

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

NALINE CRISTINA FAVATTO

**INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Maringá
2017

NALINE CRISTINA FAVATTO

**INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

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)

F272i Favatto, Naline Cristina
Início da carreira docente dos professores de
educação física / Naline Cristina Favatto. --
Maringá, 2017.
182 f. : il. color., quadros

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 - UEM/UEL, 2017.

1. Educação física - Docência - Entrada na
carreira. 2. Educação física - Atuação profissional
- Docência - Entrada na carreira. 3. Ciclos de
desenvolvimento profissional - Entrada na carreira -
Docente. 4. Socialização profissional - Docência -
Educação física. 5. Satisfação no trabalho -
Docência - Educação física. 6. Preocupações -
Docência - Educação física. 7. Abandono - Carreira
docente. 8. Permanência - Carreira docente. 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 - UEM/UEL. III. Título.

CDD 23.ed. 796.07

MN-004031

NALINE CRISTINA FAVATTO


**INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

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.

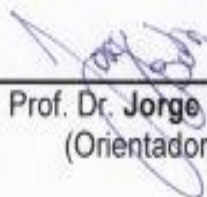
APROVADA em 24 de abril de 2017.



Profa. Dra. **Alexandra Folle**



Profa. Dra. **Ieda Parra Barbosa Rinaldi**



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

FAVATTO, Naline Cristina. **Início da carreira docente dos professores de Educação Física**. 2017. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Física - Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEL/UEM). Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

Resumo: O início da carreira docente é um período desafiador, pois, nessa fase o professor se questiona sobre a sua eficácia, bem como sua inserção no ambiente de trabalho. Nesse sentido, o objetivo do estudo foi analisar a percepção sobre a profissão e atuação profissional de professores de Educação Física em início da carreira docente. O estudo é classificado como descritivo exploratório, de abordagem qualitativa. A pesquisa, contou com 16 professores de Educação Física efetivos e atuantes que encontram-se entre o 1º ao 4º ano de docência nas redes municipal e estadual da cidade de Maringá (Paraná). Para coleta de dados foi empregada uma entrevista semiestruturada e as informações foram analisadas conforme a técnica da análise de conteúdo. Os temas norteadores das entrevistas foram os constructos que avaliam a Socialização Profissional (escolha da profissão, socialização profissional, socialização organizacional) a Satisfação no Trabalho (venda da força de trabalho, condições de trabalho, autonomia no trabalho, progressão na carreira, relevância social do trabalho, equilíbrio entre trabalho e lazer, leis e normas do trabalho e integração social no trabalho), e as Preocupações (consigo, tarefa, impacto da tarefa, outras preocupações). Verificou-se, com maior intensidade, que os docentes escolheram a profissão diante da prática de atividades, durante a infância e adolescência. De maneira geral evidenciou-se na Socialização Profissional a falta de acolhimento com os professores iniciantes e a solicitude dos mesmos em manter uma relação cordial no ambiente de trabalho. Na Socialização Organizacional evidenciou-se uma ruptura no grupo de professores com um ano de docência quanto à percepção do cumprimento de regras e exposição de ideias aos gestores, o que denota maior insegurança e cuidado no meio escolar. Contudo, pôde-se constatar que a maioria das escolas não estão preparadas para receber os professores iniciantes. Todos os professores encontram-se satisfeitos com a dimensão Integração Social no Trabalho, porém insatisfeitos com as dimensões Venda da Força de Trabalho, Condições de Trabalho e Progressão na Carreira. Os professores com três e quatro anos de docência apresentam-se mais satisfeitos com as dimensões Autonomia e Relevância Social no Trabalho. Sendo que somente os professores com quatro anos de docência encontram-se satisfeitos com a dimensão equilíbrio entre trabalho e lazer, uma vez que o pluriemprego está presente nos demais grupos investigados. Além disso, apenas os professores com um e dois anos de carreira encontram-se satisfeitos com a dimensão Leis e Normas no Trabalho. Dessa forma observou-se que os professores com três e quatro anos de docência apresentam-se mais satisfeitos quando comparados aos demais grupos. Evidenciou-se que todos os grupos apresentam preocupações com as dimensões consigo, tarefa e impacto. Nessa perspectiva, destacou-se a baixa preocupação dos professores com três e quatro anos de docência com a sobrevivência no trabalho. Sendo possível constatar outras preocupações como: Saúde, Realidade Social do aluno, Políticas Públicas e *Status* da disciplina. Dessa forma, conclui-se que a socialização a satisfação e as preocupações estão, intimamente, ligadas às características específicas de cada núcleo educacional e instituição escolar que o professor no ciclo de entrada na carreira, está inserido.

Palavras-chave: Carreira docente. Ciclos de desenvolvimento Profissional. Educação Física.

FAVATTO, Naline Cristina. **Beginning of the teaching career of Physical Education teachers**. 2017. 182f. Dissertation (Master's Degree in Physical Education - Associate Post-Graduation Program in Physical Education UEL / UEM). Health Sciences Center. State University of Maringá, Maringá, 2017.

Abstract: The beginning of the teaching career is a challenging period, because at this stage the teacher questions about its effectiveness as well as its insertion in the work environment. Following this idea, the objective of the study is to have analyzed the perception about the profession and professional performance of Physical Education teachers at the beginning of the teaching career. The study is classified as exploratory descriptive of qualitative approach. The research was made with 16 effective Physical Education teachers who are between the 1st to 4th year of teaching in the municipal and state schools of the city of Maringá (Paraná/Brazil). The data was collected by a semi-structured interview and the information was analyzed according to the technique of content analysis. The guiding themes of the interviews were the Constructs that evaluate Professional Socialization (choice of profession, professional socialization, organizational socialization), the Work Satisfaction (sale of labor force, working conditions, autonomy at work, career progression, social relevance of work, balance between work and leisure, laws and labor standards and Social integration at work), and the Concerns (with it, task and task impact). It was verified, with great attention, that teachers choose the profession according to the practice of activities during childhood and adolescence. In general, the lack of acceptance with the beginning teachers and their solicitude in maintaining a cordial relationship in the work environment was showed in the Professional Socialization. In the Organizational Socialization was showed a rupture in the group of teachers with a year of teaching regarding the perception of the rules compliance and the expositions of ideas to the managers that indicates great insecurity and care in the school environment. However, we can see that most schools are not prepared to receive beginning teachers. All the teachers are satisfied with the Social Integration at Work dimension, but not satisfied with the Sale of Labor Force, Working Conditions and Career Progression. Teachers with three and four years of experience show more satisfaction with the Autonomy and Social Relevance at Work. Since only teachers with four years of teaching are satisfied with the balance dimension between work and leisure, once the pluri-employment is present in the other groups investigated. Furthermore, only teachers with one and two years of career are satisfied with the Laws and Norms at Work dimension. Thus, it was observed that teachers with three and four years of teaching show more satisfaction when compared to the other groups. It has been shown that all the groups presents concerns about the dimensions: with it, task and impact. From this perspective, the low concern of teachers with three and four years of experience with the survival in the work was highlighted. It's possible to verify other concerns such as: Health, Social Reality of the student, Public Policies and Status of the discipline. From this point of view, we can conclude that the Socialization, the Satisfaction and the Concerns are closely linked to the specific characteristics of each educational core and school institution that the teacher in the cycle of entry into the career is inserted.

Keywords: Teaching career. Professional Development Cycles. Physical Education

Dedico esse estudo aos meus pais que compartilharam cada momento desse sonho ao meu lado. À melhor amiga e irmã, carinhosamente, Nana! E aos amores da minha vida, avós Yolanda e Rosa (in memorian), meu eterno amor e admiração!

AGRADECIMENTOS

Aos professores de Educação Física do Município e do Núcleo Estadual de Maringá que aceitaram responder a entrevista.

Às Secretarias Municipal e Estadual de Educação de Maringá que autorizaram o processo de coleta de dados.

Ao professor orientador Jorge Both, grande “Pai Acadêmico”, meus sinceros agradecimentos e admiração. Obrigado pela oportunidade de ser sua orientanda e pelo imenso aprendizado. Obrigado pelo grande exemplo a ser seguido de professor dedicado, íntegro, atencioso e amigo. Obrigado por toda paciência!

Aos meus irmãos acadêmicos, integrantes da “Família Both” que tive o prazer de conhecer, conviver e compartilhar momentos de estudo, em especial, Suelen e Rhaylla.

Aos amigos da graduação Luciane, Talita e Fernando que, além de participarem da pesquisa, ajudaram-me a contatar os professores no processo de coleta de dados.

À professora Vânia pelo grande incentivo para a inserção no Mestrado e à minha coordenadora Mara, pelo apoio durante essa etapa.

Às Escolas onde lecionei e aos professores, coordenadores e diretores que nelas encontrei, agradeço por todo incentivo e aprendizagem para que chegasse até aqui.

Aos amigos de longa data e aos amigos que aqui encontrei obrigado por todo incentivo e paciência durante todo processo de estudos.

Aos melhores pais do mundo Aparecida e Carlos, por todo amor, apoio, empenho e compreensão.

À melhor irmã e amiga do mundo Nana.

À Deus por tornar esse sonho possível.

Aos membros da banca, às professoras Ieda Parra Barbosa Rinaldi e Alexandra
Folle, pela contribuição em minha formação.

Enfim, à todos que contribuíram, de alguma forma, para tornar este momento real.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos estudos nacionais e internacionais sobre a Socialização Profissional Docente em Educação Física em início da carreira profissional.....	45
Quadro 2 - Relação dos estudos nacionais e internacionais sobre a Satisfação no Trabalho Docente em Educação Física em início da carreira profissional.....	53
Quadro 3 - Relação dos estudos nacionais e internacionais sobre as Preocupações no Trabalho Docente em Educação Física em início da carreira profissional.....	61

LISTA DE APÊNDICE

Apêndice A - Autorização da instituição coparticipante.....	167
Apêndice B - Parecer do comitê de ética.....	168
Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	172
Apêndice D - Roteiro da entrevista semiestruturada.....	174

LISTA DE ANEXO

Anexo A - Matriz do estudo socialização no trabalho.....	180
Anexo B - Matriz do estudo satisfação Profissional.....	181
Anexo C - Matriz do estudo preocupações.....	182

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OBJETIVOS	16
2.1 OBJETIVO GERAL.....	16
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	16
3 JUSTIFICATIVA	17
4 DEFINIÇÕES DOS TERMOS	18
5 REVISÃO DA LITERATURA	19
5.1 CICLOS DE DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA DOCENTE.....	19
5.2 ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE.....	32
5.2.1 Pontos positivos da entrada na carreira docente.....	38
5.2.2 Pontos negativos na entrada na carreira docente.....	40
5.3 ESTUDOS QUE REPORTAM A ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	44
5.3.1 Socialização profissional.....	44
5.3.2 Satisfação no trabalho.....	52
5.3.3 Preocupações.....	61
6 MÉTODOS	69
6.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	69
6.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO E CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	69
6.2.1 Caracterização sociodemográfica dos docentes participantes do estudo.....	70
6.2.1.1 Um ano de carreira docente.....	70
6.2.1.2 Dois anos de carreira docente.....	71
6.2.1.3 Três anos de carreira docente.....	71
6.2.1.4 Quatro anos de carreira docente.....	72
6.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DE DADOS.....	73
6.4 CATEGORIAS DO ESTUDO E INSTRUMENTOS.....	73
6.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	74
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO	75
7.1 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL.....	76

7.1.1 Escolha da Profissão.....	76
7.1.2 Socialização Profissional.....	78
7.1.3 Socialização Organizacional.....	88
7.2 SATISFAÇÃO NO TRABALHO.....	95
7.2.1 Venda de força de trabalho.....	95
7.2.2 Condições de trabalho.....	97
7.2.3 Autonomia no trabalho.....	102
7.2.4 Oportunidade de progredir na carreira.....	105
7.2.5 Integração social no ambiente de trabalho.....	107
7.2.6 Leis e normas no trabalho.....	110
7.2.7 Equilíbrio entre o trabalho e o lazer.....	113
7.2.8 Relevância social no trabalho.....	115
7.3 PREOCUPAÇÕES.....	119
7.3.1 Preocupação consigo.....	119
7.3.2 Preocupação com a tarefa.....	122
7.3.3 Preocupação com o impacto da tarefa.....	125
7.3.4 Outras preocupações.....	127
7.3.4.1 Saúde do professor.....	128
7.3.4.2 Problemas sociais / realidade social dos alunos.....	131
7.3.4.3 Políticas públicas.....	133
7.3.4.4 Status da disciplina.....	136
7.4 FATORES CONTRIBUIDORES DO DESEJO DE ABANDONO DA CARREIRA.....	138
7.5 FATORES CONTRIBUINTES PARA A PERMANÊNCIA NA CARREIRA.....	141
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
8.1 SOCIALIZAÇÃO NO TRABALHO.....	143
8.2 SATISFAÇÃO NO TRABALHO.....	145
8.3 PREOCUPAÇÕES.....	148
8.4 ABANDONO E PERMANÊNCIA NA CARREIRA DOCENTE.....	151
REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICES.....	166
ANEXOS.....	179

1 INTRODUÇÃO

A docência, reconhecida como uma das mais antigas práticas profissionais, sofreu muitas mudanças em seu percurso histórico, até os dias atuais. Anteriormente, reduzida a um conjunto de competências e de capacidades, analisava, essencialmente, a dimensão técnica da ação pedagógica. De fato, a literatura considerava como progresso a possibilidade de estudar o ensino para além dos próprios docentes. Os estudos sobre a profissão docente eram focados nas características de um bom professor, ao método de ensino utilizado e à análise do ensino no contexto real da sala de aula. Limitavam-se à essas questões, sem se preocupar com os campos que compõem o exercício docente. Assim, demonstravam interesse, apenas, na atuação profissional e não na pessoa do professor (NÓVOA, 2000).

A preocupação com a vida dos professores surgiu a partir da obra “O professor é uma pessoa”, de Ada Abraham, publicada em 1984. Tal fato, marca a virada na temática central dos estudos relativos à carreira docente. Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por estudos sobre a vida dos professores, carreira docente, percursos profissionais de professores, biografias e as autobiografias docentes. Essas investigações colaboraram na compreensão do desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo para a recolocação dos docentes no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação (NÓVOA, 2000).

Em relação à carreira docente, observa-se que ela pode ser percebida a partir de duas vertentes contraditórias: como mediadora do desempenho de diferentes funções docentes ou como inserção na carreira propriamente dita (VALLE, 2003). De fato, existe grande relação entre os saberes profissionais e a carreira constituída por diferentes aspectos ligados ao domínio progressivo de relações de trabalho, não só do âmbito didático e pedagógico, mas, também do ambiente da escola e das relações estabelecidas entre seus pares (TARDIF, 2002).

Os estudos focados na carreira docente, particularmente, sobre os ciclos de desenvolvimento profissional trazem importantes contribuições para uma melhor compreensão da atuação do professor e sobre como ele reage e cria estratégias para o desenvolvimento de suas ações (FARIAS, 2010). Dessa forma, a realização de

estudos sobre os professores torna-se relevante, principalmente para desvendar as crenças, as competências, os valores, a relação estabelecida pelo docente com a sua profissão, bem como a identidade profissional (FOLLE et al., 2009).

Nesse contexto, a carreira docente passou a ser caracterizada em fases, ciclos ou estágios (BARONE et al., 1996; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; GONÇALVES, 2000; HUBERMAN, 2000; FARIAS; NASCIMENTO, 2012). O estudo pioneiro sobre o modelo teórico para a classificação dos ciclos de desenvolvimento profissional foi elaborado por Huberman (2000). Essa investigação deu origem a muitos outros estudos que se preocuparam em estudar a carreira do professor. O autor estabelece fases, e em cada uma delas, se apresentam características próprias e buscam identificar o professor durante sua trajetória profissional.

As classificações propostas para o percurso profissional dos professores englobam, desde os estudantes em formação inicial e docentes em início da carreira até os que se apresentam na fase de desinvestimento ou que estão aposentados (FOLLE; NASCIMENTO, 2010). Sob essa perspectiva, destaca-se a fase de inserção na docência, caracterizada como a passagem do estudante à professor, que inicia-se durante o processo de formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio de prática de ensino. Entretanto, o contato dos estudantes com o campo profissional é insuficiente, pois ainda não são efetivamente profissionais. Dessa forma, compreende-se que, apenas, o contato efetivo e sistemático com o meio escolar possibilitará as experiências pedagógicas necessárias para buscar o melhor perfil no exercício profissional, uma vez que o professor, em início de carreira, é acometido por diversas preocupações no ambiente escolar (LIMA, 2004; LIMA, 2006).

A fase de entrada na carreira os docentes tem como característica de destaque o “choque com a realidade” (SIKES, 1985; GARCIA, 1991; HUBERMAN, 2000; FARIAS, 2010; LENGERT, 2005; LIMA, 2004, 2006; FOLLE; NASCIMENTO, 2011). O choque com a realidade pode ser constatado por fatores relacionados à estrutura do ambiente escolar, relacionamento com outros professores, falta de motivação dos alunos, dentre outros motivos que levam ao desconforto com a realidade do “chão da escola”. Além disso, observa-se que os professores iniciantes estão preocupados com as dimensões afetivas na sala de aula (GARCIA, 1992).

Ao iniciar a carreira docente, o impacto e a exaltação por ser professor e por estar atuando no ambiente educativo podem ser determinantes na constituição da sua profissionalidade (FARIAS, 2010). O entusiasmo inicial é uma das características

pertencentes ao momento da descoberta da carreira (COSTA, 1994; FOLLE; NASCIMENTO, 2009; SHOVAL; ERLICH; FEJGIN, 2010; FARIAS, 2010; GARIGLIO, 2015). Assim, ao mesmo tempo em que o início da carreira representa o entusiasmo com a atuação profissional, ele também é permeado por desafios, nos quais se destacam os conflitos entre os alunos, geradores de atritos físicos, as dificuldades do contexto de trabalho, a falta de perspectiva de mudanças sociais, bem como do apoio para o desenvolvimento das ações docentes (FARIAS, 2010). Dessa forma, o início da carreira é estimado como o mais pertinente e problemático, considerando-se as implicações que o princípio da intervenção docente tem para o futuro professor, em termos de percepção de autoeficácia e de identidade profissional (JESUS; SANTOS, 2004).

Ao considerar os aspectos que interferem no início da carreira do professor, os quais estão associados às características e às peculiaridades do momento de inserção do docente no ambiente escolar e às suas inquietudes diante da primeira experiência na docência em Educação Física, surgiram os seguintes questionamentos: Quais são as características dos professores de Educação Física em início de carreira? Existem distintos momentos no início da carreira?

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar a percepção sobre a profissão e atuação profissional de professores de Educação Física em início da carreira docente.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar o processo de socialização profissional ocorrido com os professores de Educação Física.
- Analisar os aspectos que proporcionam satisfação e insatisfação no trabalho, no início da carreira docente dos professores de Educação Física.
- Analisar as preocupações presentes no cotidiano dos docentes de Educação Física que estão na fase de entrada da carreira
- Identificar se existem momentos diferentes na fase de entrada da carreira docente.
- Verificar os fatores que permeiam o desejo de abandono e permanência da carreira docente.

3 JUSTIFICATIVA

Averiguar as características dos professores de Educação Física na fase de entrada na carreira requer atenção, pois aborda desde a formação inicial do professor até sua prática docente efetiva. O tema torna-se motivador e, ao mesmo tempo, instigante, uma vez que o denominam como o “choque com a realidade” profissional (SIKES, 1985; GARCIA, 1992; HUBERMAN, 2000; LIMA, 2004, 2006; LENGERT, 2005; FARIAS, 2010; FOLLE; NASCIMENTO, 2011). Assim, estudar o início da carreira é o momento de compreender as dificuldades enfrentadas nessa fase.

Destaca-se o fato de ser nessa etapa que uma parcela de professores abandona o campo de trabalho, por conta das exigências da profissão, o que pode transformar o professor entusiasta em professor desiludido (STEFFY et al., 2000). Neste sentido, o início da carreira docente é caracterizado como a fase mais difícil para o professor (GONÇALVES, 2000; FOLLE; NASCIMENTO, 2009). Assim, compreender, de forma específica, quais são os elementos problematizadores, pertinentes ao início da carreira docente, como seus anseios, preocupações, inseguranças, entre tantos outros pontos, é de total relevância para a Educação Física brasileira, pois contribuem para que esse professor seja assistido e acolhido no ambiente escolar da, melhor forma possível.

