro estudo sobre o bem-estar dos professores de Educação Física, da região sul do Brasil, identificou que os professores do ciclo de Entrada na Carreira são mais insatisfeitos com as Condições de Trabalho (BOTH, et. al., 2013).

Martins (2016) também constatou essa realidade, onde de os professores do ciclo de Renovação da Carreira apresentaram grandes reclamações e desgastes em relação à saúde. Segundo a autora, isso pode estar associado à idade dos professores com mais de 40 anos e, também, porque encontram-se próximos do fim da carreira, podendo apresentar um desinvestimento profissional com perspectivas negativas. De fato, fatores como a baixa remuneração, longas jornadas de trabalho e, ainda, condições de trabalho inadequadas foram mencionados por Martins (2016) como aspectos que interferem na saúde e no bem-estar do professor. Além disso, como sustenta Both (2011), os aspectos micro e marco organizacionais também interferem na saúde do professor. Isso pode oferecer relação com a dimensão de Políticas Públicas e com Questões Sociais evidenciados neste estudo.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao final do estudo é importante retomar os objetivos propostos e norteadores da pesquisa. Ao que se refere às preocupações apresentadas pelos docentes, nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional, identificou-se os seguintes pontos apresentados a seguir.

Sobre a seção quantitativa da pesquisa, os professores mostraram-se mais preocupados com a dimensão Impacto de Tarefa e apresentam menos preocupações com a dimensão Consigo. O ciclo de Entrada na Carreira foi o que apresentou maiores preocupações com a dimensão Consigo, enquanto o ciclo de Renovação da Carreira mostrou-se mais preocupados, em comparação aos outros ciclos, nas dimensões Tarefa e Impacto da Tarefa.

Quanto às variáveis sociodemográficas, a variável vínculo empregatício apresentou associação significativa com a dimensão Tarefa. Os professores vinculados, apenas, à Rede Estadual apresentaram índices maiores, isso porquê, como mencionado nas entrevistas, a Rede Estadual possui condições e organização de planejamento em menor qualidade e proporção, em comparação com a Rede Municipal.

Pode-se citar algumas outras variáveis que não apresentaram associação significativa, mas devem ser destacadas, pois as associações foram próximas ao ponto de corte do nível de significância adotado para esse estudo. Na variável sexo, as mulheres mostraram-se mais preocupadas com a dimensão Tarefa quando comparadas aos homens. Na variável Ciclos de Desenvolvimento Profissional, o ciclo de Renovação na Carreira apresentou maiores preocupações com a dimensão Tarefa. De fato, as características do ciclo de renovação na carreira, desse estudo, são similares às evidências dos estudos dessa natureza, onde descrevem que os docentes são preocupados com a educação e são defensores e estão encantados com a docência.

Já a pesquisa qualitativa apresentou com mais detalhes as principais preocupações dos professores. Na dimensão Consigo, as preocupações mais evidentes foram as observações e avaliações das aulas, manter o controle da turma e a indisciplina dos alunos. Nessa dimensão, as preocupações apareceram mais

fortes no ciclo de Entrada na carreira, especificamente, nos dois primeiros anos e diminuiu no decorrer dos ciclos. Entretanto, destaca-se que tal preocupação não desapareceu nos demais ciclos. O choque com a realidade escolar propicia aos professores maiores auto-preocupações. A proximidade com a formação inicial e a falta de experiência provocam, nos professores, inseguranças e dificuldades na convivência e no trabalho docente, de maneira que a preocupação com a sobrevivência no ambiente de trabalho seja um incômodo primário no início da carreira.

O choque entre a realidade da docência e as situações vivenciadas nos primeiros anos da carreira levam os professores a adquirir alguns conhecimentos e competências profissionais necessários à sua prática docente. A convivência no ambiente escolar pode desconstruir ou, por outro lado, solidificar os conhecimentos adquiridos na formação inicial. Além disso, o primeiro ciclo também se caracteriza pela tomada de decisão em permanecer na carreira docente, expressadas por meio de sua motivação e contentamento, buscando melhorias em sua prática pedagógica, no intuito de aprimorar suas aulas.

Na dimensão Tarefa, a falta de materiais, a pouca infraestrutura e a quantidade de número de alunos por turma são as preocupações foram mais evidentes entre os professores. As preocupações desta dimensão apareceram fortes durante todos os Ciclos de Desenvolvimento Profissional. Ademais, questões macro e micro organizacionais podem interferir nas preocupações deste ciclo. Questões macro organizacionais, como ações da prefeitura e do governo estadual, interferem nessas preocupações, pois a falta de investimentos e o descaso com a educação e com os professores provocam situações que independem dos professores. O mesmo acontece com as questões de ordem micro organizacionais (as são ações e acontecimentos do ambiente de trabalho) que podem envolver a direção, equipe pedagógica, outros professores do colégio.

Por fim, na dimensão Impacto da Tarefa, as preocupações em motivar alunos desmotivados, identificar as necessidades de aprendizagem dos discentes e o impacto do ensino foram mais evidentes. Todos os ciclos apresentaram fortes preocupações com essa Dimensão. Foi perceptível identificar nas falas dos professores que o contexto social dos alunos está atrelado à essas preocupações.