Outro fator relevante são as questões indisciplinares que se destacam nessa fase (SIKES 1985; GASPARI et al., 2006; FOLLE et al., 2009). Dessa forma, torna-se importante averiguar pontos fundamentais como: as preocupações que afligem o professor, o processo de socialização profissional dos docentes e, por consequência, a satisfação docente na profissão.

Além disso, essa pesquisa é motivada pela vivência pessoal da pesquisadora no ambiente escolar, na qual apresentou diversas inquietações, como a falta de conhecimento sobre a disciplina de Educação Física entre os pares, a desvalorização profissional, a pouca credibilidade da disciplina entre os demais professores e o apoio pedagógico ineficaz aos docentes que se encontram no início de carreira.

4 DEFINIÇÃO DOS TERMOS

- **Formação Inicial:** Período inicial de formação profissional concretizado em cursos de graduação. A formação inicial é caracterizada pelos processos de crescimento individual de aquisição e aperfeiçoamento de competência, eficácia no ensino e aprendizagem e socialização profissional (GONÇALVES, 2000).
- **Carreira Docente:** Período profissional do trabalhador que atua na área da educação (BOTH, 2011). Trata-se do percurso profissional de uma pessoa em uma organização (HUBERMAN, 2000).
- **Socialização Profissional:** Processo pelo qual os professores adquirem experiências, mantendo valores, sensibilidades, habilidades e conhecimento, considerados ideais para o ensino de Educação Física (LAWSON, 1983). Ocorre por meio da internalização da cultura comum ao grupo ocupacional, a qual é caracterizada pelo conjunto de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e interesses (CARVALHO, 1996).
- **Satisfação Profissional:** Parâmetro socioambiental da avaliação do bem-estar do trabalhador docente que está ligada ao trabalho (BOTH, 2011). A satisfação no trabalho possui as seguintes dimensões: Remuneração, Condições de Trabalho, Autonomia no Trabalho, Oportunidade de Progressão na Carreira, Integração no Ambiente de Trabalho, Leis e Normas do Trabalho, Trabalho e Espaço Total de Vida e Relevância Social do Trabalho (WALTON; 1973; WALTON, 1974).
- **Preocupação Pedagógica:** Configura-se como situações que fragilizam o docente durante o desenvolvimento profissional (FARIAS et al., 2008). A progressão dos estágios de preocupação inicia-se com as preocupações de sobrevivência consigo mesmo, seguidas por preocupações vinculadas à tarefa e com o decorrer do tempo. As preocupações concentram-se com o impacto de sua ação (FULLER; BROWN, 1975).
- **Cultura Docente:** Processo construtivo, no qual os docentes, mediados pelo ambiente de trabalho, enlaçam e relacionam a experiência, a prática, o conhecimento, a formação e suas crenças (MOLINA NETO, 1998).

5 REVISÃO DA LITERATURA

As segmentações desse capítulo compreenderão diversas questões referentes à carreira docente, tais como, os ciclos de desenvolvimento da carreira, a entrada na carreira e as principais características do professor de Educação Física nesse período. Para compreender, de forma específica, como ocorre o início da carreira, serão abordados estudos recentes sobre a inserção do professor de Educação Física no ambiente escolar, considerando os aspectos: Socialização Profissional, Satisfação no Trabalho e Preocupações dos Professores.

5.1 CICLOS DE DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA DOCENTE

A docência é uma das profissões mais antigas no mundo, mas pesquisas acerca de sua carreira é recente. Estudos sobre a profissão docente estabeleceram-se nas décadas de 1970 e 1980, principalmente, no que diz respeito à investigação sobre a formação o desenvolvimento profissional, à profissionalização, à socialização profissional, à construção da identidade profissional, à cultura, os saberes e os valores docentes. Tais questões não eram estudadas de forma mais concisa, mesmo sendo, a atividade docente, tão essencial para a formação do indivíduo (FREITAS; GALVÃO, 2007).

A caracterização do professor como profissional, na realidade brasileira, deu-se, somente, ao final do século XX, a partir da mobilização de grupos empenhados pela mudança. Esse fato reafirma a ideia de que o professor, ao consolidar o seu *status* na profissão, busca a construção de sua identidade profissional, de modo a neutralizar a percepção que a sociedade tem em relação à subprofissão, à pseudoprofissão, à profissão marginal, à quase-profissão ou à semiprofissão (VALLE, 2003).

O docente, geralmente anônimo, não se considerava no exercício de uma função social ou política. Apenas, no Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, surgiu, pela primeira vez, a consciência do papel que o docente deveria exercer (GRINSPUN, 1999). Dentro desse contexto, a profissionalização docente no Brasil pode ser observada em três fases. A primeira aconteceu na década de 1960, com a institucionalização da primeira Lei de Diretrizes e Bases. Em meados da década de

1960, a segunda fase consolidou uma nova organização do ensino brasileiro e de seu corpo docente. A terceira fase ocorre na década de 1980, quando a noção de profissionalização surge de forma clara, pois, até então, a profissão docente era vista como missão, ofício e ocupação a ser desempenhada na sociedade (VALLE, 2003).

Os estudos acerca da carreira, produzidos durante a década de 1970, buscaram investigar o universo profissional dos docentes, de acordo com seu contexto social, em que se entrecruzam as vertentes pessoal e interpessoal, a partir da análise interpretativa do discurso por eles elaborada (LASUITA, 1989). Observa-se que, a partir desse período, lançou-se um olhar mais cauteloso para a carreira docente, caracterizada de maneira mais específica em torno de suas necessidades e anseios.

Pautada nessa relação, os estudos sobre a carreira docente procuraram analisar a vida dos professores, as carreiras, os percursos profissionais, as biografias e as autobiografias docentes, bem como, seu desenvolvimento profissional, recolocando-os no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação. Os estudos autobiográficos ganharam força ao evidenciar as reais necessidades e as carências sofridas pelo professor ao longo de sua atuação profissional (NÓVOA, 2000).

Outro aspecto muito importante, do ponto de vista da valorização profissional docente brasileira, foi a Constituição Federal de 1988 que previa a admissão de docentes por meio de concurso público e os qualificava como profissional de ensino. Dessa forma, sua efetivação, no ambiente escolar, manifestou a necessidade de qualificação e de afirmação de sua relevância no contexto social (FARIAS; NASCIMENTO, 2012).

Pode-se destacar que, a partir da década de 1990, no âmbito brasileiro, surge o grande interesse pela reflexão da identidade dos professores, pelos docentes aposentados ou que se encontram em fase de envelhecimento, pelos processos de escolha profissional que contemplam os percursos de formação, bem como pelas histórias de vida e pela análise da trajetória docente (CASTRO, 2005). A carreira docente se solidificou por meio de lutas de classe e por organizações administrativas, como sindicatos e associações, que se contextualizaram primordiais para a construção da carreira dos professores de todas as áreas de conhecimento (FARIAS, 2010). No Brasil, a partir desse período, passou-se a reconhecer, de forma mais humana, o professor como protagonista do processo escolar de ensino e aprendizagem, como indivíduo que necessita de apoio, não apenas em relação à sua

formação inicial, mas também, durante o desenvolvimento de sua carreira profissional (LENGERT, 2005).

A consolidação da profissão na Legislação Brasileira das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.94/96; 5692/71) impulsionou, imediatamente, a profissionalização docente. A partir da asserção da profissão de professor, legitimada, atualmente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.94/96), a atividade deixou de ser entendida como ocupação e legitimou-se como profissão, assim, os professores adquiriram novos direitos (VALLE, 2003).

O conceito de profissão distingue como derivados de construtos sociais e, assim, só pode significar o que uma sociedade ou um grupo social, de uma determinada cultura e tempo, lhe atribuem. Compreende-se por profissão um conceito que se inscreve no processo que interage com o contexto histórico, econômico e social, com as decisões do Estado e as estratégias dos grupos ocupacionais (LOUREIRO, 2002). Nesse sentido, a profissão pode ser definida como o conjunto de interesses que dizem respeito ao exercício de uma atividade institucionalizada, da qual o indivíduo tira os seus meios de subsistência; atividade que exige um corpo de saberes e de saber-fazer e a adesão a condutas e comportamentos, nomeadamente de ordem ética, definidos coletivamente e reconhecidos socialmente (NÓVOA, 2000).

Pautado nesse entendimento, o processo de profissionalização docente derivou-se de duas dimensões: uma relacionada às aspirações individuais e coletivas dos professores frente à profissão e, a outra, relacionada à eficiência do ensino face às orientações dos modelos ditados pelo Estado (VALLE, 2003). O trabalho docente caracteriza-se pelas relações interpessoais entre professores e alunos, nas quais os docentes possuem as funções de orientar, ensinar, preparar e ministrar aulas, bem como avaliar os alunos (LEMOS; CRUZ, 2005).

Quanto ao estudo da carreira de carreira, Huberman (2000) menciona, inicialmente, que permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões, sendo mais localizado e restrito que o estudo da vida de uma série de indivíduos. Por outro lado, comporta a abordagem psicológica e sociológica, trata-se de estudar o percurso de uma pessoa em uma organização e de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre essa organização e como são influenciadas por ela.

A carreira docente é entendida como rotina e prática institucionalizada no campo do trabalho, reconhecida com o processo de socialização profissional

(TARDIF, 2003). Entende-se por carreira uma série de estágios e transições que podem ser alterados de acordo com as pressões advindas do próprio sujeito e com as do ambiente onde está situado (DUTRA et al., 2009).

Dentro dessa perspectiva, ao longo da carreira docente, o professor constrói e identifica-se com sua profissão, cria expectativas e altera crenças construídas no decorrer da intervenção profissional, além de manifestar sentimentos, delineando diferentes trajetórias, em momentos distintos da carreira. Profissionalizar-se no magistério é também construir uma trajetória para atingir o topo do prestígio profissional e da carreira (NASCIMENTO, 2002). Portanto, ensinar é fazer carreira no magistério, é entrar em uma categoria profissional e nela assumir um papel e uma função. É procurar atingir objetivos particulares definidos por essa categoria, é, portanto, uma questão de estatuto (TARDIF, 2002).

A carreira docente possibilita, além de acontecimentos que refletem a descoberta de uma profissão, a experiência de situações que impulsionam os docentes a uma busca pela sobrevivência no ambiente de profissional (GONÇALVES, 2000; HUBERMAN, 2000). Os professores, durante o desenvolvimento da carreira, apresentam o cenário de ações, atitudes e trajetórias ricas que não são visualizadas e cristalizadas na comunidade escolar (FARIAS et al., 2007). Sob esse ponto de vista, a trajetória tem seu início no processo de escolha da profissão, contemplando as experiências pessoais que se tornaram significativas na carreira (FARIAS, 2010). A trajetória docente é marcada pelos fatores constituintes da sua identidade e por vários acontecimentos que estabelecem o percurso profissional de cada professor (HUBERMAN, 2000).

Além disso, o processo do desenvolvimento profissional depende também dos fatores relacionados às habilidades específicas do trabalho, relacionamento com os alunos, com os colegas e com membros da direção, da escola e familiares, bem como do conhecimento e do comportamento do professor, determinados por metodologias de ensino, currículo e planos de ensino. O processo de desenvolvimento profissional envolve as experiências com os discentes, com a comunidade escolar e com formação inicial e continuada (BURDEN, 1990).

Os fatores considerados importantes aos docentes, em relação ao desenvolvimento da carreira profissional, são as habilidades para atuação no contexto escolar, sua autopercepção do trabalho, sobre o conhecimento das atividades relacionadas à esse trabalho, os aspectos sócio demográficos e profissionais do

professor e seu comportamento nos diversos momentos da carreira (TARDIF; LESSARD, 2005). O docente, ao progredir em sua carreira, adquire maior experiências, muda os valores, assume novos cargos, qualifica-se e atualiza-se, repercutindo, assim, na sua profissionalidade (FARIAS, 2010).

Sob essa perspectiva, o percurso profissional docente apresenta dois planos de análise distintos, mas complementares entre si, dentre eles: o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional (GONÇALVES, 2000). O plano do desenvolvimento profissional se estabelece em três dimensões: a primeira é a do desenvolvimento pessoal, determinante do desenvolvimento profissional como o resultado de um processo de crescimento individual. A segunda é estabelecida pela profissionalização, em que o desenvolvimento profissional é o produto de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino quanto de organização do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, o da socialização, chamado de socialização profissional ou socialização do professor, centrada na adaptação do docente ao seu meio profissional, tanto em termos normativos como interativos (VONK; SCHRAS, 1987).

Esses planos, ou dimensões, são pontos de partida para o estudo da compreensão do processo de formação da identidade profissional e das representações construídas pelos professores sobre os aspectos da atividade docente: capital dos saberes, saber-fazer e saber-ser, fundamentadores da prática e das condições do exercício dessa mesma prática, o que implica, tanto a sua autonomia e controle quanto o contexto onde ela se desenrola, a sua pertinência cultural e social e as questões de estatuto profissional e de prestígio social da função docente (LESSARD, 1986).

Sobre essa temática, nos estudos que abordam as características fundamentais da profissão docente, pode-se observar a discussão das diferentes etapas ou fases que caracterizam o percurso profissional em variados contextos. Além disso, outras questões são averiguadas em diferentes momentos da trajetória profissional docente, como: as competências pedagógicas, as preocupações, a satisfação no trabalho e com a profissão (FOLLE; NASCIMENTO, 2008).

Os estudos sobre a carreira e os ciclos do desenvolvimento docente são referenciais importantes na verificação e na compreensão de como a profissão docente se estabelece no âmbito escolar, de como funcionam as relações interpessoais, e a atuação na sala de aula, entre tantos outros aspectos que

caracterizam o professor. Pesquisas acerca dos ciclos da carreira docente demonstraram que a caracterização dos professores pode se dar por fases, ciclos ou estágios (CAVACO, 1990; SIKES, 1995; STROOT, 1996; BARONE et al., 1996; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; STEFY et al., 2000; GONÇALVES, 2000; HUBERMAN, 2000; FARIAS; NASCIMENTO, 2012).

Dentro desse contexto, o modelo teórico desenvolvido por Huberman (2000) propôs estudar a carreira do professor e classificar os ciclos da vida profissional de docentes, denominando-os como fases. Tais fases apresentam características específicas que caracterizam o desenvolvimento da carreira docente e abrange:

- **Entrada na carreira (1 a 3 anos de docência):** ocorre quando o professor adentra no mercado de trabalho e sofre o “choque com a realidade”, baseada em dois aspectos: a sobrevivência e descoberta.
- **Estabilização (4 a 6 anos de docência):** período em que o docente tem maior sensação de independência, competência profissional crescente e confiança no trabalho pedagógico. Ou seja, se sente professor e se considera um professor perante os demais colegas de profissão.
- **Diversificação (7 a 25 anos de docência):** momento da carreira, em que alguns professores apresentam conduta mais dinâmica e motivadora para o trabalho, como o maior empenho nas equipes pedagógicas, modificam o material didático e os modos de avaliação. Outros professores são caracterizados pela desmotivação, provocada pelos fracassos da escola e de sua atuação.
- **Serenidade e distanciamento efetivo e conservantismo e lamentações (25 a 35 anos de docência):** momento quando o docente acredita não ter nada mais a provar para a direção e aos pares. Nesse período, os professores diminuem a ambição nas ações do trabalho e começam a lastimar o passado. Apresentam-se como menos sensíveis e mais tolerantes e espontâneos em sala de aula. A fase do conservantismo é semelhante à conduta adotada pelos professores na fase da serenidade. As principais comparações desses professores refletem no fato de os alunos e os professores mais novos não serem como os de antigamente. Além disso, existe o descontentamento com a política educacional. Assim, os docentes são descrentes que a modificação do sistema conduza a melhorias.

- **Desinvestimento (35 a 40 anos de docência):** ocorre o desinvestimento em relação aos interesses pessoais frente à instituição na qual atua. Evidencia-se um recuo face às ambições e aos ideais presentes no decorrer da sua carreira.

É importante compreender que cada docente irá transcorrer de diferentes formas durante todo o processo. Para alguns, ele pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. Essas diferenciações não impedem os docentes de deixar de praticar a exploração da docência, entendida como o contato e, de fato, sua vivência da profissão, ou que nunca se estabilizem, ou desestabilizem, por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica). Dessa forma, é importante observar que cada professor possui sua identidade profissional e fase de amadurecimento na carreira, se apropriando de diferentes maneiras para superá-las ou explorá-las (HUBERMAN, 2000).

Os docentes adquirem algumas competências pedagógicas à medida em que pensam estar no mesmo nível dos professores mais experientes, quando se sentem educadores competentes nas aulas e, sobretudo, pautados em um método justo de avaliação para os alunos. De fato, Costa (1994) constatou, a partir de estudos realizados com professores portugueses, que podem ocorrer duas tendências de percepções frente à carreira docente: a primeira é a crescente e está ligada aos fatores negativos. A segunda tendência é a decrescente e está vinculada à fatores positivos. Destaca-se que o estudo evidenciou quatro momentos da carreira docente, dentre eles estão a: Adaptação/Idealismo, Estabilização, Problematização-Realismo e a Resolução dos Problemas, o Equilíbrio Instável e a Não Resolução dos Problemas. Além disso, observou-se que a passagem por diferentes momentos, em várias escolas, é fator determinante para a mudança do perfil do professor, uma vez que, no primeiro ano e no quinto ano de atuação, o perfil analisado demonstrava professores idealistas, entusiastas, criativos, enérgicos, motivados, confiantes e otimistas, a exceção de serenidade. No décimo ano, os docentes encontravam-se enérgicos, confiantes, idealistas, motivados, implicados, reservados e entusiastas. No décimo quinto ano de docência, o perfil era de professores preocupados, cansados, desmotivados, reservados, entusiastas e confiantes.

Outra análise da carreira docente foi evidenciada por Gonçalves (2000) que compreende o desenvolvimento da carreira em cinco fases, as quais são: início; estabilidade, divergência, serenidade e renovação do interesse; desencanto:

- **Início da carreira (1 a 4 anos de experiência):** compreende a fase da descoberta e de sobrevivência na docência.
- **Estabilidade (5 a 7 anos de experiência):** é o período em que os docentes apresentam maior confiança. Os professores alcançam competência para gerir o processo de ensino e aprendizagem e possuem satisfação pelo trabalho.
- **Divergência (8 a 14 anos de experiência):** é observada como a fase de desequilíbrio, o qual pode ser positivo ou negativo. Para alguns professores é o momento de investimento na carreira, de forma empenhada e contemplativa. Enquanto, para outros, a docência é vista com o sentimento de cansaço e saturação, seguida de dificuldades diversas.
- **Serenidade (15 a 22 anos de experiência):** é o período marcado pela falta de ânimo e distanciamento afetivo da profissão. A satisfação pessoal está no fato de acreditar saber o que se está fazendo, confunde-se com a atitude conservadora.
- **Renovação do interesse e desencanto (23 ou mais anos de experiência):** este período pode ter duas condutas distintas, a primeira é a da renovação do interesse pela docência. A segunda é o desencanto pela profissão, a qual acarreta o profundo desejo pela aposentadoria.

O modelo teórico sobre os ciclos de desenvolvimento da carreira apresentado por Nascimento e Graça (1998) foi desenvolvido a partir de análises das competências profissionais de professores de Educação Física portugueses. Nesse modelo foram evidenciados quatro ciclos:

- **Entrada ou sobrevivência (0 a 3 anos de docência):** compreende o momento de transição entre a saída da formação inicial e a entrada no mercado de trabalho.
- **Consolidação (4 a 6 anos de docência):** período no qual o professor adquire confiança no conhecimento pedagógico e curricular.
- **Diversificação ou renovação (7 a 19 anos de docência):** período em que os professores buscam novas experiências, pois as atividades desenvolvidas de forma costumeira tornaram-se repetitivas e/ou monótonas.

- **Maturidade ou estabilização (25 a 35 anos de docência):** período de questionamento do seu histórico como docente, ocorre muito próximo à aposentadoria do professor.

A pesquisa que buscou identificar o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física brasileiros foi desenvolvida por Farias (2010). Nela foi identificado cinco ciclos da carreira docente, os quais são:

- **Entrada na carreira (1 a 4 anos de docência):** caracteriza-se pela tomada de decisão de ser professor, desejo em permanecer na docência e pelo choque com a realidade.
- **Consolidação das competências profissionais na carreira (5 a 9 anos de docência):** momento em que existe a diversificação das fontes de conhecimento, aquisição de competências profissionais, alteração das estratégias metodológicas, respeito e valorização profissional, preocupação com fatores relacionados à educação nacional, valorização do ser humano e busca de qualificação profissional. O docente possui maior envolvimento com a escola e compreende melhor a cultura docente nela presente. As competências profissionais e interpessoais estão mais evidentes neste momento da carreira.
- **Afirmação e Diversificação na carreira (10 a 19 anos de docência):** momento caracterizado pelo domínio das rotinas básicas e compartilhamento de pensamentos com os pares da Educação Física e demais áreas. Período em que pode surgir a mudança de trajetória profissional para cargos administrativos, de emergir novas expectativas profissionais, existe a aquisição de metacompetências profissionais, o conhecimento é tácito. Os docentes envolvem-se nas discussões escolares e em mobilizações políticas, como também, passam a assumir cargos administrativos, a partir da experiência acumulada ao longo da carreira.
- **Renovação na Carreira (20 a 27 anos de docência):** momento caracterizado por professores, ainda, encantados com a docência, por otimistas, entusiastas que procuram se qualificar. Destaca-se que a incidência de professores com qualificação profissional é acentuada. Os docentes são defensores de sua causa, bem como renovadores da atuação profissional (fatores políticos, econômicos e sociais) e da educação democrática e têm como perspectiva contribuir com o seu

conhecimento em outros níveis de ensino, a partir da publicação de artigos científicos e a realização de consultoria no contexto educacional.

- **Maturidade na carreira (28 a 38 anos de docência):** momento relacionado ao conhecimento tácito da profissão. A aposentadoria é um sentimento de realização profissional. O distanciamento da formação inicial faz com que os docentes justifiquem a sua prática mediante as vivências no contexto profissional. O que, antes, se apresentava como preponderante na atuação docente, agora, torna-se, somente, uma das orientações necessárias para o desenvolvimento de suas aulas. Ao final da carreira, os professores manifestam o sentimento de gratidão pelas conquistas ao longo da sua trajetória. O olhar para as suas experiências, para as conquistas, o reconhecimento dos alunos e da comunidade provoca o desejo de aposentadoria, marcado pela realização profissional.

Os ciclos de desenvolvimento profissional são constituídos de maneira cíclica e, a cada transição de um momento da carreira para o outro, sempre ocorre a interseção de conhecimentos e competências profissionais. Assim, Farias (2010) descreve que o Ciclo de Consolidação das Competências Profissionais na Carreira foi considerado como o momento de transposição de conhecimentos e mantiveram-se presentes no decorrer da carreira.

Barone et al. (1996) apresenta a categorização que contempla cinco estágios de desenvolvimento profissional, dentre eles: Novato, Iniciante Avançado, de Competência, Proficiente e Especialista.

- **Novato:** período de cautela para estudantes estagiários e professores no primeiro ano de ensino. Geralmente, o professor é cauteloso diante da pouca habilidade para lecionar.
- **Iniciante Avançado:** período de introspecção dos professores que estão entre o terceiro e quarto ano de trabalho. Nesse momento, o professor torna-se mais seguro de si por estar no campo docente.
- **Competência:** momento caracterizado pelos professores que apresentam as competências das atividades necessárias e adquirem níveis de competência pedagógica. Decidem seus planos e têm memória viva de seus sucessos e falhas.
- **Proficiente:** período em que o professor é intuitivo e sabe como realizar as atividades a sua volta.

- **Especialista:** poucos professores avançam para esse estágio elevado, onde é considerado *expert* na sua ação e adquire fluidez de desempenho. Parece capaz de responder aos estímulos do trabalho.

O modelo de ciclo de vida da carreira docente elaborado por Steffy et al. (2000) é baseado na crença de que os professores podem alcançar um padrão de qualidade, no prazo de cinco anos de ensino, além de contar com suporte apropriado para continuar a melhorar suas habilidades durante toda sua carreira. O modelo está baseado na literatura do ensino, aprendizagem, educação e prática de sala de aula. O ciclo de vida da carreira docente descreve a progressão de fases de desenvolvimento e o crescimento positivo, resultante do esforço dos professores para atingir e conservar o padrão de qualidade que confere às crianças competências, afeto e professores qualificados. Também prescrevem o enriquecimento da profissão, a partir do avançar das fases, o que resulta no suporte necessário aos professores. O pesquisador define seis fases, com abordagem na progressão da carreira, entre elas estão: Novato, Aprendiz, Profissional, Especialista, Distinto e Emérito.

- **Novato:** começa quando os estudantes, em pré-serviço, deparam-se com experiências práticas como parte de seu programa de formação e prosseguem por meio do ensino e do estágio. Enquanto os estudantes crescem em habilidades e autoconfiança e refletem as habilidades e experiências recém-adquiridas.
- **Aprendiz:** inicia-se, para muitos professores, quando recebem responsabilidades para planejar e deliberar instruções entre o 2º e 3º ano de ensino. Professores nessa fase da carreira são cheios de energia e tendem a ser idealistas. Os docentes são abertos à novas ideias, são prestativos e querem aprender mais, tentar novas estratégias pedagógicas e administrativas.
- **Profissional:** emerge quando os professores crescem em sua autoconfiança como educadores e valorizam oportunidades de observar práticas inovadoras de colegas.
- **Especialista:** simboliza realização dos altos padrões desejados de ensino. É quando antecipam as respostas dos estudantes e modificam e ajustam instruções. Apoiam, facilitam e fomentam o crescimento e desenvolvimento de todos os alunos.
- **Distinta:** é reservada aos professores verdadeiramente talentosos que superam as expectativas esperadas para um docente que sabe o que fazer. Esses professores são os “*experts*” da profissão.

- **Emérito:** marca a existência da realização na educação. Podem usar suas habilidades e experiências para serem consultados sobre os programas de educação. Também podem ser docentes supervisores de professores novatos ou aprendizes, bem como docentes de cursos pedagógicos de formação continuada.

Ao considerar a socialização profissional, Stroot (1996) elaborou estágios pelos quais os professores passam no decorrer da sua trajetória profissional, no contexto cooperativo. Destaca-se, nesse modelo, que os professores mais experientes têm papel fundamental no auxílio dos professores iniciantes para alcançarem as competências necessárias para o ensino. Os estágios estabelecidos são:

- **Sobrevivência:** fase em que o professor atua mediante o processo de modelação e apoio de grupos de professores experientes.
- **Consolidação:** quando os professores se preocupam em resolver os problemas cotidianos. O auxílio dos professores mais experientes pode sustentar as ações dos iniciantes e facilitar a adoção de estratégias mais positivas.
- **Renovação:** período que os professores buscam variar a intervenção pedagógica, a qual se tornou monótona e rotineira ao docente. Procuram socializar conhecimento com seus pares, grupos de estudos e nas ações de formação continuada.
- **Maturidade:** quando o professor encontra-se mais confiante em suas ações pedagógicas. Constata-se um olhar mais perspicaz do professor nessa fase, na qual compartilha seus interesses e perspectivas com os pares.

Em relação às características apresentadas por professores, em determinados momentos da carreira, Cavaco (1990) analisou a história profissional de portugueses de várias áreas e constatou que a vida pessoal está associada ao desenvolvimento profissional. Diante disso, o autor menciona que:

- O início da carreira docente ocorre por volta de **23 anos de idade**, sendo esse o período de consonância entre aspirações e projetos da vida do professor.
- O segundo estágio da profissão ocorre por volta dos **30 anos de idade**. Quando os docentes apresentam maior solidez no trabalho em apenas uma escola. Dessa forma, as preocupações que afligem os docentes são substituídas pelo exercício

pedagógico com os discentes e não mais pela busca da estabilidade no ambiente de trabalho.

- Os professores entre os **35 e 40 anos**, passam a refletir com maior realismo o trabalho, suas experiências profissionais anteriores e a vida pessoal. Tais fatores tornam-se determinantes para a tomada das decisões profissionais e pessoais. Nesse momento, é evidenciada a opção em afastar-se do trabalho, como também professores resistentes e defensores do trabalho docente.
- **Após os 50 anos de idade** evidencia-se o último estágio, o qual compreende o momento bastante inseguro e adverso, onde o passado é bastante valorizado. Em relação à organização de novos projetos, os professores são realistas diante das experiências positivas e negativas que ocorreram no decorrer da carreira. O professor possui o discurso de que a carreira docente é desvalorizada.

O modelo organizacional da carreira dos professores descrito por Sikes (1985) refere-se aos Ciclos Vitais dos professores, os quais estão relacionados à aspectos pessoais e profissionais dos docentes. Assim, como qualquer outra pessoa, os professores estão sujeitos a mudanças biológicas e psicológicas, associadas ao crescimento etário e ao processo de como o docente é percebido pela sociedade. Neste sentido, o autor descreveu cinco ciclos vitais dos professores:

- **Entre os 21 e 28 anos de idade:** período de entrada no mundo adulto, quando estudante torna-se professor, há a realização de uma ambição de longa data, sendo que o ensino é encarado como experiência prévia para outras coisas. Em relação ao trabalho, os professores se preocupam com os problemas de indisciplina, devido à ausência de autoridade e do domínio do conteúdo.
- **Entre 28 e 33 anos de idade:** momento de transição, quando as responsabilidades aumentam e se tornam importantes para estabelecer um trabalho duradouro e planejar uma estrutura vital para o futuro. Nessa fase os professores estão mais preocupados com o ensino que, propriamente, com o domínio do conteúdo.
- **Entre 30 e 40 anos de idade:** período em que o professor possui elevado nível de capacidade física e intelectual. Muitos professores atingem o auge da energia, envolvimento, ambição e autoconfiança, o que pode proporcionar a estabilização na vida. Destaca-se que, para as professoras, há um momento de tensão relacionada ao fato da maternidade e da atenção com os filhos. Tal fator colabora

para o surgimento de um sentimento de maior dedicação pessoal e compreensão dos alunos. Ressalta-se que o matrimônio pode proporcionar estabilidade e confiança para muitos professores.

- **Entre 40 e 50/55 anos de idade:** momento que muitos professores estão nas posições de gestão e/ou chefias. A adaptação à maturidade pode significar uma nova estrutura de vida e novos papéis. O tempo de vida e de escola pode proporcionar ao docente o título de autoridade, assumido para a manutenção e defesa dos padrões e tradição da escola. Assim, observa-se que o professor possui elevado moral. Todavia, nem todos os docentes apresentam essa reação, pois alguns não se adaptam às mudanças administrativas e metodológicas de ensino, se tornando amargos, críticos e cínicos com o processo educativo.
- **Entre os 50 e 55 anos de idade:** momento de preparação para a aposentadoria. A energia e o entusiasmo pela profissão sofrem declínio, mesmo havendo maior liberalismo de atitudes e disciplina dos alunos. Por outro lado, os professores se sentem constrangidos, ao perceber que os alunos se distanciam deles por conta da idade e, os jovens professores, os olham como desatualizados. Assim, os professores dessa fase criticam a nova geração de docentes.

5.2 ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE

O início da carreira docente do professor de Educação Física, e de suas especificidades, são dimensões que necessitam ser analisadas com maior profundidade, por caracterizar-se como o primeiro contato estabelecido entre o professor e o ambiente de trabalho. O ciclo de entrada na carreira compreende os professores que atuam, até, no terceiro ano de docência (HUBERMAN, 2000; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998). No entanto, esse período pode se estender para os professores que atuam, até, o quarto ano de docência (GONÇALVES, 1995; GONÇALVES, 2000; FARIAS, 2010).

A maioria dos autores, pesquisadores da carreira docente, considera a fase de inserção, potencialmente, como a mais conflituosa, pelo fato de as ações nela geradas implicarem na percepção da sua identidade profissional. Certamente, essas ações podem deixar marcas profundas na carreira, implicando, diretamente, na profissionalidade docente (JESUS; SANTOS, 2004). Trata-se de um período

promovedor de dúvidas e anseios, exigindo do professor demasiadas afirmações, o que se reporta ao domínio dos conhecimentos teóricos, fazendo que exista o estabelecimento da relação entre teoria e prática para a concretização do fazer pedagógico (HUBERMAN, 2000).

A inserção na carreira docente é entendida como um “choque com a realidade” (SIKES, 1985; GARCIA, 1992; HUBERMAN, 2000; LIMA, 2004, 2006; LENGERT, 2005; FARIAS, 2010; FOLLE; NASCIMENTO, 2011). Sobre o choque com a realidade, destaca-se que o termo traduz a necessidade de absorção de inúmeras informações que chegam ao professor, as quais destacam a relação com os alunos e com seus pares, a descoberta do ambiente escolar e a responsabilidade do trato com as questões burocráticas (GARIGLIO, 2015).

Tal período é compreendido como uma passagem, quase abrupta, do papel de aluno para o de professor, em que as diferenças entre formação e trabalho são mais intensamente sentidas (LIMA, 2004; LENGERT, 2005). Destaca-se como momento de sobrevivência no ambiente de trabalho escolar (VALLI, 1992; STROOT, 1996; HUBERMAN, 2000; LIMA, 2004). As preocupações características dos docentes iniciantes estão associadas à sobrevivência do professor, distância entre os desejos profissionais e a realidade do cotidiano escolar, dificuldade com alunos que causam problemas, material didático, na maioria das vezes, inadequado, fragmentação do trabalho, a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos e relações interpessoais (LIMA, 2004). Trata-se do momento em que o docente vivencia duas experiências marcadas, primeiro, pela sobrevivência no mercado de trabalho, o que faz com que tenha um quadro de horários do trabalho fragmentado e, em segundo lugar, pela descoberta de ser professor inserido em um grupo de docentes (HUBERMAN, 2000). Assim, a entrada na carreira caracteriza-se pela tomada de decisão, pelo desejo de nela permanecer, diante do anseio de adquirir as competências profissionais necessárias para o exercício da docência (FARIAS, 2010).

O início da carreira é entendido como o momento de tensão e de aprendizagem intensa no novo ambiente de trabalho, no qual, os professores iniciantes deverão adquirir conhecimentos profissionais, com a capacidade de manter certo equilíbrio pessoal. As características desse período de iniciação ao ensino se resumem na transmissão da cultura docente ao professor iniciante, na integração da cultura na personalidade do próprio professor, assim como, na sua adaptação ao entorno social, no qual exerce a sua atividade docente (GARCIA, 1999). Os anos

iniciais de atuação do professor apresentam vários aspectos, críticos tais como: controle da classe, disciplina, relacionamentos com os alunos, domínio do conteúdo, uso do tempo e o planejamento da aula (MIZUKAMI, 1996).

A entrada na carreira profissional é vista por Tardif e Raymond (2000) em duas fases, com a duração total de sete anos, sendo elas a fase de exploração e a fase de estabilização e consolidação.

- **Exploração (1 a 3 anos de carreira):** o professor iniciante sente a necessidade de ser aceito por seus pares, alunos, gestores e comunidade escolar. Este momento ocorre por tentativas e erros que o professor experimenta, em diferentes papéis.
- **Estabilização e Consolidação (3 a 7 anos de carreira):** o docente passa a ser reconhecido pelos pares. Período caracterizado pela estabilização e maior domínio pedagógico, o que gera, ao docente, maior confiança em si mesmo.

Grande parte das pesquisas empíricas analisa a escolha da profissão docente e os três primeiros anos de carreira, sendo que enfatizam as diversas motivações, bem como, descrevem que o contato inicial com as situações de sala de aula ocorre de forma homogênea (HUBERMAN, 2000). O período é compreendido como sendo de tensões (GARCIA, 1999; HUBERMAN, 2000; LENGERT, 2005). As características do início da docência não se relacionam, apenas, ao tempo de experiência docente, mas podem variar diante da “novidade” da situação de ensino enfrentada (GARCIA, 1999). A necessidade de o professor iniciante adquirir razoável conhecimento e adequada competência pedagógica, no espaço de tempo reduzido, ocasionam conflitos e dúvidas (LENGERT, 2005).

A característica marcante dos professores iniciantes na carreira docente é a busca de fontes de conhecimentos auxiliaadoras na intervenção profissional, bem como da consolidação do apoio emitido pelos pares para a obtenção de sucesso no desenvolvimento profissional. Em consonância, o início da carreira é marcado pelas inseguranças, pelos ajustes e reajustes necessários na atuação (FARIAS et al., 2012). Os professores têm o conhecimento de que o início da carreira apresenta algumas peculiaridades, que se diluem ou se esvaem, à medida em que avança na carreira profissional. Outras características permanecem e acabam moldando o ser profissional e pessoal (LENGERT, 2005).

O professor apresenta duas fases distintas no início da carreira, a de novato e a de aprendiz. O novato, geralmente, está em formação (pré-serviço) e adentra

nessa fase quando se depara com as vivências, com as práticas relacionadas com o desempenho das ações docentes (estágios e prática supervisionada). O aprendiz tem responsabilidade de planejar e executar as tarefas de ensino, característica que se estende até ao segundo e ao terceiro ano de ensino, período em que permanece frente ao grupo de alunos e contempla ser chamado de professor. Os aprendizes são idealistas, espontâneos, abertos a novas ideias e sentem-se mais competentes e ativos no desempenho de suas funções, embora, ainda, permaneça uma sensação de dúvida (STEFFY et al., 2000). O professor novato, normalmente, é cauteloso, porque as habilidades para ensinar ainda são mínimas. Porém, o professor iniciante avançado associa o conhecimento adquirido na formação inicial aos conhecimentos apreendidos no início da atividade docente, sendo introspectivo e tornando-se mais seguro de si (BARONE et al., 1996).

Neste sentido, Huberman (2000) destaca que a entrada na carreira é permeada por dois estágios referentes aos primeiros anos de docência, o de sobrevivência e o de descoberta. O estágio de sobrevivência está relacionado ao choque com a realidade profissional, à confrontação com a realidade a ser defrontada, às dificuldades do exercício profissional e à preocupação consigo. O distanciamento entre os ideais e a realidade cotidiana de sala de aula, a fragmentação do trabalho, a relação pedagógica, a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações, demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldade com os alunos que criam problemas, com o material didático inadequado, entre outros fatores, são características do período de sobrevivência no ambiente docente. Por outro lado, o estágio de descoberta diz respeito ao entusiasmo inicial de ingresso na carreira, à euforia de ser professor, à inserção no âmbito profissional e ao desejo de contribuir com o coletivo.

No estágio da descoberta destacam-se dois momentos sequenciais classificados como exploração e estabilização. A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se essa fase for globalmente positiva, passa-se para a fase de estabilização ou de compromisso. No momento de estabilização, os docentes centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de setor de focalização ou de especialização, na aquisição de caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de

desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas (HUBERMAN, 2000).

É importante destacar que há pessoas que estabilizam cedo, outras que o fazem mais tarde, outras que nunca estabilizam e as que, ainda que se estabilizam, já, em seguida, desestabilizam (SUPER, 1985). Contudo, existem perfis com, apenas, um desses componentes, impondo-se como dominantes ou perfis com outras características, as quais são a indiferença daqueles que escolheram a profissão a contragosto ou como provisória, o que desencadeia a serenidade, a frustração. A exploração é limitada por parâmetros impostos pela instituição: as pessoas têm a oportunidade de explorar poucas turmas para além das suas; poucos estabelecimentos, para além do seu e poucos papéis para além de responsável pelas suas turmas. Assim, a exploração pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, contundente ou enganadora (HUBERMAN, 2000).

O professor, em seu primeiro ano de docência, encontra-se no primeiro estágio denominado como sobrevivência. Nessa fase, o docente iniciante está sob modelação e analisa sua competência, momento caracterizado pela extrema importância do apoio de grupos de professores experientes para favorecer a aquisição das habilidades específicas do fazer pedagógico e o encorajamento necessário diante das diferentes situações vivenciadas no ambiente escolar. Diante desse contexto, observa-se que a preocupação é com a contribuição dos professores experientes no desenvolvimento profissional aos demais professores, com o intuito de que as experiências, positivas e negativas, dos mais experientes, orientem as ações e atitudes dos professores iniciantes (STROOT, 1996).