Além das dimensões propostas por Füller e Bown (1975), outras novas dimensões de preocupação foram identificadas nas entrevistas, como: Políticas

Públicas, Questões Sociais, Formação Docente e Saúde. A dimensão de Políticas Públicas representa as ações que o governo faz em prol da população. As ações de ordens micro e macro organizacional preocupam os professores e afetam a sua prática docente. O sucateamento e o descaso do Governo com a educação, a baixa remuneração e a desvalorização da profissão docente inquieta e preocupa os professores em todos os Ciclos de Desenvolvimento Profissional. A realidade vivenciada pelos professores e alunos, o ataque às políticas públicas e a perda de direitos explicam essas preocupações.

A falta da estrutura familiar e da presença de pais e/ou responsáveis na escola, a agressividade dos alunos que, muitas vezes, expressa o contexto social e a realidade vivenciada em casa, compõem a dimensão Questões Sociais. É quase consenso entre os professores que a escola torna-se um “para-raios” que atrai e reflete os problemas presentes fora do ambiente escolar. Apesar de afetar todos os Ciclos de Desenvolvimento Profissional, as preocupações dessa dimensão se intensificam nos últimos Ciclos de Desenvolvimento Profissional.

Na dimensão Formação Docente preocupações referentes à falta de conexão entre a teoria e a prática e à falta de preparo na formação inicial para trabalhar com situações específicas do ensino, como alunos de inclusão, acometem os professores. O fato de, apenas, o ciclo de Entrada na Carreira ter apresentado preocupações com essa dimensão pode sugerir que o choque com a realidade, característica evidente nesse ciclo, e a proximidade que os professores, ainda, possuem com a formação inicial provocam alguns questionamentos e dúvidas nos professores.

Quanto à última dimensão identificada, a da Saúde, os problemas que o trabalho docente pode provocar no professor, como o de audição e de voz, oferecem preocupações nos ciclos de Entrada e Renovação na Carreira. As características de cada fase, como o choque com a realidade e desempenhar um bom trabalho no ciclo de Entrada, a idade mais avançada e a preocupação de envolver-se com os assuntos da escola, no Ciclo de Renovação, podem explicar essas evidências.

Constatou-se que os dados obtidos nesse estudo apresentam algumas divergências no que refere-se a Teoria das Preocupações dos Professores proposta por Füller e Bown (1975). Na parte quantitativa da pesquisa, ao se analisar as dimensões de preocupação, todos os Ciclos de Desenvolvimento Profissional

mostraram-se mais preocupados com a dimensão Impacto da Tarefa. Já, quando se refere à parte qualitativa, é a Dimensão Tarefa que mais preocupa os professores.

Ao final da investigação, a pesquisa quantitativa e qualitativa permitiu algumas constatações que coincidem e outras que se diferem entre si. Quando analisamos a dimensão Consigo, nas duas pesquisas o Ciclo de Entrada na Carreira apresentou maiores preocupações quando comparado aos outros Ciclos de Desenvolvimento Profissional. Entretanto, as auto-preocupações não desaparecem no decorrer dos ciclos de Desenvolvimento Profissional, apenas, diminuem.

A dimensão Tarefa apresentou fortes preocupações dos professores e, na parte qualitativa, foi a que mais preocupou os professores, enquanto, na parte quantitativa, ela foi a segunda que mais preocupa os professores, apresentando escores mais altos no Ciclo de Renovação na Carreira e mais baixos no Ciclo de Maturidade. Isso acontece porque as mulheres mostraram-se mais preocupadas que os homens. Essa maior preocupação, por parte do grupo feminino, pode estar associada à dupla jornada de trabalho realizada pelas mulheres em casa (com a rotina familiar) e no ambiente de trabalho.

As preocupações referentes à dimensão Impacto da Tarefa também apresentaram-se como fortes para os professores desse estudo. Na parte quantitativa da pesquisa essa dimensão é a que mais preocupa os professores, enquanto, na parte qualitativa, ela fica logo após a dimensão Tarefa. Assim, conclui-se que as dimensões Tarefa e Impacto da Tarefa são as que mais preocupam os professores, além das outras preocupações que surgiram durante os Ciclos de Desenvolvimento Profissional. Dessa maneira, os docentes mostraram-se mais preocupados com o produto e com as tarefas que envolvem sua ação pedagógica que, propriamente, com a sua sobrevivência no ambiente de trabalho.

Mulheres, professores vinculados à Rede Estadual e docentes do ciclo de Renovação na Carreira apresentaram maiores associações com a dimensão Tarefa. Nesses casos, identificou-se que o contexto social e as políticas públicas, de ordem macro e micro organizacionais, interferem nas preocupações dos docentes. Por isso, é importante considerar esses aspectos em estudos futuros.

Destaca-se que, as últimas ações do Governo têm mostrado descaso com o servidor público e provocado descontentamento nos professores. É urgente que mudanças sejam oferecidas, pois podem proporcionar satisfação de trabalho aos professores e auxiliar na diminuição das preocupações.

É importante destacar que uma das limitações desse estudo refere-se à realidade e ao contexto investigado nessa pesquisa. A especificidade de características regionais e estaduais que se apresentam no estudo refere-se aos professores de Maringá e região.

Quanto ao questionário utilizado na pesquisa quantitativa, apesar de abranger todas as Dimensões propostas por Füller e Bown (1985), esse não prevê as novas dimensões que vêm emergindo nos estudos. Com certeza, o cenário e o contexto em que o questionário foi elaborado foram diferentes do encontrado atualmente. Então, entende-se a necessidade de adequar o instrumento para a realidade local e atual.