Sob essa perspectiva, a formação inicial é caracterizada pelos processos de crescimento individual, de aquisição e aperfeiçoamento de competência, eficácia no ensino e aprendizagem e de socialização profissional. É primordial reconhecer a importância das relações estabelecidas entre a formação inicial e a inserção dos profissionais no campo de atuação, como também os elementos constituintes da vida pessoal e profissional que interferem na escolha de uma profissão e as expectativas iniciais e atuais em relação à futura atuação, as quais podem apresentar relevância fundamental nas intervenções profissionais desenvolvidas posteriormente (GONÇALVES, 2000).

Com o decorrer do tempo, os professores passam a adquirir novas habilidades. Além de aprenderem mais sobre as práticas de ensino e a como gerenciar

as ações diante de seus alunos, gradativamente, cresce o sentimento de autoconfiança e competência, o que refletirá nas suas atividades do cotidiano (STEFFY et al., 2000). De forma geral, a mudança, durante os dois primeiros anos de exercício na função docente, pode ser sintetizada no resultado de problemas em lidar com a gestão da aula e com o controle disciplinar dos alunos. Os professores tendem a adotar uma perspectiva mais tradicional de ensino, centrada mais no professor que nos alunos (FLORES, 2004).

É importante ressaltar que, nos três primeiros anos de carreira docente pública, da realidade brasileira, encontra-se o período designado como “estágio probatório”. O estágio probatório é o período de exercício do funcionário, quando é observado e apurado pela administração pública sobre a conveniência ou não de sua permanência no serviço público, mediante a verificação dos requisitos estabelecidos em lei para galgar a garantia da estabilidade (COSTA, 2002). Nesse período, o docente novato no magistério público é avaliado constantemente por uma junta de profissionais da escola, sendo que a não aprovação no Estágio Probatório acarreta a exoneração do docente dos quadros das redes estaduais (BOTH, 2011).

O estágio probatório é descrito como um período de confirmação, avaliação, adaptação e treinamento em efetivo exercício a que estão submetidos os que ingressam em cargos públicos, em virtude de aprovação em concurso público (MODESTO, 2002). Destaca-se que a estabilidade do servidor nomeado por concurso, somente é adquirida após três anos. Denomina-se estágio probatório o período entre o início do exercício docente e a aquisição da estabilidade, tem por finalidade apurar se o funcionário apresenta condições para a atuação no cargo, referentes à moralidade, assiduidade, disciplina e eficiência. O servidor, além do cumprimento do estágio probatório, deve adquirir estabilidade, submeter-se à avaliação especial de desempenho, elaborada por comissão instituída para essa finalidade (PIETRO, 2006).

5.2.1 Pontos positivos da entrada na carreira docente

Os pontos positivos e negativos da inserção na carreira docente fornecem o panorama das experiências vividas, absorvidas pelos professores de maneira fácil ou difícil (HUBERMAN, 2000). Os primeiros anos de docência, ao mesmo tempo em que trazem implicações significativas à vida do professor, podem compreender o período

marcado por experiências de sucesso e insucesso na carreira (FARIAS, 2010). A entrada na carreira pode ser conflituosa ou agradável, variando de acordo com o professor (TARDIF; RAYMOND, 2000).

A primeira etapa dos momentos marcantes, vivenciados pelos professores de Educação Física abrangem o período de entrada na carreira docente (FOLLE; NASCIMENTO, 2009). Os professores que a consideram fácil associam-na com a manutenção de relações positivas com os estudantes, com domínio do ensino e manifestação de entusiasmo (HUBERMAN, 2000). Para aqueles que o início da carreira se mostrou sem dificuldades, observa-se a autoconfiança, motivada pela convicção de estar preparado para o exercício docente (GONÇALVES, 2000). O relacionamento com os alunos, o contato, o carinho e o interesse pelas aulas de Educação Física, destacaram-se entre os melhores momentos vivenciados no início do percurso profissional dos professores de Educação Física (FOLLE; NASCIMENTO, 2009).

O início da carreira docente é o período de consonância entre ideais e projetos da vida do docente (CAVACO, 1990). Nessa fase, os professores apresentam grande entusiasmo na docência (COSTA, 1994; HUBERMAN, 2000; SHOVAL; ERLICH; FEJGIN, 2010; BOTH et al., 2014; GARIGLIO, 2015). Tal fase é compreendida como descoberta positiva pela exaltação de ter a responsabilidade como profissional. Enfim, por sentir-se parte de um corpo docente (GARIGLIO, 2015).

Destaca-se que a vivência dos melhores momentos na docência, frequentemente, ocorre no início da carreira, quando a descoberta se sobressai à angústia de enfrentar a realidade escolar ou, ainda, após a sua estabilização, ou consolidação profissional (FOLLE; NASCIMENTO, 2009). A fase é compreendida como um momento de busca de soluções para seus problemas, de construção de saberes e, com o tempo, o docente acaba adquirindo maior segurança e confiança em si mesmo, extrapolando do domínio pessoal para o relacional, passando a ser respeitado, também, pelos pares e demais profissionais da escola (FREITAS, 2002). Sob essa perspectiva, a entrada na carreira docente é verificada por meio de duas analogias: para uns é o tempo de aprender, para outros é o momento de responder com sucesso às exigências do trabalho na sala de aula (CARVALHO, 1996).

Tal período emana dúvidas e anseios, exigindo do professor demasiadas afirmações, como o domínio dos conhecimentos teóricos e práticos e a relação entre estes dois componentes para a concretização do seu fazer pedagógico (HUBERMAN,

2000). As experiências positivas da formação inicial, tais como os estágios e as vivências individuais, em cada disciplina, proporcionam a aquisição de habilidades e de competências que se perpetuaram por toda a carreira (FARIAS et al., 2012).

O professor em início de carreira, geralmente, ministra várias aulas em diferentes escolas e procura aprimorar seus conhecimentos por meio de cursos de formação, ao contrário dos docentes mais experientes (CAVACO, 1990). Nesse período, as atividades extracurriculares podem ser o meio facilitador da promoção pessoal-profissional aos olhos dos alunos e da direção escolar (SIKES, 1985). A participação desses professores iniciantes, em outros espaços, mantém certa autonomia em relação à organização escolar em que trabalham, garantindo a possibilidade de uma postura crítica que auxiliará na busca de soluções para as injunções contraditórias que vivenciam (FREITAS, 2002).

Dessa forma, a exaltação por ser professor e por estar atuando no ambiente educativo necessita ser abordada nos cursos de formação inicial, pois contemplam discussões sobre a profissão docente e as relações que o profissional nela constrói. Além disso, as ações de acompanhamento de iniciantes são fundamentais para promover a segurança e a estabilidade profissional, o que deveria ser incentivado pelos órgãos de gestão educacional e aderido por toda a comunidade escolar (FARIAS, 2010).

5.2.2 Pontos negativos na entrada na carreira docente

Em relação aos pontos negativos referentes à entrada na carreira docente, Folle e Nascimento (2009) mencionam que as piores fases na carreira dos professores de Educação Física se concentram no início e no final do percurso profissional. Por outro lado, os melhores momentos ocorreram com maior ênfase, quando comparados aos piores, em diferentes períodos da carreira desses professores. O professor novato, por estar na fase de observação da prática pedagógica dos docentes mais experientes, frequentemente, se sente inseguro e, algumas vezes, incapazes de lidar com os estudantes mais agitados (STEFFY et al., 2000). Destacam-se como pontos negativos a sua posição, o local do trabalho, as condições de trabalho, alunos indisciplinados, o meio socioeconômico dos alunos, a vida particular e a formação inicial (GONÇALVES, 2000).

Diante do momento considerado como o mais difícil na carreira, o professor passa pelo choque com a realidade docente, com o contexto dos alunos, com o desejo de realizar diversas atividades, entre outros fatores que interferem na prática. Assim, percebe o distanciamento entre o ideal e a realidade cotidiana, seguido da incapacidade inicial de modificar e ou de melhorar seu ambiente de trabalho (FARIAS, 2010).

Sobre essa fase, dentre as principais dificuldades sentidas nesse momento de sobrevivência destacam-se a imitação acrítica de condutas de outros professores, o isolamento, a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação inicial e o desenvolvimento de uma concepção de ensino mais técnica (VALLI, 1992). A partir de tais análises, o caráter negativo e insatisfatório estaria na precariedade de sua formação, a qual se chocaria com a realidade posterior e na precariedade das próprias escolas, onde a realidade seria rotineira e pouco solidária (GARCIA, 1999).

Durante esse período, permeiam inúmeras dificuldades dos iniciantes na gestão de aula, tais como: não conseguir identificar totalmente o ambiente da sala, perda do controle da turma, falta de preparo para confrontar comportamentos inadequados, dificuldade em lidar com os períodos de transição das aulas e com a dimensão de liderança, fator requisitado para uma boa gestão da aula (ARENDS, 2005).

O início da atividade profissional é entendido como um período contraditório, difícil, conflituoso e, por vezes, frustrante (CAVACO, 1990). Nessa fase, ocorre o choque com a realidade, diante dos problemas disciplinares e motivacionais dos alunos (SIKES, 1985; LENGERT, 2005; LIMA, 2004, 2006; FARIAS, 2010; SÁENZ-LOPEZ; ALMAGRO; IBÁÑEZ, 2011). No primeiro ano, é experimentado, frequentemente, incidentes críticos, sob a forma de desafio direto à autoridade e à identidade profissional (SIKES, 1985).

A fase de entrada na carreira é marcada por problemas de indisciplina (SIKES 1985; GASPARI et, al., 2006; FOLLE, 2009; CLARO JÚNIOR; FILGUEIRAS, 2009). Os professores que consideram o início da carreira como algo complexo, negativo, referem-se à carga de trabalho excessiva, ansiedade, dificuldades com os alunos, vivência de um sentimento de isolamento (HUBERMAN, 2000). Dentre os fatores negativos da carreira docente destacam-se a remuneração, as políticas educacionais e as condições de trabalho (FOLLE, 2009; BOTH, 2011).

Os docentes iniciantes, com pouca experiência, apresentam maior dificuldade para atuar, pois vivenciam intensamente os conflitos entre as necessidades da prática e seu repertório conceitual, provavelmente, porque a formação inicial não garantiu a efetiva integração entre teoria e prática. Dentro dessa perspectiva, os principais problemas vividos pelos professores iniciantes seriam: o estabelecimento de regras de conduta dos alunos; a motivação e o trato com as características individuais dos discentes; o relacionamento com pais, alunos e comunidade, a preocupação com a própria capacidade e competência, a docência vista como trabalho cansativo físico e mental (CLARO JÚNIOR; FILGUEIRAS, 2009).

A partir dessa realidade, observa-se que os professores iniciantes, que ainda não assimilaram a lógica interna da escola, diferem dos professores com maior tempo de carreira, no que diz respeito aos alunos considerados difíceis. Geralmente, esses professores têm o seu primeiro contato com turmas caracterizadas como difíceis, tanto em nível comportamental como de aprendizagem (CAVACO, 1990; FREITAS, 2002; COSTA; NASCIMENTO, 2006; FREITAS, 2011). Além disso, no início da vida profissional, muitos docentes são encaminhados às escolas mais distantes (CAVACO, 1990; BOTH et al., 2013).

Em relação à Educação Física, o fato de a disciplina ocorrer no pátio da escola, promove, aos professores iniciantes, a percepção de que ensinam uma matéria com baixo *status* no ambiente escolar (SMYTH, 1995; MACDONALD, 1995; GASPARI et al., 2006; BOTH, 2011; BOTH et al., 2014). Evidencia-se o sentimento de desvalorização do professor de Educação Física para com os pares (SMYTH, 1995; MOLINA NETO, 2003; SILVA; KRUG, 2007; FARIAS, 2010). De fato, a crença no pouco valor do professor de Educação Física se configura em três aspectos fundamentais, sendo eles: a própria natureza de sua tarefa docente, o descompasso com a política educacional e as condições materiais de seu trabalho na escola (MOLINA NETO, 2003). Em termos de condições de trabalho, o resultado desse baixo status pode ser verificado quando alguns professores foram obrigados a conduzir suas aulas em áreas inadequadas, com carga horária insuficiente para a instrução dos alunos (GASPARI et al., 2006).

O frequente descontentamento em relação à desvalorização da Educação Física, pelos demais professores da escola, e as dificuldades de relacionamento com os professores rotulados como problemáticos podem gerar experiências negativas na carreira docente (FARIAS, 2010). Observou-se na literatura que os professores de

Educação Física recebem mensagens sutis sobre seu papel no contexto escolar, tal como sua relativa importância para a aprendizagem dos alunos (LAWSON, 1988; SMYTH, 1995). Existem escolas onde a aprendizagem da Educação Física não é a principal expectativa da administração, dos professores, pais, alunos e, até mesmo, do próprio professor de Educação Física (SMYTH, 1995).

Assim, professores de Educação Física, em geral, não são considerados como responsáveis pelo aprendizado dos alunos em suas aulas, o que parece haver o consenso sobre o que constituiria resultados educacionais apropriados para a disciplina. Tal ausência de responsabilidade por qualquer cobertura de assuntos ou aprendizado do aluno pode, em algum sentido, apresentar menos dificuldades no primeiro ano de ensino dos participantes. Na maioria das escolas, a Educação Física é considerada como assunto marginal, característica da cultura escolar persistente (SMYTH, 1995).

Por outro lado, a Educação Física deveria receber maior prestígio na estrutura escolar, pelo fato de tratar-se de uma disciplina desenvolvida dentro e fora da sala que aborda temas estimulantes do pensar, refletir, sobre as questões educacionais, sociais e culturais enfrentados pela sociedade (GÓES; MENDES, 2009). Dessa forma, Gaspari et al. (2006) comentam que tal realidade se deve ao contexto mais amplo, considerados pela sociedade e academia científica como prioridade dos conhecimentos relacionados ao trato intelectual, como se pudesse separar os conhecimentos cognitivos, afetivos e motores.

Diante das primeiras experiências no exercício profissional e do funcionamento da escola verifica-se que os professores acreditam fazer muito pouco para mudar as normas culturais que influenciaram, grandemente, as suas condições de trabalho. Dentro dessa perspectiva, destaca-se a relutância para desafiar as normas culturais dentro da escola. Em longo prazo, surge a ausência de expectativas e motivação para assistência qualificada ou para o desenvolvimento de habilidades de ensino que poderiam sustentar forte senso de experiência profissional e crescimento, ao longo dos anos que se seguirem (SMYTH, 1995).

Outra problemática apontada, nessa fase, é o fato de evoluir-se por meio de tentativas e erros, observando colegas, recordando os seus próprios professores, confessando, assim, a insuficiência prática de ensino da formação inicial (SIKES, 1985). Muitas escolas oferecem apoio inadequado para os professores iniciantes, propiciando o aprendizado individual (DEAL; CHATMAN, 1989). Diante desse fato,

faz-se necessário o trabalho em conjunto com outro professor de Educação Física. A falta de apoio adequado, nessa fase, leva ao conjunto de condições não ideais no local de trabalho para a produção de aprendizado dos alunos. Dessa forma, os novos professores se sentem isolados. Esse estado de espírito expressa a distância em seu novo ambiente e a sensação de que suas necessidades não são compreendidas (SHOVAL; ERLICH; FEJGIN, 2010). Por esses motivos, os professores de Educação Física, em seu primeiro ano de trabalho, podem abandonar os objetivos promovidos na sua preparação em favor de metas mais aceitáveis no contexto local (SMYTH, 1995).

Infelizmente, pode-se observar que os professores não têm condições de passar por uma verdadeira fase de exploração, porque a escola não oferece nada além de uma sala de aula e a sala de professores nos intervalos. Assim, constata-se que os docentes não podem experimentar outras funções, nem se exercitar em muitas salas além da sua própria (HUBERMAN, 2000). É importante destacar o fato de, ser nessa etapa, que uma parcela de professores abandona o campo de trabalho, porque as exigências da profissão podem transformar o professor entusiasta em um professor desiludido (STEFFY et al., 2000).

Nesse sentido, a entrada na carreira pauta-se em uma autêntica luta entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão (GONÇALVES, 2000). A intenção em abandonar e o próprio abandono de carreira são, consideravelmente, mais elevados que em qualquer outra fase (SIKES, 1985). A forma como o professor iniciante enfrenta esses problemas ajuda-o a vencer suas dificuldades e ser admitido entre os iniciados, levando-o ao reconhecimento profissional (FREITAS, 2002). Dessa forma, a continuidade dos professores na docência é, fortemente, influenciada pela sua capacidade em desenvolver e manter algum senso de eficácia no seu trabalho (SMYTH, 1995).

5.3 ESTUDOS QUE REPORTAM A ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Os estudos voltados à entrada na carreira docente, em Educação Física, mais especificamente, sobre a Socialização Profissional, Satisfação no Trabalho e as Preocupações na atuação docente serão tratados, com maior intensidade e relevância, diante de sua importância na fase da inserção profissional. Conhecer

quem é esse profissional que inicia sua carreira e desenvolve a sua formação básica é de fundamental importância quando se pensa em oferecer um ensino de qualidade à toda população (MIZUKAMI, 1996).

5.3.1 Socialização profissional

Compreender a socialização de docentes, em início de carreira, é fundamental para identificar a qualidade das relações estabelecidas por ele no ambiente escolar. A socialização profissional é reconhecida pelo processo em que o indivíduo adquire o conhecimento e destrezas sociais necessárias para assumir o papel na organização escolar (VAN MAANEN, 1979). A teoria de Socialização Profissional proposta por Lawson (1983) se estabelece em três dimensões: escolha da profissão, socialização profissional e socialização organizacional. As dimensões se relacionam para auxiliar o professor em potencial ou em serviço. As características das dimensões influenciadoras na escolha pela profissão são:

- **Escolha da Profissão:** Começa no nascimento. Inclui regras e diretivas prontas para os significados, experiências e ações das pessoas. Senso comum que alguns analistas chamam de ideologia social, um sistema de significados dominantes que é realizado por todas as instituições da sociedade.
- **Socialização Profissional:** Refere-se ao processo que faz os docentes se tornarem professores experientes ao adquirir e manter os valores, sensibilidades, habilidades e conhecimento, considerados ideais para o ensino.
- **Socialização Organizacional:** Também chamada de Socialização Burocrática. Refere-se ao processo por meio do qual os futuros e experientes professores adquirem e mantêm uma ideologia de custódia e os conhecimentos e habilidades que são valorizados e recompensados pela organização.

As dimensões abordadas por Lawson (1983) são objetos de análise de diversos estudos que abordam o professor de Educação Física em início da carreira docente, os quais são apresentados a seguir.

Quadro 1 - Relação de pesquisas nacionais e internacionais que apresentam estudos sobre a Socialização Profissional do Trabalhador Docente em Educação Física no início da carreira.

Autores	Amostra	Variáveis	Metodologia
Stroot, Faucette e Schwager (1993)	3 professores de Educação Física em Início de Carreira (Grécia).	Influências burocráticas de condições de trabalho	Entrevista semiestruturada
Wright (2001)	135 professores de Educação Física com até três anos de docência (Singapura).	Socialização do Professor de Educação Física	Entrevista semiestruturada
Blankenship e Coleman (2009).	2 Professores de Educação Física entre o primeiro e quarto ano de atuação docente.	Desgaste e condições de Trabalho do Professor de Educação Física.	Entrevista semiestruturada.
Farias (2010)	332 professores de Educação Física da rede municipal de ensino (Porto Alegre – Brasil).	Carreira docente em educação física e trajetória profissional.	Questionário Estruturado.
Richards e Templin (2011)	1 professor de Educação Física, 1 Diretor da escola, 1 gerenciador do programa de indução e 1 assistente – Estados Unidos	Programa de indução na socialização de um professor de Educação de Física em início de carreira.	Análise documental e entrevista.
Freitas (2014)	3 professores em fase de entrada na carreira (Rio de Janeiro – Brasil).	Processos de socialização profissional de professores de Educação Física em início de carreira.	Entrevistas de aprofundamento semiestruturadas e não estruturadas
Zucchinali et al. (2014).	1 professora de Educação Física em início de carreira (Cocal do Sul – Santa Caratina – Brasil).	Trabalho e Socialização de Professores de Educação Física em início de careira.	Estudo etnográfico. Questionário, Entrevistas semiestruturadas e observações.
Conceição, Frasson e Von Borowski (2014)	5 professores de Educação Física em início de carreira (Brasil).	Socialização de professores de Educação Física em início de carreira.	Entrevista semiestruturada
Gariglio (2015)	13 licenciados em Educação Física com no máximo três anos de experiência (Brasil).	Percepção sobre a iniciação na docência; Estratégias para o enfrentamento da realidade; Aprendizagens docentes mais significativas; Relação entre a formação inicial e a iniciação à docência.	Entrevista semiestruturada

Fonte: o próprio autor

A socialização e as experiências de campo têm recebido maior atenção dos pesquisadores. À medida em que se compreende os processos de socialização dos professores, percebe-se a complexidade desse processo, com várias dimensões que impactam a cada indivíduo ao tentar encontrar o seu lugar no mundo da educação (STROOT; WILLIAMSON, 1993). As três fases de socialização destacadas por Lawson (1983) e mencionadas anteriormente, ocorrem simultaneamente e, muitas vezes, são incompatíveis. Isso permite que a socialização seja, ainda mais, problemática, mas o reconhecimento dessas diferenças pode auxiliar na detecção e na explicação dos resultados de socialização, diferenciais presentes na perspectiva de experientes professores (LAWSON, 1983).