Estudar as preocupações dos professores nos permitiu identificar, auxiliar e/ou amenizar as possíveis consequências negativas dessas preocupações para o desenvolvimento profissional do professor. As pesquisas sobre essa temática apresentam relevância à medida que contribuem para uma melhoria no desenvolvimento profissional do docente.

Sugere-se a realização de pesquisas futuras, em que seja investigado, além dos professores, o contexto e a realidade social, onde a escola está inserida para a possibilidade de identificação das políticas públicas que afetam a comunidade escolar. O estudo com outros profissionais que trabalham na escola pode possibilitar uma visão mais ampla do ambiente escolar e, conseqüentemente, poderia enriquecer as evidências das investigações.

Além disso, no intuito de amenizar as preocupações que acometem os professores, no decorrer da carreira docente, propõe-se que a socialização e a vivência, durante a formação inicial, com aspectos da realidade de trabalho são necessárias, pois podem atenuar o choque com a realidade que acomete os professores nos primeiros anos de docência.

Por fim, sugere-se às redes de ensino às instâncias superiores que voltem seus olhos para o professor e para a escola, no intuito de melhorar as condições de trabalho (infraestrutura e materiais) e que os professores busquem se inserir em discussões realizadas pelas universidades e pesquisadores da área, a fim de sistematizar os conteúdos da Educação Física e, assim, permitir uma maior legitimidade para a sua área. A partir dos dados obtidos, percebeu-se também a necessidade de as redes de ensino, ou até mesmo a escola, oferecerem aos professores cursos de formações continuada para que os professores mantenham-

se atualizados e imersos em discussões da área. Além disso, é importante chamar a atenção dos governantes para que voltem o olhar para a educação e para os professores, no intuito de melhorar, tanto as condições de trabalho quanto a realidade social que os docentes, alunos e demais profissionais da educação encontram no dia a dia.

# REFERÊNCIAS

---



---

AGUIAR, G. **Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação**. CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ, Núcleo de Educação a Distância. Maringá, PR. 2015.

AKUFFO, P. B. A descriptive analysis of the roles, responsibilities, and concerns of adapted physical education teachers in a Urban School district. **The Ohio State University Dissertation**, Ohio, 2005

ALVES, F. C. A dimensão preocupacional dos professores. **Edição do Instituto Politécnico de Bragança**. São Paulo, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Editora Persona, 1977.

BEHETS, D. Concerns of Preservice Physical Education Teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, Illinois, v. 10, p. 66-75, 1990.

BERG, R..Teachers' Meanings Regarding Educational Practice. **Review of Educational Research**, v.72, p. 577-625, 2002.

BERJANARO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. Tornando-Se Professor De Ciências: Crenças E Conflitos. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, jan., 2003.

BORGGESS, T. E.; McBRIDE, R. E.; GRIFFEY, D. C. The Concerns of Physical Education Student Teachers: A Developmental view. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, Illinois, v. 4, p. 202-211, 1985.

BOTH, E. Reconsidering Fuller's concerns-based model of teacher development: Comparing regular and academic student teachers changing concerns. **Faculty of Social and Behavioural Sciences Theses**, Utrecht University, 2010.

BOTH, J. Bem Estar do Trabalhador Docente em Educação Física da Região Sul do Brasil. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BOTH, J.; et. al. Bem-Estar do Trabalhador Docente em Educação Física ao Longo da Carreira Docente. **Revista de Educação Física da UEM**, Maringá, v. 24, n. 2, p. 233-246, 2. trim, 2013.

BOZ, Y. Turkish student teachers' concerns about teaching. **European Journal of Teacher Education**, v. 31, n. 4, p. 367–377, 2008.

BRANCHER, E. A. Estruturação da Prática Pedagógica dos Professores do Curso de Graduação em Educação Física: Um estudo de caso. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. 2002.



BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – 20 de dez. 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

BUHENDWA, F. M. Stages of Concerns in Preservice Teacher Development: Instrument Reliability and Validity in a Small Private Liberal Arts College. **Conference of the National Center on Postsecondary Learning**, Estados Unidos, 1996.

BURDEN, P. R. Teacher development. In: HOUSTON, R.; HABERMAN, M. SIKULA, J. (Eds.), **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan Publishing Company, p. 311-328, 1990.

BUTLER, E. D.; SMITH, D. L. A Study of Factors Associated with Fifth-Year Teacher Interns' Concerns, Problems, and Stress. **Annual Meeting of the American Educational Research**, Estados Unidos, 1989.

CAPEL, S. Secondary Students' Development as Teachers over the Course of a PGCE Year. **Educational Research**, Estados Unidos, v. 3, n. 43, p. 247-261, 2001.

CARCOZO, A. S. A "Pedagogia" do professor de Educação Física: um estudo sobre os valores e as atitudes presentes na prática docente.. 2008. **Dissertação de Mestrado** (Mestrado em Programa Pós-graduação em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista - Instituto de Biociências - CRC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Samuel de Souza Neto.

CERTO, J. L. Beginning Teacher Concerns in an Accountability-Based Testing Environment. **Journal of Research in Childhood Education**, v. 20, n. 4, p. 332-349, 2006.

CLARK, K.; MAHOOD, W. A Study of the Concern Levels of Teacher Education Students. **Annual Meeting of the American Educational Research**, 1975.

CLYDE, M.; EBBECK, M. A. Teacher Development: A Comparative Study of Early Childhood Teachers in Their First Year of Teaching 1988-1990. **Annual International Conference by The Australian Association for Research in Education** (AARE), Austrália, Austrália, 1991.

COHEN, M. W. Teacher Concerns: Developmental Changes in Preservice. **Annual Meeting of the American Educational Research**, Estados Unidos, 1983.

CONKLEY, T. Inservice Physical Educators' Stages of Concerns: A Test of Fuller's Model and the TCQ-PE. **The Physical Educator**, v. 53, n. 3, p. 122-132, 1996.

CONWAYA, P. F.; CLARK, C. M. The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. **Teaching and Teacher Education**, n. 19, p. 465-482, 2003.

COSTA, B. O. Preocupações pedagógicas e desenvolvimento profissional em Educação Física: passo ou descompasso?. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ. Agosto, 2013.

COSTA, B. O.; HENRIQUE, J.; FERREIRA, J. S. Percepções pessoais de uma professora de educação física em início de carreira. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 12, n.1, 2013, p. 173-186, 2013.

FARIAS, G. O. O percurso profissional dos professores de educação física: rumo à prática pedagógica. **Dissertação de mestrado**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

FARIAS, G. O. Carreira Docente em Educação Física: Uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

FARIAS, G. O.; et. al. Preocupações Pedagógicas de Estudantes-Estagiários na Formação Inicial em Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 310-319, 2008.

FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. IN: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Org.) **Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. UDESC, Florianópolis, 2012.

FERREIRA, M. A. M. Ciclo de Vida, Desenvolvimento Profissional e Gestão Escolar: Uma abordagem bibliográfica. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, 2008.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Estudos sobre o Desenvolvimento Profissional: Da escolha à ruptura da carreira docente. **Revista de Educação Física da UEM**, Maringá, Paraná. v. 19, n. 4, p. 605-618, 4 trim., 2008.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Preocupações Ao Longo Da Carreira Docente: Estudos De Caso Com Professores De Educação Física Do Magistério Público Estadual. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 841-856, out./dez., 2011.

FULLER, F. Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. **American Educational Research Journal**, Estados Unidos, n.6, p.207-226. 1969.

FULLER, F.; BOWN, O. Becoming a teacher. In: RYAN, K. (ed.). **Teacher Education**. Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, p. 25-52, 1975.

FULLER, F.; PARSONS, J. S.; WATKINS, J. E. Concerns of teachers: Research and reconceptualization. Paper presented at the **Annual Meeting of the American Education Association**, Chicago, 1974.

GEORGE, A. Measuring self, task, and impact concerns: A manual for the Teacher Concerns Questionnaire. Austin: The University of Texas, **R&D Center for Teacher Education**, 1978.

GHAITH, G.; SHAABAN, K. The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. **Teaching and Teacher Education**, v.15, n.5, p.487-496, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo. Atlas, 2002.

GONÇALVES, H. A. P. R. A Motivação para a Carreira Docente: Contributos para o Estudo das Principais Preocupações em Início de Carreira. **Dissertação de Mestrado**. Universidade do Algarve Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Escola Superior de Educação Mestrado em Supervisão, Portugal, 2009.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.) **A vida de professor**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 141-170.

GUILLAUME, A. M; RUDNEY, G. L. Student Teachers' Growth toward Independence: An Analysis of Their Changing Concerns. **Teaching & Teacher Education**, v.9, p.65-80, 1993.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-62.

JANSSENS, S. A Description of Concerns of Beginning Teachers - The Results of a Qualitative Study with Some Methodological Considerations. **Annual Meeting of the American Educational Research**, Estados Unidos. abril, 1987.

KAZELSKIS, R.; KING, D. A. Teaching Concerns of Preservice Teachers. **Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association**, Estados Unidos, nov., 1994.

KRUG, R. R.; KRUG, H. N. As preocupações pedagógicas dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS durante o de estágio supervisionado. **Revista Digital EFDeportes**, v. 16, n. 162, 2011.

KWOK-WAI, C. Teacher Professional Development: In-service Teachers' Motives, Perceptions and Concerns about Teaching. **Hong Kong Teachers' Centre Journal**, Hong Kong, v. 3, p. 56-71, 2004.

LOCH, M. R.; et al. Preocupações pedagógicas e profissionais de formandos em Educação Física do sul do Brasil. **Revista Digital EFDeportes**, v. 10, n. 80, jan., 2005.

MARSO, R. N.; PIGGE, F. L. Outstanding Teachers' Concerns about Teaching at Four Stages of Career Development. **Annual Conference of the Association os Teachers Educators**, Estados Unidos, fev., 1994.

MARTINS, R. G. L. Bem-estar do Trabalhador Docente em Educação Física da Região de Jataí – Goiás. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

McBRIDE, R. E. Perceived Teaching and Program Concerns Among Preservice Teachers, University Supervisors, and Cooperating Teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, Illinois, p. 36-43, 1984.

MCBRIDE, R. E. The TCQ -- PE: An adaptation of the Teacher Concerns Questionnaire Instrument to a physical education setting. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, Illinois v. 12, p. 188-196, 1993.

McCULLOCH; J. M.; THOMPSON, B. Cross-Discipline Generalizability of Fuller's Teacher Concerns. **Annual Meeting of the Southwest Educational Research**, Estados Unidos, 1981.

MEEK, G. A. The Teacher Concerns Questionnaire With Preservice Physical Educators in Great Britain: Being Concerned With Concerns. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, Illinois, v. 16, p. 20-29, 1996.

MEEK, G. A.; BEHETS, D. Physical Education Teachers Concerns Towards Teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 15, p. 497-505, 1999.

MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Vozes, 29. ed. Petrópolis, RJ, 2010.