A socialização profissional está baseada na construção da identidade social e profissional do indivíduo, a partir do jogo das transações biográficas e relacionais (DUBAR, 2005). É esse processo, que ocorre por meio da internalização de uma cultura, comum ao grupo ocupacional, que permite ao professor se tornar um membro da sociedade docente (CARVALHO, 1996), de modo que, se o professor não estiver inserido ou se não entender quais são as exigências do meio no qual se insere profissionalmente, não poderá responder às solicitações da maneira esperada, não sendo visto como um bom profissional (FERREIRINHO, 2005).

Nessa perspectiva, a socialização profissional fornece possibilidades ao indivíduo de posicionar-se em um lugar social específico, legitimar-se socialmente, reconhecer-se e incorporar-se por meio dos ritos sociais solenes e públicos, construídos e ocupados nos tempos distintos e espaços cabíveis à profissão e à sua função (MELO; VALLE, 2013). As formas de socialização também diferem de sociedade para sociedade, de grupo para grupo e, ainda, de época para época, em uma mesma sociedade, constituindo a identidade construída nessa socialização como um espaço tempo-geracional (DUBAR, 1997).

É por meio da socialização profissional que o jovem professor aprende códigos de conduta face à colegas ou a alunos. O relacionamento pessoal com discentes é, para alguns, interpretado como algo a evitar, conservando as devidas distâncias, e, para outros, algo a programar, a partir, por exemplo, da prática esportiva comum (SIKES, 1985).

O modelo de socialização profissional estabelecido por Stroot (1996) possibilita aos docentes, desde o início da carreira, maior segurança no ensino, por meio do auxílio de professores experientes, para que possam discutir com os pares

diferentes estratégias conceituadoras da ação pedagógica. Dessa forma, a socialização profissional é o fator possibilitador do intercâmbio entre informações, troca de experiências e atualização profissional, contribuindo para a redução do desgaste emocional do docente, uma vez que os fatores de satisfação dos professores estão pautados no relacionamento com os colegas (MOREIRA et al., 2008).

A maior parte dos professores reporta-se à forma como ocorreu o seu processo de socialização na cultura escolar, adaptando as suas normas, regras e valores (FLORES, 2004). A socialização é perder a inocência docente e a visão romanceada do exercício. A inserção docente é uma grande dose de realidade (FERREIRINHO, 2005). Assim, a socialização é a perspectiva teórica dominante, na qual o trabalho de professores iniciantes se situa (WILLIAMS; WILLIAMSON, 2013).

O processo de socialização está presente de forma significativa na fase inicial da carreira docente e pode contribuir ou prejudicar a inserção do professor na escola. Tal processo acontece diariamente no ambiente escolar e pode acarretar grandes mudanças na prática pedagógica do professor iniciante, levando-o à aproximação ou ao distanciamento dos docentes e, em consequência, da escola, com o seu projeto pedagógico. O professor em início de carreira sempre encontrará dificuldades em seu processo de socialização, diante das diferenças conceituais e epistemológicas que constituem o fazer docente da escola (CONCEIÇÃO; FRASSON; VON BOROWSKI, 2014).

É importante compreender que o processo de socialização dos professores de Educação Física não ocorre de forma idêntica à de professores de outras disciplinas curriculares, pois apresenta características peculiares quanto ao espaço utilizado para suas aulas, às metodologias de ensino, ao conteúdo desenvolvido e a sua inserção na dinâmica escolar que, por vezes, é relegada a um plano de menor importância no processo de formação dos alunos (STROOT; KO, 2006). Destaca-se o fato de, em muitas escolas, a disciplina de Educação Física não ser tratada como área de conhecimento e sua inserção no espaço escolar ser, apenas, para suprir a necessidade das horas-atividade obrigatórias das professoras titulares. Fator importante de ser destacado, diante da relação estabelecida entre esses professores e seu processo de socialização. A natureza da socialização refere-se à capacidade do indivíduo em escolher ativamente, aceitar ou resistir a certos elementos da sua socialização (ZEICHNER; TABACHNICK, 1983).

Dentro desse contexto, os professores atuantes na disciplina de Educação Física consideram o impacto da formação inicial como uma etapa da socialização profissional e, o estágio integrado, como seu instrumento, quando orientado e acompanhado por uma metodologia (SOUSA; COSTA, 1996). Para os docentes, os seus primeiros anos de docência, significa, muitas vezes, abrir mão dos sonhos, de forma provisória ou definitivamente e entender que ser professor é estar dentro de uma carreira, sujeito às suas regras, suas vantagens e desvantagens (FERREIRINHO, 2005).

Sobre a socialização do professor com o corpo docente, existem duas faces. Uma delas é a influência positiva do professor mais experiente sobre o iniciante (STROOT, 1996; CONCEIÇÃO; FRASSON; VON BOROWSKI, 2014). Mas, por outro lado, destaca-se, como outro ponto, a indiferença dos professores e a estrutura escolar como um todo, que não “prepara o ambiente” para a chegada de um novo professor (CONCEIÇÃO; FRASSON; VON BOROWSKI, 2014).

Em relação aos professores antigos e iniciantes percebe-se que a escola, inconscientemente, impõe injunções contraditórias ao professor em início de carreira, durante seu processo de socialização, por meio das condições oferecidas para a obtenção do reconhecimento profissional. Isso é resultado de sua própria contradição interna, entre procurar ser um instrumento de transformação social e não evitar ser um instrumento de perpetuação da ordem social (FREITAS, 2002). O trabalho em conjunto é um fator inibidor do desgaste do professor de Educação Física iniciante (BLANKENSHIP; COLEMAN, 2009).

As melhores condições de trabalho, geralmente, são as dos professores mais experientes que socializam esse espaço ou material de acordo com sua vontade, criando, assim, uma relação de poder entre os professores mais experientes e os iniciantes (CONCEIÇÃO; FRASSON; VON BOROWSKI, 2014). A recepção do professor iniciante e as relações estabelecidas com seus pares, os afetam emocionalmente e, por consequência, sua atividade pedagógica (FREITAS, 2014).

Dentro dessa perspectiva, há o esforço em manter a cordialidade no interesse de buscar apoio para a execução das tarefas docentes (FARIAS, 2010). Em alguns casos, os professores mais experientes, dentro do ambiente escolar, sentem-se donos dos materiais e/ou dos espaços, realidade prejudicial ao professor em início de carreira (CONCEIÇÃO; FRASSON; VON BOROWSKI, 2014).

Lawson (1989) e Stroot, Faucette e Schwager (1993) remetem a dados mais específicos sobre a socialização dos professores de Educação Física. Os autores destacam a falta de prestígio da disciplina como indicativo nas interações com o diretor e professores, adotando padrões diferenciais de políticas de tempo e de classificação entre Educação Física e outras disciplinas, como matemática. Esses fatores apresentam impacto negativo na sua capacidade de serem bons professores, bem como no processo de socialização.

Dentro dessa perspectiva, a instabilidade e a adversidade que muitos professores desenvolvem no seu trabalho, ocasionam restrições à concretização de um ambiente propício à experimentação pedagógica. Direcionando-os à ensaios, por muitas vezes, mal sucedidos e a abdicação da atividade de planejamento adotada, geralmente, pelos professores mais experientes. Os professores iniciantes tomam para si a postura de coadjuvante, no que diz respeito à condução do ensino reflexo da pouca experiência naquele contexto (FREITAS, 2014).

A hora-atividade destaca-se como momento de socialização e “descanso da sala de aula”. Os professores de Educação Física iniciantes apresentam dificuldade em socializar-se com os professores titulares, uma vez que aproveitam esse momento para realização de outras atividades fora da escola ou para discutir sobre outros assuntos que não competem ao âmbito escolar (ZUCCHINALI et al., 2014). Além disso, outro ponto a se destacar, na fase de inserção docente, é o fato de, muitas vezes, o professor iniciante reconhecer e adotar uma postura de autoridade, como estratégia para a sala de aula, como ajustamento (BLANKENSHIP; COLEMAN, 2009; WILLIAMS; WILLIAMSON, 2013).

Quanto às influências positivas, a socialização assume papel fundamental. Ao passo que os professores iniciantes se sentem acolhidos e seguros pela organização escolar, apostando na contribuição do processo de desenvolvimento docente. As relações interpessoais com os pares que compõem o corpo docente da escola é um aspecto proeminente no início da carreira (FREITAS, 2014).

O tipo e a extensão da interação estabelecida pelo professor com os colegas, alunos e gestores, contribuem para fornecer mensagens em relação ao seu valor dentro do corpo docente, na medida em que eles são valorizados e apreciados na estrutura da escola (STROOT; COLLIER; SULLIVAN, 1994). O diálogo é essencial nessa fase quando se deparam com problemas, pois assim, sabem a quem recorrer e a quem solicitar ajuda (CONCEIÇÃO; FRASSON; VON BOROWSKI, 2014). Nesse

sentido, na formação inicial, a socialização profissional deveria ser tratada como tema transversal em todas as disciplinas, de modo que amplie as possibilidades de ação do professor frente à sua profissionalização e ao relacionamento com os seus pares (FARIAS, 2010).

Outra temática a ser abordada diz respeito à falta de acolhimento no ambiente escolar e à falta de preocupação, por parte da estrutura educacional, em contribuir para o momento de início da carreira e ingresso na comunidade escolar, o que pode traduzir-se em um posterior abandono ou desmotivação dos professores (CONCEIÇÃO; FRASSON; VON BOROWSKI, 2014). Os docentes em início de carreira precisam de ações de ambientação ao cotidiano e ao projeto político pedagógico escolar, tanto no processo de entrada na carreira quanto na recepção no ambiente de trabalho (FREITAS, 2011). A falta de instruções necessárias sobre o funcionamento da unidade escolar, de como se organizar na rotina escolar, bem como sobre a inserção da disciplina Educação Física no projeto pedagógico da escola, são fatores proeminentes nessa fase (FREITAS, 2014).

O processo de socialização não consiste, apenas, na constante adaptação do professor à escola, mas também, da escola ao professor, em uma dinâmica contínua de acomodação e enfrentamento de ambas as partes (FERREIRINHO, 2005). As instituições são os instrumentos de controle social e não de mudança social, por isso, é previsível que a socialização que os acompanha seja direcionada para a manutenção institucional.

Enquanto as instituições tentam estereotipar atores e ações individuais, os profissionais também tentam transformar as instituições. Isso permite a existência do embate no processo de socialização entre as instituições e as pessoas, pois cada um tem a capacidade de moldar o outro (LAWSON, 1983). Predomina, nesse processo de socialização, a internalização das normas sociais, meio pelo qual o professor se modifica para ocupar a posição docente e desempenhar os papéis determinados pela estrutura social (CARVALHO, 1996).

Nesse sentido, percebe-se certo impacto dos professores iniciantes quanto à adequação à cultura da unidade escolar e quanto à influência do contexto sobre o estabelecimento de suas rotinas de ensino, quando se está inserido em um ambiente hostil e, em muitos momentos, não há o apoio da equipe gestora no processo de desenvolvimento de suas aulas ou mesmo de iniciativas, no sentido de viabilizar o controle de casos de indisciplina dos alunos (FREITAS, 2014). Nota-se algum

conservadorismo e conformismo com o *status quo*, afastando-se, de um modo geral, do entusiasmo inicial. Essa mudança é descrita como um processo gradual, à medida que "se vai conhecendo a maneira como as escolas e os professores funcionam", destacando-se o individualismo, a falta de motivação e de dedicação dos professores, além da excessiva burocracia existente no ensino (FLORES; 2004).

Pautada nesse entendimento, a equipe diretiva do contexto escolar, exerce função importante no processo de socialização dentro da escola e no acolhimento dos professores, principalmente, em início de carreira. Esse acolhimento fará com que o docente se sinta mais motivado e seguro para exercer sua função (CONCEIÇÃO; FRASSON; VON BOROWSKI, 2014).

Lawson (1983) Stroot, Faucette e Schwager, (1993) Richards e Templin (2011) destacaram os programas para integração e socialização do professor em início de carreira. Esses programas abordam a gestão de sala de aula, sua instrução e o contato com professor experiente na troca de experiências, com enfoque nas preocupações identificadas como pertinentes entre professores iniciantes (RICHARDS; TEMPLIN, 2011). Dentro desses programas, há como prioridade o estágio de recrutamento, a formação profissional e a entrada no trabalho. Os resultados evidenciaram que os recrutados sofreram choques de realidade, porque suas percepções de educação profissional eram mais imprecisas (LAWSON, 1983).

Dentro da realidade brasileira, destaca-se o estado do Rio de Janeiro, com um programa implantado em 2012 que integra educadores mais experientes e professores em início de carreira, no intuito de melhorar as práticas pedagógicas de quem acabou de adentrar na sala de aula. O programa é coordenado pela Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire. No sistema de tutoria, o acompanhamento dos professores que acabaram de ser aprovados em concurso público é realizado por um docente com mais de dez anos de regência na rede (RODRIGUES, 2016).

5.3.2 Satisfação no Trabalho

A satisfação profissional pode ser definida como o estado emocional agradável, resultado da satisfação de valores do trabalho (SAAD; ISRALOWITZ, 2001). O trabalho desempenha papel proeminente em nossas vidas, ocupa mais tempo que qualquer outra atividade e fornece a base econômica para nossa vida

(KOUSTELIOS, 2011). A importância atribuída ao trabalho se dá pela quantidade de tempo despendida pelo indivíduo para a atividade laboral (WALTON, 1973). Tal fato interfere diretamente na forma como os indivíduos se relacionam com o meio em que vivem (WALTON, 1973), sendo assim, também interfere no cotidiano das entidades envolvidas com o processo educativo. Mas, muitas vezes, desconsideram-se a visão do docente sobre esses aspectos (BOTH et al., 2014).

Com o intuito de investigar as relações estabelecidas no trabalho, Walton (1973, 1974) elaborou o modelo teórico de avaliação, pautado na qualidade de vida no trabalho que busca avaliar a satisfação do trabalhador e dispõe de oito categorias conceituais, são elas:

- **Venda da Força de Trabalho:** é a relação entre o trabalho realizado pelo professor, com vista a média salarial e a capacidade da instituição empregadora de pagá-lo.
- **Condições de Trabalho:** refere-se à exposição do trabalhador a locais e/ou jornadas de trabalho indevidas que trazem prejuízos à saúde física e/ou psicológica.
- **Autonomia no Trabalho:** o trabalho deve proporcionar a utilização dos conhecimentos e habilidades, como também, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades.
- **Oportunidade de Progressão na Carreira:** relaciona-se às oportunidades de avanço e estabilidade na carreira.
- **Integração Social no Ambiente de Trabalho:** refere-se aos relacionamentos pessoais, estabelecidos no desempenho da profissão.
- **Leis e Normas de Trabalho:** compreende os direitos e deveres do trabalhador perante o seu ambiente de trabalho;
- **Trabalho e Espaço Total de Vida:** é a relação do equilíbrio entre dedicação pessoal com vida profissional.
- **Relevância Social no Trabalho:** percepção da importância social que o trabalhador tem do seu trabalho para a sociedade, bem como, seriedade e a responsabilidade social da instituição empregadora em relação aos serviços desempenhados.

As dimensões abordadas por Walton (1973, 1974) são objetos de análise de diversos estudos que abordam o professor de Educação Física em início de carreira docente, os quais são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Relação de pesquisas nacionais e internacionais que apresentam estudos sobre a Satisfação no Trabalho do docente em Educação Física no início da carreira.

Autores	Amostra	Variáveis	Metodologia
Macdonald (1995)	22 professores de Educação Física, em escolas públicas, privadas e rurais (Queensland – Austrália).	Trabalho docente, Status profissional e Cultura da escola.	Entrevistas gravadas, revistas, fotografia e notas de campo.
Smyth (1995)	12 professores de Educação Física de escolas primárias e secundárias (Estados Unidos).	Percepção dos Docentes sobre o Local de Trabalho.	Entrevista Semiestruturada
Moreira, Fox e Sparkes (2002)	183 professores de Educação Física de escolas secundárias (Região Sudoeste – Inglaterra).	Motivação no Trabalho	Perfil de Motivação de Professores de Educação Física
Smith e Leng (2003)	74 professores de Educação Física (Singapura).	Síndrome de Burnout e Condições do Ambiente de Trabalho	Questionário Sócio-Demográfico e sobre as condições do ambiente de trabalho e o MBI
Lemos, Nascimento e Borgatto (2007)	380 professores de Educação Física do magistério público estadual (Rio Grande do Sul – Brasil)	Qualidade de Vida no Trabalho, Estilo de Vida e Ciclos de Desenvolvimento Profissional.	Questionário Sociodemográfico, QVT-PEF e PEVI
Al-Mohannadi e Capel (2007)	202 professores de Educação Física (Qatar)	Estresse e ano letivo	Questionário desenvolvido para a pesquisa.
Both, Nascimento e Borgatto (2008)	580 professores de Educação Física do magistério público estadual (Santa Catarina – Brasil)	Qualidade de Vida no Trabalho e Ciclos de Desenvolvimento Profissional	QVT-PEF
Folle et al. (2008)	54 professores de Educação Física (Santa Catarina – Brasil)	Satisfação Profissional	Questionário desenvolvido para a pesquisa
Farias et al. (2008)	380 professores de Educação Física do Magistério Público Estadual (Rio Grande do Sul – Brasil)	Qualidade de Vida no Trabalho e Ciclos de Desenvolvimento Profissional	QVT-PEF.
Ramzaninezha et al., (2009)	231 professores de Educação Física de	Ambiente de Trabalho	Questionário Sociodemográfico e Questionário com

	escolas secundárias (Guilan – Irã)		Fatores de Retenção do Trabalho
Ehsani (2010)	181 professores de Educação Física (Esfahan – Irã)	Satisfação no Trabalho e Liderança	Questionário Perfil de Liderança Transformacional e Escala de Satisfação no Trabalho.
Farias et al. (2010b)	64 professores de Educação Física da rede pública municipal (Porto Alegre – Brasil)	Ciclo de Desenvolvimento Profissional e Qualidade de Vida no Trabalho.	QVT-PEF
Shoval, Erlich e Fejgin (2010)	62 professores iniciantes de Educação Física (Israel)	Integração e satisfação no ambiente de trabalho	Questionários abertos e entrevistas
Moreira et al. (2010)	654 professores de Educação Física da rede estadual de ensino (Paraná – Brasil)	Ciclos de Desenvolvimento Profissional, Qualidade de Vida no Trabalho e Estilo de Vida	Questionário Sociodemográfico e Profissional, QVT- PEF e PEVI
Both et al. (2011)	1.645 professores de Educação Física das redes estaduais de ensino (Região Sul – Brasil)	Ciclos de Desenvolvimento Profissional, Satisfação no Trabalho e Estilo de Vida	Questionário Sociodemográfico e Profissional, QVT- PEF e PEVI
Sáenz-Lopez; Almagro e Ibáñez (2011)	45 professores de Educação Física da Escola Primária (Andaluzia – Espanha)	Dimensões do ensino e Percepção do primeiro ano de atuação na escola	Inventário dos problemas do ensino e Entrevista semiestruturada
Both et al. (2013)	1.645 professores de Educação Física dos magistérios públicos estaduais (Região Sul – Brasil)	Bem-Estar do Trabalhador Docente e Ciclos de Desenvolvimento Profissional	Questionário sociodemográfico e profissional, QVT- PEF e PEVI
Both et al. (2014)	1.645 professores de Educação Física dos magistérios públicos estaduais (Região Sul – Brasil)	Bem-Estar do Trabalhador Docente e Ciclos vitais	Questionário sociodemográfico e profissional, QVT- PEF e PEVI
Makela et al. (2014)	1.084 professores de Educação Física observados no período de 1980-2008 (Finlândia)	Satisfação no Trabalho.	Questionário sobre Satisfação no Trabalho

Fonte: o próprio autor

As responsabilidades e as exigências sobre os educadores ocorrem diante da rápida transformação no contexto social, nos últimos anos. Ao passo que o papel do professor tem se modificado, na tentativa de atender às expectativas e necessidades da sociedade atual, o docente está cada vez mais ressentido em seu ambiente profissional. Os sentimentos de desilusão e desencantamento com a profissão são

evidenciados e demonstra o quanto esse ofício é vulnerável ao mal-estar docente (CARLOTTO, 2004).