MOLINA NETO, V. A prática dos Professores de Educação Física das Escolas Públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, ano V, n. 9, p. 31-46, 1998.

NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: **CONGRESO DE EDUCACIÓN FÍSICA E CIENCIAS DO DEPORTE DOS PAISES DE LINGUA PORTUGUESA, VII CONGRESSO GALEGO DE EDUCACIÓN FÍSICA**, La Coruña, Galícia, p. 320-335, 1998.

JÚNIOR, W. A. Formação Inicial em Educação Física: Análises de uma construção curricular. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.) **Monstros ou Heróis? Os currículos que formam professores de Educação Física**. Editora Phorte: São Paulo, 2016.

NEIRA, M. G. Os currículos que formam os professores de Educação Física: A paixão pelo inimigo. NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.) **Monstros ou Heróis? Os currículos que formam professores de Educação Física**. Editora Phorte: São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, A. F.; CÂNDIDO, S.; DORNELLES, R. F. M. Preocupações pedagógicas da carreira docente em Educação Física no Ensino Fundamental do município de Gaspar (SC). In: XIII Semana Acadêmica do Curso de Educação Física "Transversalidades e diálogos (des)necessários ? II Encontro Científico do curso de

Educação Física, 2011, Blumenau. **Anais do XIII Semana Acadêmica do Curso de Educação Física "Transversalidades e diálogos (des)necessários ? II Encontro Científico do curso de Educação Física**, 2011.

OLSEN, D. G.; HEYSE, K. L. Development and Concerns of First-Year and Reentry Teachers with and without Mentors. **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Estados Unidos, abril, 1990.

OOSTERHEERT, I; VERMUNT, J. Hoe leraren in opleiding leren [How student teachers learn]. **VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders**, v.23, p.4-10. 2002.

Oosterheert, I., Swennen, A., & Rijswijk, M. van (2005). De ontwikkeling van leraren in opleiding [The development of student teachers]. In: M. Gommers, B. Oldeboom, M. van Rijswijk, M. Snoek, A. Swennen, & W. van der Wolk (2005). *Leraren opleiden: een handreiking voor opleiders [Training teachers; a support for trainers]* (pp. 31-45). Antwerpen / Apeldoorn, Belgium, the Netherlands: Garant.

PIGGE, F. L.; MARSO, R. N. A Longitudinal Assessment of the Affective Impact of Preservice Training on Prospective Teachers. **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Estados Unidos, 1989.

PIGGE, F. L.; MARSO, R. N. A Seven-Year Longitudinal Multi-factor Assessment of Teaching Concerns Development through Preparation and Early Years of Teaching. **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Estados Unidos, 1995.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 61-79.

PIOVANI, V. G. S.; BOTH, J. Relaciones entre el tiempo de realización de práctica docente curricular y las preocupaciones pedagógicas de estudiantes de educación física de Uruguay. **Educación Física y Deporte**, Uruguay, v. 33, n. 2, p. 443-466, 2014.

PIOVANI, V. G. S.; BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V. Preocupaciones Pedagógicas de los Estudiantes-Practicantes de Educación Física de diferentes domicilios sociales de Uruguay. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 77-98, 2012.

RALPH, E. G. Interns' and Cooperating Teachers' Concerns During the Extended Practicum. **The Alberta Journal of Educational Research**, Canadá, v. 50, n. 4, p. 411-429, 2004.

REEVES, A. K.; KAZELSKIS, R. Concerns of Preservice and Inservice Teachers. **Journal of Educational Research**, Estados Unidos, 1985.

RIBEIRO, V. T.; et. al. Preocupações Pedagógicas E Competências Profissionais De Estudantes De Educação Física Em Situação De Estágio. **Revista de Educação Física da UEM**, Maringá, v. 26, n. 1, 2015.

RICHARDS, J. C.; JIPE, J. P. Reflective Concerns of Prospective Teachers in an Early Field Placement. **Annual Meeting of the American Educational Research**, Estados Unidos. abril, 1987.

RICHARDSON, V.; PLACIER, A. Teacher change. In RICHARDSON, V. (ed.). **Handbook of research on teaching**. Washington, DC: American Educational Research Association, 4 ed., 2001

RIKARD, G. L.; KNIGHT, S. M. Obstacles to Professional Development: Interns' Desire to Fit in, Get Along, and Be Real Teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, Illinois, v. 16, p. 440-453, 1997.

RIOPEL, M. C. Novas Regulações Escolares: Quais os impactos sobre as preocupações dos professores?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 165-184, dez., 2006.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A Sistematização dos Conteúdos da Educação Física na Escola: A perspectiva dos professores experientes. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, set./dez., 2005.

STARKEY, J. D.; CARAS, D. Concerns of Beginning Teachers. 1973.

SHIGUNOV, V; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In: SHIGUNOV NETO, A.; SHIGUNOV, V. (Orgs.) **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 19 -53.

SIKES, P. **The Life Cycle of the Teacher in Ball & Goodson, Teachers Lives and Careers**. Londres: The Falmer Press, p. 27-60, 1985.

TANKERSLEY, A. A. Discovering Curriculum Concerns of beginning Early Childhood Teachers. **Annual Theme/Child Education**, 2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 5-24, jan./abril. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

TESTA, S. Formação em Educação Física e Mercado de Trabalho: Apontamentos iniciais sobre a realidade do município de Maringpa-PR. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR. 2011.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K.. Métodos de pesquisa em educação física. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TRUSZ, R. D. Preocupações de Professores de Educação Física de Balneário Camboriú. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2016.