Dentro desse contexto, o estudo da satisfação no trabalho, na área educacional, assume importância fundamental, pelo fato de conhecer os aspectos peculiares à escola, tais como: condições de trabalho, tipo de direção, características dos alunos de uma determinada região, oportunidades de crescimento profissional (SORIANO; WINTERSTEIN, 2008). Both et al. (2010) e Moreira et al. (2010) destacaram que a Satisfação no Trabalho está correlacionada aos seguintes aspectos: remuneração adequada, condições no trabalho, autonomia, progressão na carreira, integração social, leis trabalhistas, auto percepção de relevância do trabalho desempenhado. Por outro lado, Purkey e Smith, (1983) traçaram as seguintes dimensões geradoras de satisfação no ambiente escolar: condições físicas seguras dignas de trabalho; oportunidades para o desenvolvimento pessoal; liderança instrucional; respeito e apoio, por parte dos superiores, pais e alunos; estabilidade pessoal; reconhecimento e recompensa por realizações de toda a escola.

Pautado nesse entendimento, muitos são os fatores impeditores da boa condição de trabalho e satisfação profissional. É imprescindível a criação de suporte organizacional, com oportunidades de progressão na carreira para os professores de Educação Física nas escolas, dando-lhes autoridade compatível, como participar de reuniões para decidir sobre assuntos relacionados à escola. A formação profissional adequada e a implantação de um sistema adequado de salário são fatores que podem reduzir a neutralização do trabalho e melhorar a satisfação dos professores de Educação Física nas escolas e proporcionar a sua saúde mental (AHMADIAN; FARSHBAF; VAFAEIAN, 2015).

Sob esse aspecto, os sentimentos de satisfação do professor de Educação Física tratam-se da afetividade com os alunos, do aprendizado do aluno, do convívio na escola, da competição, do conteúdo esportivo da Educação Física e da liberdade (SILVA; KRUG, 2007). Smyth (1995) destaca que os fatores do local de trabalho são identificados como sendo as características mais salientes para a satisfação docente, como as instalações de Educação Física, a presença ou ausência de colegas de ensino, a programação de aulas de Educação Física e a comunidade escolar.

A oportunidade de professores iniciantes progredirem na carreira docente, as leis que regem e garantem o trabalho docente e a percepção da importância de sua ação laboral para a sociedade são os pontos mais positivos da Satisfação no Trabalho

(LEMOS; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007; FARIAS et al., 2008; BOTH, 2011). Profissionais satisfeitos apresentam resultados significativos de qualidade, enquanto profissionais insatisfeitos não evoluem (KRUG, 2008). Os fatores de satisfação profissional estão pautados nos relacionamentos interpessoais e nos resultados do processo de ensino-aprendizagem (FOLLE et al., 2008). O bom nível de relação com os alunos nas aulas de Educação Física pode gerar o sentimento de satisfação (KRUG, 2008). Além disso, os professores com *feedbacks* positivos apresentam menor insatisfação no trabalho (AHMADIAN; FARSHBAF; VAFAEIAN, 2015).

A liberdade da atuação laboral, ligada à possibilidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na formação inicial, nos cursos de capacitação profissional, bem como das experiências acumuladas no cotidiano escolar, possui forte relação com a Satisfação no Trabalho (BOTH, 2011). Os professores acreditam que os níveis de Satisfação no Trabalho podem ser melhorados por meio de mudanças ou reformas curriculares (STROOT et al., 1994).

Dentro desse contexto, os professores de Educação Física acreditam que seu trabalho proporciona oportunidades desafiadoras. No entanto, poucos creem que seu trabalho lhes fornece oportunidades de serem citados para fazer um bom trabalho (LINDHOLM, 1997). Os professores de Educação Física encontram-se realizados e recompensados pela função social de seu ofício, mas, ao mesmo tempo, parece existir outro professor que se remete à uma figura cansada, desiludida com a profissão, sem vontade de ensinar (SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

Pautada nas relações de Satisfação Profissional, observou-se a insatisfação dos docentes de Educação com as condições de trabalho oferecidas na escola (BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2008; SILVA; NUNEZ, 2009; KRUG, 2008; MOREIRA et al., 2011; BOTH et al., 2014). Docentes no ciclo de entrada na carreira também se sentiam insatisfeitos com essa questão (MACDONALD, 1995; BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007; FOLLE et al., 2008; FARIAS et al., 2008; BOTH, 2011; BOTH et al., 2013; AHMADIAN; FARSHBAF; VAFAEIAN, 2015). Esse sentimento reflete sua incapacidade de lidar com as muitas exigências, com a nova pressão e complicações do trabalho (SHOVAL; ERLICH; FEJGIN, 2010).

Na avaliação das condições materiais e estruturais é observada a insatisfação dos professores de Educação Física (LEMOS; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007; FOLLE et al., 2008; KRUG, 2008; MARGARET; EBBECK, 1991; FOLLE; NASCIMENTO, 2011; SILVA; KRUG, 2007). Os professores que estão na fase da

entrada da carreira docente são os mais insatisfeitos com a infraestrutura e com as condições do material pedagógico disponibilizado para as aulas (BOTH, 2011; SÁENZ-LOPEZ; ALMAGRO; IBÁÑEZ, 2011; FOLLE; NASCIMENTO, 2011). Fator gerador de dificuldades para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de maior qualidade (KRUG, 2008).

A crítica dos professores em relação à estrutura organizacional das escolas diz respeito à falta de espaços fechados para a prática da Educação Física. Diante dessa deficitária condição de trabalho oferecida, o professor se vê abrigado a trabalhar sob constantes variações climáticas, em um mesmo turno de trabalho (SANTINI; MOLINA NETO, 2005). Deve-se considerar o fato de nem todas as escolas possuírem quadras cobertas, o que submete os professores de Educação Física a ficarem expostos a outras condições estressantes, como a luz do sol, poeira e ruídos ambientais (SILVA; NUNEZ, 2009). Além disso, questões referentes ao trabalhar em zona de risco, possuir elevada carga horária semanal de trabalho e ter um número alto de turmas na condição de professor regente, interferem na percepção do docente frente à possibilidade de progredir na carreira (SMYTH, 1995).

Em relação à remuneração salarial observou-se a insatisfação do professor de Educação Física (MOREIRA; FOX; SPARKES, 2002; FARIAS et al., 2008; BORGATTO, 2008; KRUG, 2008; SILVA; NUNEZ, 2009; MOREIRA et al., 2011; BOTH; NASCIMENTO; BOTH et al., 2014). Tal insatisfação também pode ser percebida em professores de Educação Física no ciclo de entrada da carreira (LE MOS; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007; SILVA; FOLLE et al., 2008; BOTH, 2011; BOTH et al., 2013; BOTH et al., 2014). A maioria dos professores de Educação Física do Estado do Paraná está insatisfeita com a remuneração e compensação financeira (BOTH, 2011). A insatisfação dos docentes com a remuneração colabora para a procura de outros meios e atividades para aumentar sua renda familiar. Assim, o pluriemprego acaba consumindo o tempo do professor que poderia preparar aulas, analisar e adequar questões curriculares às características dos alunos, corrigir e comentar trabalhos (KRUG, 2008; BOTH 2011).

Sobre as questões relacionadas à Integração Social no Ambiente de Trabalho e ao Trabalho e Espaço Total de Vida, os professores de Educação Física são pouco satisfeitos (BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2008; FARIAS et al., 2008; BOTH, 2011; MOREIRA et al., 2011). Esse fato também pode ser observado em professores de Educação Física no ciclo de entrada na carreira (FARIAS et al., 2008; BOTH et al.,

2013). Resultados semelhantes foram evidenciados na oportunidade de progressão na carreira (BOTH, 2011). De fato, os professores novatos são, em sua maioria, enérgicos e apresentam-se insatisfeitos com os procedimentos de ajuste lento e gradual que compõe o corpo escolar (SHOVAL; ERLICH; FEJGIN, 2010).

O problema de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física pode levar os professores a desenvolverem um sentimento de insatisfação com a docência (SILVA; KRUG, 2007; KRUG, 2008; BOTH, 2011). De fato, os problemas de disciplina com os alunos ou grupos de alunos são fatores de insatisfação do professor na fase inicial de carreira (SÁENZ-LOPEZ; ALMAGRO; IBÁÑEZ, 2011). Sob tais perspectivas, os professores de Educação Física destacam como insatisfação na docência a falta de investimento público na educação, a instabilidade profissional, a desvalorização social da profissão e o não reconhecimento pelo trabalho realizado (FOLLE et al., 2008). Além disso, o número de alunos por sala, as cobranças da direção e a relação com os alunos e colegas também destacam-se como fatores de insatisfação do professor de Educação Física (SILVA; NUNEZ, 2009).

A compensação justa, papel balanceado no trabalho, grupos de apoio mútuo também se revelaram como que podem alavancar a insatisfação dos professores (LEMONS; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007). Outro fator relevante relacionado à temática, trata-se do “baixo *status*” da Educação Física no ambiente escolar (MARGARET; EBBECK, 1991; SMYTH, 1995; MACDONALD, 1995; MOREIRA; FOX; SPARKES, 2002; GASPARI et al., 2006; BOTH, 2011). Os professores de Educação Física sentem menor reconhecimento, a realização, a oportunidade e o compromisso no trabalho que a população em geral (LINDHOLM, 1997; MOREIRA; FOX; SPARKES, 2002). Outro ponto merecedor de atenção é a desvalorização da Educação Física Escolar, o que acarreta ao professor um sentimento de insatisfação com a docência (SILVA; KRUG, 2007; FOLLE et al., 2008). A desvalorização da educação é um forte motivo de preocupação e a Educação Física sofre preconceitos ainda mais acentuados (SMYTH, 1995; MACDONALD, 1995; MOLINA; NETO, 2003; GASPARI et al., 2006; SILVA; KRUG, 2007).

Dentro desse contexto, a desvalorização do professor de Educação Física estimula, também, o abandono de algumas atividades comuns à todos os docentes de uma escola, como comparecer às reuniões gerais da instituição de ensino e formalizar seu planejamento do ensino. Além disso, os docentes administram seu tempo escolar de forma autônoma, fato que gera críticas do coletivo docente da escola quanto à possíveis privilégios desse professorado e a pouca seriedade da disciplina.

(MOLINA NETO, 2003). Dessa forma, o aumento do nível de estresse diminui a percepção de autoeficácia e a satisfação dos professores de Educação Física (AJAY; DHIRENDRA, 2012).

Torna-se necessário destacar a importância dos professores perceberem a eficácia e a sensação de que fez a diferença no crescimento e na vida dos alunos. Em muitos locais de trabalho é difícil sustentar qualquer sentido de tal prática de realização, pelo menos na forma tradicional de aprendizado do estudante (SMYTH, 1995). Apenas cinco a cada dez docentes estão satisfeitos com as relações humanas estabelecidas com a comunidade escolar, a qual engloba: colegas professores, equipe pedagógica, direção e funcionários de apoio que fazem parte do ambiente de trabalho (BOTH, 2011). Em contrapartida o professor iniciante apresenta baixa preocupação em ser reconhecido no ambiente de trabalho (AL-MOHANNADI; CAPEL, 2007; RAMZANINEZHA et al., 2009) e em relação ao apoio de seus pares, no ambiente de trabalho.

Docentes em início da carreira demonstram estar mais satisfeitos que os professores mais experientes (BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2008). Os jovens docentes, com menor experiência, apresentam maior índice de comportamento positivo, tal comportamento é vinculado ao maior grau de facilidade de adaptação às situações estressantes, pelo fato de existir diversas situações desconhecidas a serem enfrentadas na escola. Essa realidade pode estar associada ao ingresso no mercado de trabalho, por meio de um emprego estável e com maior proteção social (BOTH et al., 2014). Os professores de Educação Física, na fase de entrada na carreira, demonstraram satisfação com a oportunidade de crescimento e segurança e com a oportunidade imediata para o uso e desenvolvimento de capacidades humanas (LEMONS; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007; FARIAS et al., 2008).

Contudo, na fase inicial, o docente convive com a estagnação do avanço da carreira, o que influencia na compensação financeira, além disso, nesse momento, é comum os professores possuírem sua lotação em unidades educativas longe da sua moradia, de difícil acesso, ou mesmo, escolas localizadas em comunidades de risco, conhecidas como zonas de risco social (BOTH, 2011).

A menor satisfação dos professores, em início da carreira, pode estar vinculada às constantes “avaliações do estágio probatório”, já que, nessa fase, os docentes se preocupam em seguir as normas da escola e não, essencialmente, o que o professor julga ser melhor a se trabalhar com os alunos. A insatisfação do professor, em início de carreira, é comum, pelo fato de a escola, onde trabalha localizar-se,

normalmente, distante de sua moradia e/ou de difícil acesso, ou mesmo, em localidades de alta periculosidade (BOTH et al., 2013).

Os motivos pelos quais os professores iniciantes apresentaram menor satisfação com a carreira docente se dá pelo fato de que professores experientes já vivenciaram momentos mais difíceis em relação às condições de trabalho nas escolas, justificando a melhor percepção desse assunto, em comparação aos docentes menos experientes (BOTH, 2011).

5.3.3 Preocupações

Durante a tarefa de ensinar, tanto estudantes em situação de estágio quanto professores no desenvolvimento de sua carreira, assumem diferentes responsabilidades que, muitas vezes, se traduzem em preocupações (SHIGUNOV et al., 2002). O estudo sobre as preocupações originou-se com Fuller (1969) que evidenciou a existência de preocupações, tanto em professores iniciantes como professores com muita experiência na carreira docente. O campo das Preocupações dos Professores do modelo teórico proposto por Fuller e Brown (1979) contemplam, em sua matriz, as seguintes dimensões:

- **Consigo:** Refere-se a aspectos de sobrevivência do professor no ambiente de trabalho.
- **Tarefa:** Refere-se às preocupações relacionadas ao planejamento e ao desenvolvimento das tarefas desenvolvidas no trabalho.
- **Impacto da Tarefa:** Refere-se às preocupações relacionadas ao resultado das ações realizadas no seu trabalho na escola.

As dimensões abordadas por Fuller e Brown (1979) são objetos de análise de diversos estudos sobre o professor de Educação Física e são apresentadas a seguir.

Quadro 3 - Relação de pesquisas nacionais e internacionais que apresentam estudos sobre as Preocupações do Trabalhador Docente em Educação Física no início da carreira.

Autores	Amostra	Variáveis	Metodologia
Ribeiro e Folle (2011)	42 estagiários de Educação Física (Santa Catarina – Brasil).	Preocupações Pedagógicas e Competências profissionais	Escala de preocupação pedagógica do professor e a Escala de auto-percepção de competência profissional

			em Educação Física e Desportos
Bain e Jackson (1981)	18 professores iniciantes e estagiários de Educação Física (Houston, Texas, Estados Unidos).	Preocupações Pedagógicas do Professor de Educação Física	TCQ - PE
McBride (1984)	6 professores de Educação Física em pré-serviço no Programa de Formação de Professores (Stanford – Estados Unidos).	Preocupações de professores de Educação Física no Programa de Formação de Professores.	Pesquisa experimental.
Mc Bride (1984)	500 professores de Educação Física em diversos ciclos da carreira docente (Estados Unidos).	Preocupações Pedagógicas	TCQ - PE
Boggess, McBride e Griffey (1989)	69 Estagiários de Educação Física	Preocupações pedagógicas	TCQ - PE
Wendt e Bain (1989)	40 Professores de Educação Física entre um a cinco anos de carreira (Houston, Texas, Estados Unidos).	Preocupações	Entrevista Semiestruturada e questionário com classificação de eventos
Pigge e Marso (1994)	300 professores e estagiários de Educação Física (Atlanta – Estados Unidos).	Preocupações Pedagógicas e carreira docente	TCQ
Pigge e Marso (1995)	Pesquisa longitudinal com Professores de Educação Física nos sete primeiros anos de atuação docente. (São Francisco- Estados Unidos).	Preocupações Pedagógicas e início da carreira docente	Questionário de Preocupações Pedagógicas e Teste de Competências Básicas
Capel (2001)	240 Estagiários de Educação, sendo 25 Estagiários de Educação Física (Londres-Reino Unido).	Preocupações Pedagógicas de estudantes estagiários	Questionário de Preocupações Pedagógicas
Piovani, Both e Nascimento, (2002)	111 estagiários de Educação Física (Campi de Montevideo e Paysandú da Udelar - Uruguai).	Preocupações Pedagógicas de estudantes estagiários	Questionário sócio demográfico e Escala das preocupações pedagógicas
Certo (2006)	8 professores de Educação Física no segundo ano de docência acompanhados com mentores com mais de 5	Preocupações Pedagógicas e Controle e Organização da sala de aula	Questionário e entrevista semiestruturada

	anos de experiência. (Inglaterra).		
Farias et al. (2008)	106 estudantes-estagiários do curso de Educação Física de duas universidades (Região Sul – Brasil)	Preocupações Pedagógicas	Escala de preocupações pedagógicas do professor
Tankersley, (2010)	4 professores de Educação Física no primeiro ano de docência. (Estados Unidos).	Preocupações Pedagógicas	Entrevista semiestruturadas
Folle e Nascimento (2010)	4 professores de Educação Física, com mais de 25 anos de intervenção profissional em escolas estaduais (Florianópolis – Brasil)	Preocupações e carreira docente	Entrevista semiestruturada e análise documental.
Yang (2012)	52 estagiários de Educação Física (Estados Unidos).	Preocupações Pedagógicas de estudantes estagiários	TCQ – McBride's
Ribeiro et al. (2015)	42 estagiários de duas Universidades públicas da cidade de Florianópolis (SC)	Preocupações pedagógicas e a percepção de competência profissional de estudantes de Educação Física em situação de estágio	Escala de Preocupação Pedagógica do Professor e Escala de auto percepção de competência profissional em Educação Física e Desportos

Fonte: o próprio autor

O desenvolvimento das preocupações que acometem os professores, durante todo seu exercício docente, é descrito por Fuller e Brown (1979) em três fases: a primeira é a fase denominada pré-ensino, quando os estudantes-professores, raramente, possuem preocupações específicas relacionadas ao ensino, mas voltam seus anseios, apenas, às expectativas e às apreensões, sendo também caracterizada como período de não preocupação. A segunda é a Fase de ensino-precocce, na qual se destacam as preocupações consigo e consistem em um conjunto de preocupações secretas e evidentes relacionadas à sobrevivência do indivíduo no ambiente laboral. A última fase, conhecida como Fase de preocupação tardia, quando o professor apresenta preocupação com os alunos, com as características e o convívio com professores experientes e com foco na aprendizagem dos alunos. As preocupações tardias são pautadas, fundamentalmente, nos alunos, na compreensão de suas

capacidades, na especificação de objetivos adequados à sua aprendizagem, na resolução dos seus problemas e na sua avaliação favorável.

As preocupações podem ser configuradas como situações que fragilizam o docente, tanto no início da sua carreira quanto nos demais estágios de desenvolvimento profissional (FARIAS et al., 2008). As preocupações estão associadas à estrutura pessoal dos futuros professores, às experiências passadas e recentes, além do meio em que atua (BOTH, 2011).

O princípio da Teoria de Fuller sobre as preocupações alertam que, embora existam as preocupações com a problemática podem surgir preocupações relacionadas às novas oportunidades, ou seja, preocupações com o que é refletido a respeito e as intervenções necessárias (FULLER, 1969). Dessa forma, a progressão dos estágios tem início com as preocupações de sobrevivência consigo mesmo, em seguida, observam-se as preocupações vinculadas à tarefa e, com o decorrer do tempo, as preocupações concentram-se no impacto de sua ação (FULLER; BROWN, 1975).