VALLE, I. **A Era da Profissionalização**: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VILELA, R. A. Construção e Validação da Escala de Preocupações dos Estudantes-Estagiários de Educação Física – Bacharelado. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2015.

VILELA R. A.; BOTH, J. Associação entre a Faixa Etária e as Preocupações dos Estudantes – Estagiários em Educação Física – Bacharelado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 45-54, 2016.

WAI-KWOK, P. The Role of Context in Teachers' concerns about the implementation of an innovative curriculum. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, Illinois, v, 38, p. 44-55, 2014.

WATZKE, J. L. Longitudinal research on beginning teacher development: Complexity as a challenge to concerns-based stage theory. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, p. 106-122. 2007.

WATZKE, J. L. Longitudinal study of stages of beginning teacher development in a fields-based teacher education program. **The Teacher Educator**, v.38, p.209-229. 2003

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1025-1054, dez. 2003.

WENDT, J. C.; BAIN, L. L. Concerns of Preservice and Inservice Physical Educators. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, Illinois, n. 8, p. 177-180, 1989.

WENDT, J. C.; BAIN, L. L.; JACKSON, A. S. Fuller's Concerns Theory as Tested on Prospective Physical Educators. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, Illinois, n. 8, p. 177-180, 1989.

YOUNG, S. Concerns of Preservice Physical Education Teachers Participating in an Early Field Experience. **The Physical Educator**, v. 69, p. 119-135, 2012.

ZEICHNER, K. Reflective teaching and field-based experience in teacher education. **Interchange**, v.12, p.1-22. 1981.

ZIELINSKI, E. J.; PRESTON, D. D. The Evolution of Preservice Science Teachers' Concerns about Teaching. **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Estados Unidos, Março, 1992.

ZOUNHIA, K.; HATZIHARISTOS, D.; EMMANOUEL, K. Teaching Concerns of Greek Physical Education Student Teachers. **Studies in Physical Culture and Tourism**, Polônia, v. 11, n. 2, 2004.

ZOUNHIA, K.; HATZIHARISTOS, D.; Physical Education Students Teachers' Rapport With Cooperating Teachers: Rapport Relation With Teaching Concerns. **Studies in Physical Culture and Tourism**, Polônia, v. 12, n. 1, 2005.  
**hing in Physical Education**, Champaign, Illinois, p. 66-70, 1981.



# **ANEXOS**



## ANEXO A: Questionário dos Aspectos Sociodemográficos

Prezado(a) Professor(a):

Estamos realizando uma investigação para identificar as preocupações que os professores apresentam durante as diferentes fases da carreira docente. Para tanto, a sua participação tornou-se imprescindível no processo de identificação. Nesta perspectiva, solicitamos alguns minutos do seu tempo disponível para o preenchimento deste instrumento.

Desde já, agradecemos a sua participação e colocamos a disposição para qualquer esclarecimento necessário.

Jorge Both

[jorgeboth@yahoo.com.br](mailto:jorgeboth@yahoo.com.br)

Suelen Vicente Vieira

[suelen.vicente@hotmail.com](mailto:suelen.vicente@hotmail.com)

### Questionário 1 – Aspectos Sócio Demográficos

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Idade: \_\_\_\_ anos.

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

Local de Trabalho: ( ) Estado ( ) Município

Qual vínculo empregatício possui: ( ) Efetivo ( ) Temporário

Trabalha em quantas escolas: \_\_\_\_\_

Quanto tempo de carreira docente: \_\_\_\_\_

Trabalha em algum outro lugar além da escola: \_\_\_\_\_

Qual turno trabalha: \_\_\_\_\_

Depois que terminou a graduação realizou alguma outra formação/estudo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO B: Escala de Preocupações de Professores (TCQ-PE)

### Escala de Preocupações dos professores

Leia cada afirmação e pergunte-se:

Quando Penso no meu ensino, quanto eu me sinto preocupado(a) em relação as questões relacionadas abaixo?

Questões	Não Preocupado	Um pouco preocupado	Preocupado	Muito Preocupado	Extremamente Preocupado
A falta de continuidade no planejamento anual da disciplina de educação física	1	2	3	4	5
Falta de apoio administrativo para a disciplina de educação física	1	2	3	4	5
Ensinar Bem quando estou sendo observado	1	2	3	4	5
Ir ao encontro das necessidades dos diferentes tipos de alunos	1	2	3	4	5
Falta de uma política consciente de avaliação na disciplina de educação física	1	2	3	4	5
Identificar problemas de aprendizagem dos alunos	1	2	3	4	5
Sentir-me mais confortável como professor	1	2	3	4	5
Desafiar os alunos desmotivados	1	2	3	4	5
Ser aceito e respeitado por outros professores	1	2	3	4	5
Trabalhar com turmas muito grandes	1	2	3	4	5
Orientar os alunos para alcançarem o crescimento intelectual e emocional	1	2	3	4	5
Se os alunos estão sendo atendidos nas suas necessidades	1	2	3	4	5
Obter uma avaliação favorável/positiva sobre o meu ensino	1	2	3	4	5
Com o reduzido número de aulas do programa de horários da escola	1	2	3	4	5
Manter o nível apropriado do controle de turma	1	2	3	4	5

Utilize este espaço para quaisquer comentários ou para expressar preocupações adicionais.