A partir dessa realidade, a dimensão consigo refere-se a aspectos de sobrevivência do professor em sala de aula, como o controle da disciplina e do fazer pedagógico, receio por ser observado e do fracasso. A dimensão tarefa, refere-se à situações de ensino na sala de aula, como gestão da turma, falta de materiais, demasiado número de alunos e tarefas, sentir-se pressionado, entre outros. Por fim, a dimensão impacto, relaciona-se com as preocupações do impacto de seu trabalho ao ambiente escolar, na realidade de aprendizagem dos alunos, mediante as suas necessidades sociais, emocionais e a individualização do ensino (MATOS et al., 1991).

As exigências da profissão docente podem produzir, em especial, nos professores menos experientes, preocupações relacionadas à diferentes aspectos educacionais (PIOVANI; BOTH; NASCIMENTO, 2002). Sobre os sentimentos que permeiam a entrada na carreira, destacam-se a falta de autoridade, o *status* real no trabalho, a importância dada ao seu trabalho, pelos pares, e o sentido de luta para sobreviver no ambiente de trabalho. As preocupações com a necessidade de maior conhecimento sobre gestão de comportamento, as complexidades da administração e a necessidade de tentar encontrar apoio são marcantes nesse período. Essas preocupações diminuem ao passo que os professores iniciantes se tornam mais

familiarizados com seus vários papéis e, conseqüentemente, adquirem confiança e competência (MARGARET; EBBECK, 1991).

As preocupações consigo mesmo, implicitamente, são assumidas quanto à confidencialidade na solicitação de apoio e quanto à conquista de um lugar no corpo profissional, também relacionam-se às competências de controle e avaliação dos alunos. Já a sobrevivência apresenta preocupações situadas no plano da afirmação como professor, do contato com os alunos e da opinião que esses, bem como os colegas e superiores, poderão formar sobre o docente principiante e fazer com que ele se sinta, constantemente, avaliado (FULLER; BOWN, 1975).

Sob esse aspecto, as preocupações existentes nos professores, em início de carreira, relacionam-se à sua sobrevivência no ambiente laboral. Contudo, os professores com maior experiência docente apresentam preocupações relacionadas às atividades a serem desenvolvidas, bem como com os resultados das atividades junto aos alunos. Tais preocupações são alteradas, de acordo com o momento da carreira em que os professores se encontram (FARIAS et al., 2008). As preocupações consigo são destacadas pelo medo de fracassar na profissão e no domínio da classe, caracterizam-se como situações de quem está construindo o aprendizado com as novas experiências (COSTA, 2013).

A evolução das preocupações dos professores em início de carreira acontece na passagem sucessiva da preocupação dos professores sobre si mesmos para a preocupação sobre a tarefa e sobre os alunos. O pré-ensino, designado pelo autor como a época de estágio em que, tenuamente, aparecem preocupações específicas de ensino (FULLER, 1969). As preocupações relatadas por professores iniciantes estão, geralmente, associadas à responsabilidade por tornar-se professor e por assumir tarefas não desempenhadas em outros momentos. Nesse sentido, destaca-se que as preocupações, no momento de entrada na carreira, permitiram o questionamento dos professores sobre as suas competências e habilidades profissionais, importantes para proporcionar, nessa fase do desenvolvimento profissional docente, maior tranquilidade e adaptação do professor à vida escolar (SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002). Os professores, em início de carreira, apresentam preocupações em relação à insegurança e ao auto sentimento de aceitação profissional (COSTA, 2013).

Ao passo que essas preocupações com a sobrevivência diminuem, surgem preocupações com a aprendizagem dos alunos (MARGARET; EBBECK, 1991;

ZOUNHIA; HATZIHARISTOS; EMMANOUEL, 2004; TANKERSLEY, 2010). Com a progressão na carreira, as preocupações consigo tendem a diminuir e evoluir para preocupações com a tarefa e com o impacto da tarefa (PIGGE; MARSO, 1995; COSTA, 2013).

A partir desse contexto, nota-se que os professores iniciam na profissão preocupados com a tarefa de ensinar e inquietos com os materiais e os espaços oferecidos para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico e, com o decorrer dos anos de docência, essa preocupação com a tarefa educativa encontra-se intensificada. Por meio das experiências adquiridas no dia a dia da profissão, passam da ênfase nas condições de trabalho, proporcionadas pela escola, para a ênfase na ação didática por eles desenvolvida, bem como nas propostas governamentais para a escola pública (FOLLE; NASCIMENTO, 2011).

Sobre as questões relacionadas às preocupações com a tarefa, na fase inicial de contato com a realidade escolar, destacam-se aspectos relativos às instalações e os materiais inadequados, à burocracia do ensino, à rotina do dia a dia do ensino e ao demasiado número de alunos, tais fatores não ocasionam sentimento desfavorável quanto à atuação profissional (FARIAS et al., 2008).

Em relação à infraestrutura da escola, a falta de apoio administrativo, a desvalorização da disciplina pelos pares, o número de alunos por sala, o desinteresse e a indisciplina dos alunos, configuram-se como preocupações relacionadas à tarefa (COSTA, 2013). Professores na fase de entrada na carreira apresentam significativa preocupação com a tarefa (PIGGE; MARSO, 1995; FOLLE; NASCIMENTO 2011; COSTA, 2013; TRUSZ, 2016). Esse fato se dá pelo fato de a realidade encontrada nas escolas divergir das experiências obtidas durante os estágios (TRUSZ, 2016).

Quanto maior é a inquietação em fazer bem o seu trabalho, em realizar-se enquanto docente e ser bem avaliado, maiores são as preocupações com as necessidades dos alunos e com os problemas de aprendizagem (FARIAS et al., 2008). Além disso, observa-se que futuros professores preocupam-se com a manutenção do controle da classe (BOGGESS; MCBRIDE; GRIFFEY, 1985; ZOUNHIA; HATZIHARISTOS; EMMANOUEL, 2004; GONÇALVES, 2007).

A presença de preocupações com a tarefa, no início da vida profissional, é latente, pois, apesar de os professores vivenciarem o sentimento de "choque com a realidade" de escolas públicas, devido à ausência de uma infraestrutura adequada, como condições materiais e de espaços necessários ao desenvolvimento do trabalho

pedagógico, não deixaram de se preocupar com as questões sociais que afetam o cotidiano dos alunos e sua formação na condição de cidadãos. Dentro desse contexto, na docência em Educação Física, faz-se necessário frisar a peculiaridade dos materiais e os espaços disponibilizados para o desenvolvimento das aulas, em especial, nas escolas da rede pública de ensino, da realidade brasileira, na qual, em muitos casos, não há ambiente propício aos professores para ministrarem as atividades planejadas (FOLLE; NASCIMENTO, 2011).

Pautada nesse entendimento também se pode observar o fato de os professores, no início da carreira, preocuparem-se com situações referentes ao impacto de suas ações na vida dos estudantes e no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, na intenção de promover uma formação mais cidadã a cada educando e com situações referentes à tarefa de ensinar, principalmente, quanto à estrutura que era oferecida pelas escolas públicas para o desenvolvimento das ações pedagógicas (FOLLE; NASCIMENTO, 2011). Os estudos de Farias et al. (2008) e Pigge e Marso (1994) realizados com estudantes estagiários constataram que o componente impacto apresentou os maiores índices de alta preocupação, seguidos da dimensão consigo próprio. As preocupações emergidas, no momento de ingresso na profissão de professores de Educação Física brasileiros, apresentaram maior relacionamento com o impacto e consigo próprio do que com a tarefa (SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002).

De forma geral, as preocupações de professores com a realidade escolar não dependem, exclusivamente, da experiência profissional para evoluírem, mas também de questões relacionadas à rede de ensino e à escola, onde o professor leciona (TRUSZ, 2016). Na fase de entrada na carreira também estão presentes as preocupações relacionadas às pressões impostas pelos diretores e pais sobre o desempenho dos alunos (MARGARET; EBBECK, 1991; TANKERSLEY, 2010). Diante desses acontecimentos, os supervisores devem estar presentes com o intuito de ajudar os docentes iniciantes (BOGGESS; MCBRIDE; GRIFFEY, 1985).

Sob essa perspectiva, professores que recebem auxílio de um supervisor ou equipe pedagógica tendem a apresentar diminuição das preocupações consigo e aumento das preocupações com o impacto (OLSEN; HEYSE, 1990). No início de carreira, destaca-se o “medo” de enfrentar seus superiores e de não conseguir dar resposta às questões burocráticas (GONÇALVES, 2007).

Os estudos sobre as preocupações dos docentes, no que diz respeito ao gênero, demonstraram não existir influência nas preocupações (FULLER; PERSONS; WATKINS, 1974; GHAITH; SHAABAN, 1999). Apesar disso, evidências encontradas no estudo de Piggie e Marso (1987) apontam diferenças significativas, tanto no contexto onde o indivíduo está inserido quanto ao gênero ao qual pertence. Sobre a dimensão impacto da tarefa, os professores do sexo feminino apresentam maior preocupação, quando comparados aos do sexo masculino. Além disso, observou-se o fato de estudantes do sexo feminino serem mais preocupadas que os do sexo masculino, no início e ao final do período de prática de ensino (PIGGE; MARSO, 1995; ZOUNHIA; HATZIHARISTOS; EMMANOUEL, 2004; ZOUNHIA; HATZIHARISTOS, 2005).

6 MÉTODOS

6.1 NATUREZA DA PESQUISA

O presente estudo enquadra-se na perspectiva descritiva e para a análise dos dados utilizou-se a abordagem qualitativa. Optou-se por tal abordagem, pois a investigação “busca compreender o significado de uma experiência dos participantes, em um ambiente específico, bem como o modo como os componentes se mesclam para formar o todo” (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007, p. 298). Assim, buscou-se, por meio de articulações com os autores, proporcionar algumas discussões e reflexões pertinentes à inserção profissional no âmbito escolar.

6.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO E CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O estudo foi composto por 16 professores de Educação Física efetivos, atuantes no magistério na Rede Municipal de Ensino de Maringá e no Núcleo Estadual de Maringá (Paraná).

Esse estudo delimitou-se investigar o início da carreira docente, mais especificamente, entre o 1º e 4º ano de docência. Dentro desse contexto, os professores de Educação Física poderiam, anteriormente, exercer a profissão em outras escolas, mas a soma total de sua experiência docente não poderia ultrapassar quatro anos. Tal ação se justifica pelo fato de Farias (2010) pontuar o início da carreira entre o primeiro e quarto ano de docência.

Diante da delimitação da pesquisa, em investigar, apenas, professores com, no máximo, quatro anos de exercício docente, constatou-se a existência de, apenas, 16 professores compatíveis com tal característica e, quando abordados, todos aceitaram participar da entrevista. Destaca-se que, embora a cidade de Maringá apresente um número significativo de docentes recém-convocados de concursos públicos, poucos professores encontravam-se em início de carreira, pois já ultrapassavam os quatro anos de docência. Diferente dessa realidade, no contexto estadual de ensino, o último concurso realizado aconteceu no ano de 2013 e,

apenas, 13 professores foram convocados. Ao entrar em contato com os professores vinculados à rede estadual de ensino, observou-se que, a maioria, apresentava mais de quatro anos de docência.

Dessa forma, esse estudo conta com a participação de 14 professores efetivos do município de Maringá e dois professores do Núcleo Estadual de Maringá. Os critérios de inclusão e exclusão da seleção dos professores apresentou a seguinte ordem: primeiro, ser professor efetivo e regente em Educação Física nas redes municipal e estadual de Maringá; segundo, apresentar entre um a quatro anos de experiência docente em Educação Física e, terceiro, aceitar participar da pesquisa de forma espontânea.

6.2.1 Caracterização sociodemográfica dos docentes participantes do estudo

6.2.1.1 Um ano de carreira docente

Os professores com um ano de carreira são identificados a partir das siglas A1, A2, A3 e A4. Os docentes desse grupo apresentam idade média de 25 anos e trabalham, apenas, na rede municipal. Entre os professores, dois são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Apenas, a professora A3 é casada. O professor A2 é o único que não possui Especialização. Os professores A1 e A3 apresentam especialização na área de Educação Física e o professor A4 é mestre em Educação. Os professores A1 e A3 possuem carga horária de trabalho de 20 horas. O professor A2 relatou ter 36 horas de trabalho e o docente A4 descreveu que possui 40 horas de trabalho semanal. Assim, evidenciou que a média de horas de trabalho desse grupo é de 29 horas semanais. As professoras A1 e A3 trabalham em um turno e os professores A2 e A4 trabalham em dois turnos, realizando a dobra de carga horária no próprio município, onde lecionam. A maior parte da renda de todos os professores desse grupo deriva do trabalho realizado nas escolas.

6.2.1.2 Dois anos de carreira docente

Os professores com dois anos de carreira serão identificados por B1, B2, B3 e B4. Nesse grupo, dois docentes são do sexo feminino e dois do sexo masculino. A

média de idade dos professores é 30 anos. Os professores B1, B2 e B3 trabalham na rede municipal de Maringá e a professora B4 na rede estadual do mesmo município. Apenas a professora B1 é casada. Os professores B1, B2 e B3 apresentam Especialização na área de Educação Física e a professora B4 o título de Mestre em Educação. Os professores B1, B2 e B3 possuem carga horária de 40 horas no município e os professores B1 e B2 complementam a renda com treinamentos de tênis de mesa e com o trabalho em academia. A professora B4 apresenta carga horária de 27 horas no núcleo Estadual de Maringá e 20 horas como docente em duas universidades privadas. Apenas, o professor B3 trabalha em dois turnos, já os professores B1, B2 e B4 lecionam em três turnos, nos finais de semana. A média de trabalho apresentada por esse grupo é de 49 horas semanais. A maior renda de todos os professores desse grupo também provém do trabalho realizado nas escolas.

6.2.1.3 Três anos de carreira docente

Os professores com três anos de carreira serão identificados por: C1, C2 e C3. Apenas um professor é do sexo masculino e dois do sexo feminino. A média de idade dos professores é de 31 anos. As professoras C2 e C3 pertencem à rede municipal e o professor C1 é vinculado à rede estadual. Os professores C2 e C3 apresentam Especialização na área da Educação Física e o docente C1 o título de Mestre em Educação. A professora C2 possui carga horária de 40 horas no município e a professora C3 34 horas de trabalho também no município. Destaca-se que as professoras C2 e C3 realizam a dobra de padrão. Além do trabalho no município, a professora C3 promove treinamentos voltados ao futsal. O professor C1 apresenta carga horária de 30 horas em escola estadual e mais 20 horas semanais como *personal trainer*. Apenas a professora C2 trabalha em dois turnos, já os professores C1 e C3 trabalham em três turnos, aos finais de semana. A média de trabalho desse grupo é de 47 horas semanais. A maior parte da renda de todos os professores desse grupo decorre do trabalho realizado nas escolas.

6.2.1.4 Quatro anos de carreira docente

Os professores com quatro anos de carreira são identificados por: D1, D2, D3, D4 e D5. Dentre os docentes, quatro são do sexo feminino e um do sexo masculino. A idade média dos docentes é de 31 anos. Todos os professores trabalham em escolas municipais e possuem Especialização na área da Educação Física. Os professores D1 e D3 possuem carga horária de 40 horas, no município de Maringá. Os professores B2, B4 e B5 apresentam carga horária de 20 horas, no mesmo município e complementam a renda trabalhando em academias de ginástica, grupos de corrida e com atividade física para a terceira idade. A média de trabalho dos professores desse grupo é de 38 horas semanais. Todos os professores desse grupo trabalham em dois turnos. A maior parte da renda desse grupo procede do trabalho realizado nas escolas. Apenas a professora D1 apresenta renda maior, advinda de pensão do marido por ser viúva.

Categorias	1 Ano	2 Anos	3 Anos	4 Anos
Sexo	2 homens 2 mulheres	2 homens 2 mulheres	1 homem 2 mulheres	1 homem 4 mulheres
Estado Civil	Solteiro (3) Casado (1)	Solteiro (3) Casado (1)	Solteiro (3)	Solteiro (4) Viúvo (1)
Idade	25 anos	30 anos	31 anos	31 anos
Formação Acadêmica	Mestrado (1) Graduação (1) Especialização (2)	Mestrado (1) Especialização (3)	Mestrado (1) Especialização (2)	Especialização (5)
Local de Trabalho	Rede Municipal (4)	Rede Municipal (3) Rede Estadual (1)	Rede Municipal (2) Rede Estadual (1)	Rede Municipal (5)
Carga horária de Trabalho	40 horas (2) 20 horas (2)	40 horas (4)	40 horas (4)	40 horas (5)
Vínculo empregatício		Academias e Clubes (2) Instituição de Ensino Superior (1)	Academias e Clubes (2)	Academias e Clubes (3)

6.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DE DADOS

Para obter o maior número de informações possível, optou-se, para a coleta de dados, a utilização da entrevista semiestruturada. Para Thomas, Nelson e Silverman (2007), a entrevista é a fonte de dados mais comum, o mesmo afirma Cruz Neto (1994), de acordo com o autor, a entrevista é o procedimento mais usual e básico para a realização da pesquisa de campo, permitindo obter dados relatados a partir da fala dos atores, os quais são sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam a realidade em análise. As dimensões contidas nas entrevistas permeavam questões referentes à socialização profissional, satisfação no trabalho, preocupações dos professores, assim como o desejo de abandono e permanência na carreira docente.

Para a realização do estudo, alguns procedimentos foram tomados para melhor operacionalização e estruturação da investigação. Inicialmente, buscou-se, junto a Secretaria de Educação do Município de Maringá (SEDUC) e ao Núcleo Estadual de Maringá (SEED), as autorizações para a realização da pesquisa nas unidades escolares (ANEXO I). Antes da coleta de dados, o primeiro procedimento realizado foi o levantamento das escolas municipais e estaduais de Maringá para averiguar os endereços e o número de professores de Educação Física que atuam em cada instituição. Posteriormente, os professores efetivos de Educação Física foram contatados, diretamente, pela pesquisadora. Antes de realizar a entrevista para a coleta de dados, os professores eram esclarecidos sobre os procedimentos dessa coleta e convidados a assinar o termo de consentimento livre esclarecido (ANEXO III).

As entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora em apenas um encontro nas escolas municipais e estaduais de Maringá no momento de hora-atividade dos professores de Educação Física. O tempo médio de duração de cada entrevista se deu por volta de uma hora. Parecer do comitê de ética número 1.666.357 (APÊNDICE B).

6.4 CATEGORIAS DO ESTUDO E INSTRUMENTOS

Na entrevista, inicialmente, buscou-se levantar informações sociodemográficas dos sujeitos entrevistados, dentre elas, fatores como: sexo, idade, estado civil, formação acadêmica, anos de docência, tipo de vínculo empregatício, pluriemprego, principal fonte de renda, carga horária, localização da unidade escolar,

quantidade de turmas, nível de pós-graduação, horas de lazer durante a semana e horas de lazer aos finais de semana.

As questões norteadoras da entrevista contemplam, em sua matriz, as dimensões do modelo teórico desenvolvido por Walton (1973, 1974) e adaptadas por Both (2011) para avaliar o nível de satisfação dos docentes. As preocupações foram analisadas por meio do modelo teórico de Fuller (1969). Por fim, para análise da socialização profissional do professor de Educação Física foi utilizado o modelo teórico de Lawson (1983). As dimensões de cada modelo teórico são:

- **Socialização Profissional:** Escolha da Profissão, Socialização Profissional e Socialização Organizacional (LAWSON, 1983).
- **Satisfação no Trabalho:** Venda da força de Trabalho, Condições de Trabalho, Autonomia no Trabalho, Oportunidade de Progressão na Carreira, Leis e Normas de Trabalho, Trabalho e Espaço Total de Vida e Relevância Social no Trabalho (WALTON 1973; WALTON, 1974).
- **Preocupações:** Consigo, Tarefa e Impacto da Tarefa (FULLER e BROWN, 1979)

6.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados foi utilizada a orientação proposta por Bardin (2011), a qual objetivou representar, de maneira mais significativa, as condições dos trabalhadores docentes de Educação Física no ciclo de Entrada na Carreira, a partir da Socialização Profissional, da Satisfação no Trabalho e das Preocupações dos Professores.