---



---



---



---



---

## **ANEXO C: Roteiro de Perguntas para Entrevista**

### **Roteiro de Perguntas – Entrevista**

#### Informações Pessoais/Profissionais

Sexo:

Idade:

Estado Civil:

Formação acadêmica?

Anos de docência você possui em Educação Física?

Trabalha no Município e/ou Estado?

Possui outro vínculo empregatício atualmente? O trabalho na Rede Municipal/Estadual é o seu principal emprego?

Qual vínculo empregatício que você possui com a Rede de Ensino?

Relate sua trajetória profissional até chegar a condição de professor efetivo da Rede Estadual/Municipal.

Qual a sua carga horária de trabalho semanal na Rede Estadual/Municipal de Ensino?

Trabalha a quantos anos na Rede Estadual/Municipal de Ensino?

Trabalha em que tipo de unidade escolar? Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio.

Leciona Educação Física para quantas turmas nas escolas Rede Estadual/Municipal de Ensino?

#### Questões Norteadoras

O que é para Você preocupações pedagógicas?

Você se preocupa com questões associadas a **sobrevivência/atuação** no ambiente de trabalho?

Quais são as maiores dificuldades enfrentados no dia-a-dia escolar?

Quais fatores de incomodam mais: questões burocráticas, convívio com os colegas de profissão, problemas com os alunos?

Você se preocupa com a avaliação que as pessoas fazem das suas aulas/ensino?

Você é aceito pelos colegas de trabalho e recebe apoio administrativo necessário?

As questões de disciplina e de manter o controle na sala de aula preocupam você?

Se preocupa em ensinar bem quando está sendo observado?

Você se preocupa com questões associadas as **tarefas** desenvolvidas no seu trabalho?

As questões referentes a sala de aula relacionadas ao demasiado número de alunos preocupam você?

As questões relacionadas a infraestrutura e a falta de materiais incomodam você?

Você se sente sobre tensão no seu ambiente de trabalho?

Você se preocupa com questões associadas ao **impacto das tarefas** orientadas e desenvolvidas no seu trabalho?

Você consegue identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos?

Perceber as diferentes necessidades dos diferentes alunos, incentivar alunos desmotivados preocupam você?

Você se sente preocupado com a falta de planejamento da disciplina de Educação Física? Ou com a falta de uma consistente avaliação desta disciplina?

Você possui outro tipo de preocupação não relatada anteriormente, como violência?

**ANEXO D: Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de  
Instituição Co-Participante**



**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ENSINO  
GERÊNCIA DO ENSINO FUNDAMENTAL  
ASSESSORIA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição  
Co-Participante**

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli  
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do(a) Secretaria Municipal de Educação de Maringá estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Preocupações dos Professores de Educação Física ao Longo da Carreira Docente" sob a responsabilidade de Jorge Both e Suelen Vicente Vieira, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em dezembro de 2016.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão professores de Educação Física vinculadas a nossa instituição, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Maringá, 03 de maio de 2016.

  
 Celso Aparecido da Silva/ Rafael Ayres Baena  
 Assessoria de Educação Física

**Celso Ap. da Silva**  
 Matrícula: 32754  
 Coord. Pedagógico de  
 Educação Física

## ANEXO E: Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante



**Governo do Estado do Paraná  
Secretaria de Estado da Educação  
Núcleo Regional de Educação de Maringá**



### Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante

Maringá, 12 de Maio de 2016

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli  
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do(a) Núcleo Regional de Educação de Maringá estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Preocupações dos Professores de Educação Física ao Longo da Carreira Docente" sob a responsabilidade de Jorge Both e Suelen Vicente Vieira, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em dezembro de 2016.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão professores de Educação Física vinculadas a nossa instituição, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

  
 \_\_\_\_\_  
 José Antônio de Oliveira  
 Assistente Técnico do NRE de  
 Maringá  
 Decreto 1386/2015

*Avenida Carneiro Leão 93 – Centro – CEP 87014-010 – Maringá – PR  
Fone (44) 3218-7100 – FAX (44) 32187143 - Site <http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/maringa>*

## ANEXO F: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



Centro de Ética em  
Pesquisa Educacional  
São Marcos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Preocupações dos Professores de Educação Física ao Longo da Carreira Docente.

**Pesquisador:** Jorge Both

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 57213616.6.0000.5231

**Instituição Proponente:** CEFE - Departamento de Educação Física

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.654.969

#### Apresentação do Projeto:

O objetivo deste estudo é Analisar as preocupações que os professores apresentam durante as diferentes fases da carreira docente. Este estudo descritivo exploratório possui abordagens Qualitativa e Quantitativa. A primeira parte da pesquisa será Quantitativa e buscará caracterizar os professores bem como identificar as preocupações dos docentes. A segunda parte deste trabalho adotará a abordagem Qualitativa, a qual buscará aprofundar as evidências sobre as preocupações dos professores conforme os ciclos de desenvolvimento profissional. Na primeira parte do trabalho será utilizado um Questionário sociodemográfico para caracterizar os sujeitos da pesquisa. Na busca de verificar as dimensões dos professores, será utilizado o questionário "Teacher Concerns Questionnaire – Physical Education TCQ-PE (MCBRIDE, 1993), que foi devidamente traduzido e validado para a realidade brasileira no estudo de Costa (2013). Na segunda parte da pesquisa, será realizada uma entrevista semi-estruturada. A amostra para a pesquisa será de Professores de Educação Física da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Maringá – PR. A rede Municipal de Ensino conta com professores de Educação Física que são coordenados pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC). A rede Estadual de Ensino possui professores de Educação Física e são orientados pelo Núcleo Regional de Educação – Maringá (NRE). A pesquisa ocorrerá nas escolas

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

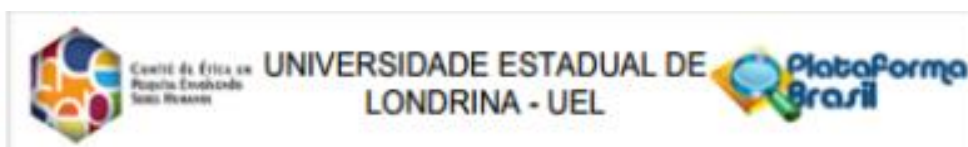
Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-070

E-mail: cep268@uel.br





Contribuição do Projeto: 1.054.959

do Estado e do Município de Maringá-PR mediante disponibilidade, sendo que os órgãos envolvidos serão: Secretaria Municipal de Educação e Núcleo Regional de Ensino de Maringá. Os critérios de seleção elencados serão: professores em pleno exercício letivo com os alunos; professores efetivos do Estado e/ou Município. Será estabelecido também um critério de exclusão: professores afastados de atividade docentes. Mediante esses critérios, farão parte da pesquisa na primeira parte, professores de Educação física rede Municipal de Ensino e a rede Estadual de Ensino da cidade de Maringá -PR. Para o segundo momento dessa pesquisa serão elencados para a entrevista aproximadamente cinco professores para cada ciclo de desenvolvimento profissional. Destaca-se que a escolha dos professores será realizada por meio de sorteio dos docentes que participaram da primeira fase do estudo.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:** Analisar as preocupações que os professores apresentam durante as diferentes fases da carreira docente. **Objetivo Secundário:** Identificar quais são as preocupações atuais dos professores considerando os ciclos de desenvolvimento profissional. Analisar se as variáveis sociodemográficas e sociais interferem nas preocupações dos docentes. Verificar se os docentes possuem outros tipos de preocupações durante o desenvolvimento da carreira docente.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** Existe um pequeno risco na pesquisa, o qual é semelhante àquele sentido num exame psicológico de rotina, o qual buscará informações referentes as preocupações dos professores frente a sua atuação profissional na escola no decorrer do tempo.

**Benefícios:** Compreensão da Teoria de Fuller das Preocupações Pedagógicas na realidade brasileira na perspectiva do desenvolvimento profissional dos docentes.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Estudos sobre preocupações pedagógicas são recentes e escassos no Brasil. Muitos fatores ainda necessitam de investigação, inclusive estudos sobre as preocupações pedagógicas e as mudanças que ocorrem durante o desenvolvimento das fases da carreira docente.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de Rosto, TCLE, TCS, Declaração de autorização de instituições coparicipantes, Declaração de Responsabilidade para Guarda e Uso de Bancos de Dados, em conformidade com as exigências do CEP/UEL.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cap268@uel.br



Centro de Ética em  
Pesquisa Envolvendo  
Ser humano

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Contribuição do Parecer: 1.004.969

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_722174.pdf	26/07/2016 10:27:56		Aceito
Outros	TCS.pdf	26/07/2016 10:26:23	Jorge Both	Aceito
Declaração de Pesquisadores	guarda.pdf	26/07/2016 10:25:48	Jorge Both	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	24/07/2016 12:21:27	Jorge Both	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PPSuelen.pdf	20/06/2016 11:50:01	Jorge Both	Aceito
Outros	2FSuelen.pdf	20/06/2016 11:49:44	Jorge Both	Aceito
Outros	1FSuelen.pdf	20/06/2016 11:49:28	Jorge Both	Aceito
Outros	nucleo.pdf	24/05/2016 23:36:25	Jorge Both	Aceito
Outros	seduc.pdf	24/05/2016 23:34:43	Jorge Both	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	23/05/2016 08:37:35	Jorge Both	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5456

E-mail: cep268@uel.br

## **ANEXO G: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

#### **“Preocupações dos Professores de Educação Física ao Longo da Carreira Docente”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“PREOCUPAÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA AO LONGO DA CARREIRA DOCENTE”**, a ser realizada nas **“escolas”**. O objetivo da pesquisa é **“analisar as preocupações que os professores apresentam durante as diferentes fases da carreira docente”**. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: a pesquisa será realizada em dois momentos, onde na primeira parte será respondido um questionário com questões fechadas para averiguar as preocupações do professores e na segunda parte (não necessariamente acontecerá para todos envolvidos) acontecerá uma entrevista semi-estruturada para aprofundar o tema da pesquisa.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os dados serão transcritos, e as gravações serão guardados pela pesquisadora em um armário particular onde só a pesquisadora tem acesso. O mesmo acontecerá com os dados transcritos.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são identificar as possíveis preocupações pedagógicas que acometem os professores, buscando amenizar as possíveis consequências negativas dessas preocupações e auxiliar na construção de conhecimentos sobre as

preocupações pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos docentes. Quanto aos riscos, são mínimos apenas eventuais constrangimentos na etapa da entrevista. Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar Jorge Both, Rua Piauí, 1374 ap 402, Londrina – PR, (43) 96363777, [jorgeboth@yahoo.com.br](mailto:jorgeboth@yahoo.com.br), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

**Pesquisador Responsável**

RG:: 6826148-1 SSP/PR

\_\_\_\_\_ (NOME POR EXTENSO DO SUJEITO DE PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_