A análise do conteúdo é um conjunto de técnicas que utiliza procedimentos sistemáticos e tem por objetivo apresentar uma apreciação crítica do conteúdo, como uma forma de tratamento de pesquisas qualitativas. Tais técnicas compreendem as fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Destaca-se que a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos, de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados para confirmar os indicadores que permitem inferir sobre outra realidade. Bardin (2011) especifica três etapas básicas de análise, as quais são:

- **Pré-análise:** é vista como o processo de organização e de familiarização com a pesquisa.

- **Análise do material:** momento de decisão dos caminhos que serão percorridos na análise dos dados. Essa etapa caracteriza-se como a mais longa, mas necessária, uma vez que o processo de codificação se desenvolve nela;
- **Tratamento do resultado:** momento de estabelecimento dos eixos temáticos norteadores dos resultados.

Na análise a priori, os dados foram categorizados conforme as dimensões das categorias do estudo, dentre elas: Socialização Profissional (LAWSON, 1983), Satisfação no Trabalho (WALTON 1973; WALTON, 1974) e Preocupações (FULLER e BROWN, 1979)

Os comentários dos professores que não se adequavam às dimensões estabelecidas na análise *a priori*, foram categorizados e oportunizaram a construção das dimensões estabelecidas *a posteriori*. Destaca-se que tal protocolo de investigação foi aplicado, apenas, no constructo sobre as preocupações, e as dimensões criadas foram: Saúde, Realidade Social do Aluno, Políticas Públicas e Status da Disciplina Educação Física.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse capítulo serão apresentados os resultados das discussões e as opiniões dos professores de Educação Física, em início da carreira, sobre a Socialização Profissional, a Satisfação no Trabalho, as Preocupações dos professores e o desejo de abandono e permanência na carreira.

7.1 SOCIALIZAÇÃO NO TRABALHO

Os itens apresentados nesse capítulo são abordados por Lawson (1983) e tratam da Socialização no Trabalho, considerando as dimensões: escolha da profissão, socialização profissional e socialização organizacional.

7.1.1 Escolha da profissão

Sobre os motivos influenciadores da escolha profissional, os professores com um ano de docência consideraram a prática de esportes, durante a infância e adolescência (A1, A4), como elementos motivadores dessa escolha. Também foi destacada a influência dos familiares e professores (A2) e a contemplação com uma bolsa de estudos para cursar a graduação em Educação Física (A3).

Eu sempre gostei fiz natação durante 5 anos então eu escolhi mesmo educação física por ser relacionado ao esporte (A1).

Primeiro foi o meu tio que foi professor de educação física e depois porque eu sempre gostei de esporte de brincar e eu não me vejo fazendo outra coisa (A2).

Eu fui escolhida a verdade eu queria psicologia, mas eu consegui uma bolsa do Prouni e fiz educação física (A3).

Os professores com dois anos de carreira atribuíram a escolha profissional à constante prática de esportes, dança e ginástica durante a infância e adolescência (B1, B2, B3, B4).

Eu escolhi fazer faculdade de educação física por conta do esporte que eu praticava que era o tênis de mesa e minha mãe também me influenciou para a escolha da profissão (B1).

Diante dos fatores contribuidores para a escolha da profissão dos docentes de Educação Física, foi destacada a prática de esportes e a dança durante a infância e adolescência (C2, C3) e a paixão pelas aulas de Educação Física enquanto aluno (C1).

Por que é minha paixão porque sempre foi uma disciplina uma parte da minha vida que me trouxe muitas felicidades muitas realizações que me ensinou muitas coisas quando criança como controlar o meu próprio comportamento a saber perder a vencer a ser humilde e ser verdadeiro e justo (C1).

Eu Sou ex atleta jogava profissionalmente pelo time de Maringá no futsal e sempre gostei de esportes todo o tipo de esporte (C3).

Os professores com quatro anos de carreira destacaram como fatores influenciadores da escolha profissional a prática de esportes durante a infância e adolescência (D1, D3), o encanto pelas aulas de Educação Física enquanto aluno (D2), a relevância da profissão em relação à promoção de saúde (D4) e a paixão pela atividade física e movimento (D5).

Eu jogava basquete e eu gostava de esporte e minha mãe me motivou muito a estudar (D1).

Eu acabei tendo afinidade com educação física quando me mudei para Maringá pois eu morava no interior de São Paulo e os professores de educação física eram os professores regentes da turma ao chegar em Maringá passei a ter +aulas com professores de educação física e comecei a me interessar mais pelas aulas de ginástica pelas aulas de dança (D2).

Ao considerar as falas dos professores, identificou-se os motivos pelo qual a maioria optou pela escolha da profissão docente, dentre eles, a prática de esporte, dança e ginástica durante a infância e a adolescência. Tais fatores influenciadores da escolha profissional são caracterizados como de ordem pessoal, social e familiar (FOLLE et al., 2009), uma vez que a escolha da profissão docente, na área da Educação Física, ocorre por fatores intrínsecos, como: interesse pelo esporte, trabalhar com a formação de pessoas, ter sido atleta e querer ser professor (FOLLE et al., 2008).

O contato com o esporte também é destacado como um dos fatores influenciadores do professor de Educação Física quando opta pela profissão

(STROOT, 1994; CARLAHO, 1996; FOLLE et al., 2008; HENRIQUE; COSTA, 2016). O vínculo afetivo com o esporte, a atividade física e o desejo de continuar seu envolvimento com o ambiente esportivo influencia essa escolha (STROOT, 1994), bem como, as relações estabelecidas na escola, enquanto aluno (MEDEIROS et al, 2014).

As evidências do estudo destacaram a influência de familiares e a oferta de bolsa de estudos como elementos motivadores da escolha da profissão. A influência familiar é destacada, por diversos estudos, como um aspecto positivo para a escolha da profissão de professor de Educação Física (STROOT, 1994; CARLAHO, 1996; FOLLE et al., 2008; FOLLE et al., 2009; MEDEIROS et al, 2014; HENRIQUE; COSTA, 2016). Além disso, Folle et al. (2008) identificou a existência de fatores motivacionais extrínsecos que levaram a escolha da profissão ligada a área da Educação Física, como a influência de amigos e/ou familiares, ou mesmo o fato de ser a segunda opção no vestibular.

7.1.2 Socialização profissional

Sobre a sensação de se sentir bem acolhido, os professores A1 e A4, com um ano de docência, demonstraram insatisfação e afirmaram sentirem-se desorientados no ambiente de trabalho, diante da inexperiência (A1) e do abuso de autoridade dos gestores (A4).

Não, eu fiquei totalmente perdida. Eu entrei no meio do ano o bonde já estava andando e eu fiquei perdida eu chegava e perguntava pra supervisora em qual turma eu iria entrar ela não sabia me falar. Eu nunca tinha dado aula foi o meu primeiro emprego eu não sabia como funcionava o livro de chamada não sabia qual era a responsabilidade, que não pode ter nenhuma rasura. Me senti totalmente perdida não fui apresentada aos demais funcionários, às turmas (A1).

Se eu for falar da escola que eu estou hoje sim eu tenho muito apoio da equipe fui muito bem acolhido. Já na outra escola do ano passado não. Nessa escola eu não venho trabalhar com dor de cabeça na escola anterior eu tive muita interferência a supervisora queria dizer o que é Educação Física ela não tem essa formação eu não me senti bem acolhido pela equipe pedagógica. Na escola anterior teve vários problemas várias discussões até porque a diretora tratava muito mal aos professores. Ela já gritou comigo elas vigiavam a gente pra saber o que a gente estava fazendo sempre querendo interferir. Sempre tinha alguém atrás da porta (A4).

Em contrapartida, os professores A2 e A3 demonstraram satisfação com o acolhimento dos colegas de trabalho nessa dimensão. Dentro desse contexto, foi destacada a melhor recepção dentro das escolas que nos núcleos de educação infantil (A3).

Sim logo que eu entrei eu fui bem acolhido por que eu era um pouco introvertido desde o início foi muito bem acolhido. Por mais que no começo tem aquela questão deles te analisarem (A2).

Acredito que tenha sido bem acolhida. Quando eu entrei o ano passado eu atuei em duas instituições, na escola eu me senti mais acolhida do que no Cemei (A3).

Todos os professores com um ano de docência relataram o fato de procurar manter uma relação cordial com os demais funcionários da escola e acreditam ter um bom relacionamento com os colegas de trabalho (A1, A2, A3, A4). Dentro desse contexto, destacou-se o trabalho coletivo e compartilhado como forma de estreitar as relações entre os colegas de profissão (A3).

Sim tenho um bom relacionamento procuro dentro do possível compartilhar conhecimento tarefas e contribuir para o ambiente escolar. Acredito que sim eu gosto eu acho importante porque você passa muito tempo da tua vida no trabalho (A3).

Os professores deste grupo (A1, A2, A3, A4) relataram que os docentes mais jovens os auxiliaram no processo de socialização profissional. Os professores iniciantes de Educação Física (A1, A4), Artes, Inglês (A2), Supervisores e Diretores (A3) da escola foram os contribuidores do processo de socialização profissional.

Eu acredito que os que acolhem são os mais novos também. Na rede também existem os professores com mais tempo de carreira que buscam acolher. Uma supervisora também contribuiu muito no processo de inserção de registro de livro e andamento da aula, mas eu acredito que os mais novos que contribuíram mais. (A3).

Por incrível que pareça tratava-se de professores iniciantes tanto na primeira escola que eu trabalhei foi a professora de Educação Física que foi explicando mais ou menos como era. Na segunda escola que eu estou foi um professor de Educação Física que me ajudou também ele está naquela escola bastante tempo e me explicou me apresentou a escola inteira foi muito bom comigo (A1).

Os docentes afirmaram utilizar a socialização com os alunos como um meio de melhorar o processo de ensino e minimizar as situações de indisciplina e dificuldades de aprendizagem (A1, A2, A3).

Constantemente, diariamente tem que usar mil e uma estratégias não deu certo usa outras e não desistir porque todo dia vai ter indisciplina, mas o que não pode é deixar se não vai atrapalhar os demais (A3).

Sim principalmente a indisciplina porque quando o aluno não vai com a cara do professor você sofre muito daí ele faz de tudo para atrapalhar sua aula. Creio que sim a primeira impressão é que fica então muitas vezes você entra na sala a turma gosta de você parece que se gosta do seu trabalho te elogia e isso é muito bom (A1).

No entanto, o professor (A4) não acredita que o uso da socialização poderá diminuir os episódios de indisciplina nas aulas e minimizar as dificuldades dos alunos.

Olha eu nem sei se sempre a socialização com os alunos melhora a disciplina existem turmas que eu tenho uma ótima relação e turmas que não. Relacionar-se bem com aluno não quer dizer que vai influenciar diretamente no aprendizado (A4).

Todos os professores acreditam que a socialização no ambiente escolar é fator primordial para a execução de um bom trabalho (A1, A2, A3, A4) e procuram, sempre, manter um bom relacionamento com todos os funcionários da escola, por entenderem a necessidade de trabalhar em equipe (A2, A3).

Eu acho que sim porque como eu já falei o bom relacionamento com a equipe pedagógica com os alunos com a equipe operacional. A escola não é só o professor de educação física só a diretora então a gente só tem a ganhar com esse bom relacionamento e o trabalho do professor vai ser muito mais facilitado (A3).

Sim porque é uma equipe né que tem que fazer o trabalho compartilhado para que dê certo porque eu preciso dessa compreensão do trabalho um do outro dessa ajuda as vezes porque sozinho não dá (A2).

Apenas dois professores com dois anos de carreira demonstram satisfação quanto ao acolhimento no ambiente escolar (B1, B2). O professor B3 relatou o fato de os docentes receberem tratamentos diferenciados, dependendo da escola onde lecionam (B3). Os professores afirmaram não ter sido bem recebidos durante a inserção no ambiente escolar, pelo fato de sentirem-se desorientados em relação à equipe pedagógica (B3, B4) e não ser apresentados à equipe, aos professores e aos alunos (B3).

Quando eu comecei o meu trabalho na rede pública eu entrei trabalhando em duas escolas uma das escolas eu fui extremamente bem recebido o calor humano e na outra escola eu simplesmente fui jogado “entra essa é sua turma e de sua aula” (B3).

No primeiro ambiente eu fiquei totalmente deslocada e eu falei “gente o que que eu tô fazendo aqui será que eu assumo esse concurso mesmo”? Quanto à questão da escola e da equipe pedagógica tinha gente saindo estava sem pedagogo eu me senti muito perdida não me senti bem acolhida (B4).

Todos os professores, com dois anos de docência, relataram manter uma relação cordial com os demais funcionários da escola e acreditam ter um bom relacionamento com os colegas de trabalho (B1, B2, B3, B4). Dentre os fatores relatados pelos professores, destacou-se a importância de relacionar-se bem no ambiente de trabalho para a manutenção da própria saúde (B4) e a atenção e cuidado em manter bons relacionamentos dentro da escola (B3).

Eu busco. Creio que eu tenho sim uma boa relação. Com os alunos também me relaciono bem se a gente não tiver bom relacionamento a gente acaba ficando adoentado dentro da própria equipe (B4).

Eu acredito que sim eu penso sempre ser o mais educado possível quando percebo que não fui eu chamo de canto peço desculpas então eu tento manter essa relação bem tranquila bem favorável ao desenvolvimento geral (B3).

Os docentes, com dois anos de carreira, afirmaram ser os diretores, supervisores e professores mais experientes os profissionais que mais auxiliaram durante a inserção na carreira (B2, B3, B4), bem como, os docentes de Educação Física, com mais experiência (B1).

Foram professores que já estavam na rede a mais tempo. Sempre tem alguém na área da Educação Física que acaba te incentivando e te auxiliando um pouco mais. Eu acho que a direção acaba não dando um suporte legal para aqueles que entram (B1).

Os professores que me auxiliaram na verdade eles não eram professores foi uma supervisora que tinha mais de 10 anos de rede na primeira escola que eu entrei e depois quando eu vim pra essa escola foi a equipe pedagógica que me amparou nessa questão (B3).

Todos os docentes desse grupo relataram utilizar a socialização com os alunos, como meio de melhorar o processo de ensino e minimizar as situações de indisciplina e dificuldades de aprendizagem (B1, B2, B4). Além de diminuir os conflitos

entre professor e aluno (B4) e conquistar a confiança de alunos considerados “difíceis de lidar” (B2).

Tornarmos um pouco mais próximos dos alunos é o que faz um pouco de diferença não precisam fazer a nossa aula todos os dias, mas eles ainda vão ter uma conversa não vai ficar te xingando e nem querer te bater (B4).

Sim eu acho fundamental nós termos um bom relacionamento o aluno te respeita e aprende mais quando ele sabe que você gosta dele (B3).

Sim sempre porque sempre tem aqueles alunos mais difíceis de lidar e eu sempre busco eles eu procuro trazer eles para o meu lado estar mais próximo de mim para ser os meus ajudantes (B2).

Porém, a professora B1 não acredita que o uso da socialização poderá estabelecer um melhor nível de disciplina nas aulas e minimizar as dificuldades dos alunos, pois, a única forma de manter a disciplina, é dizer à eles que não haverá aula prática, caso não se comportem (B1).

Não, eu trabalho com eles com ameaça uma forma da gente trabalhar na sala e a gente poder sair pra quadra. Foi um professor de Educação Física que me ensinou que assim dava certo (B1).

A maioria dos professores acredita que a socialização no ambiente escolar seja fator primordial para a execução do bom trabalho e procuram sempre manter bom relacionamento com todos os integrantes da escola (B1, B2, B3). O professor B3 destacou que os embates pessoais deixam o trabalho do professor mais difícil (B3). Em contrapartida, a professora (B4) não acredita na socialização como um fator primordial para a execução do bom trabalho, pois, de acordo com ela, o importante, é a sua prática pedagógica diária.

Sim é importantíssimo porque se você tem uma boa relação com as pessoas você conquista as coisas com mais facilidade. A partir do momento que você tem um embate pessoal isso faz com que o seu trabalho fique cada vez mais difícil (B3).

Primordial não, faz com que conheçam você melhor, mas não é primordial porque o professor que participa de todas as reuniões que esteja em todas as equipes multidisciplinares não necessariamente terá uma boa prática (B4).

Os professores C2 e C3, com três anos de docência, demonstraram satisfação com o acolhimento na unidade escolar e, um ponto que chamou a atenção da professora C3, foi o apoio pedagógico oportunizado durante a inserção na

docência. Não obstante, o professor C1 relatou não ter sido bem acolhido ao adentrar na escola, pelo fato de não estar familiarizado com toda a equipe.

A minha orientadora era formada em Educação Física eu entrei sem saber o que fazer então ela me ajudou a montar planejamento montar aula então seis meses que eu fiquei lá foi o que eu aprendi ela me ajudou muito tem muita experiência na rede (C3).

No começo não muito, mas também nunca sofri críticas sobre esse respeito, mas conforme você vai se familiarizando com o ambiente vai criando relações com as pessoas vai se sentindo bem acolhido (C1).

Todos os professores, com três anos de docência, evidenciaram procurar manter uma relação cordial com os demais funcionários da escola e acreditam ter bom relacionamento (C1, C2, C3). Os docentes relataram a necessidade de manter o bom convívio, pois dedicam muitas horas de seu dia ao trabalho (C2) e a facilidade de conviver e aprender em um ambiente agradável (C1).

Pensa bem a gente fica a maior parte da vida no trabalho no nosso caso é na escola se a gente não tiver um bom ambiente a vida da gente vai ser difícil (C2).

Busco sim porque a questão da empatia é muito importante ela facilita muito você aprender com alguém que você goste (C1).

Os docentes relataram ser os professores de Educação Física, com mais anos de carreira, os seus maiores auxiliares durante a inserção na docência (C1, C2, C3).

Quando eu entrei eu peguei uma escola rural que era bem pequeno e a minha orientadora era formado em educação física então eu já tive um auxílio porque eu entrei sem saber o que fazer então ela me ajudou a montar planejamento montar aula então seis meses que eu fiquei lá foi o que eu aprendi ela me ajudou muito tem muita experiência na rede (C3).

Apenas o professor C1 relatou utilizar a socialização com os alunos como um meio de melhorar o processo de ensino e minimizar as situações de indisciplina e dificuldades de aprendizagem. Em contrapartida, as professoras C2 e C3 afirmaram utilizar a socialização, mas apresentavam postura autoritária diante da necessidade em manter a ordem nas aulas. Tal ação buscava manter uma relação de respeito, próxima e amigável com os alunos (C2).

Muito é minha maior arma para conseguir domar a indisciplina eu tento me colocar na linguagem deles não decaindo conteúdo, mas eu não me coloco como uma posição arrogante de enfrentamento para como eles (C3).

Olha depende, tem momento que eu sou muito firme e até fechar a cara de ficar com uma postura mais brava, mas em outros momentos quando a turma permite e na verdade eu até prefiro que seja assim uma relação mais de troca eu gosto mais é positiva (C2).

Os professores C2 e C3 acreditam que a socialização no ambiente escolar é fator primordial para a execução de um bom trabalho e procuram sempre manter relacionamento com toda a equipe. Porém, o professor C1 não acredita no fato de a socialização ser um fator primordial, pois o importante é a capacidade do docente em lecionar.

Se você não se socializar com seus alunos com a equipe pedagógica com os professores da escola você não vai conseguir viver bem no ambiente de trabalho você não vai ser feliz você não vai estar disposta a trabalhar (C3).

É importante, mas não primordial. Primordial é a capacidade do professor é o domínio do conteúdo de cada área que ele tem (C1).

Os professores D2 e D3, com quatro anos de docência, relataram o bom acolhimento da escola, pelo fato de terem sido acolhidos e apresentados à todos os funcionários (D2, D3), assim como o docente D2 que relatou ter vivenciado um tratamento diferenciado por ser professor iniciante. Porém, os professores D1, D4 e D5 acreditam não ter sido bem acolhidos ao adentrar na escola, fato gerador da dificuldade de socializar-se no ambiente de trabalho (D1).

As duas primeiras escolas que trabalhei foram bem receptivas no sentido de me apresentar a equipe me apresentar a escola me apresentar turma por turma. A terceira escola na qual estou hoje já não teve nada disso eu tive que me virar, tudo que eu precisava eu tinha que procurar sozinha onde era a sala de Educação Física aonde eram os materiais (D2).

No meu primeiro ano de carreira eu não me senti acolhida nem por supervisor nem por diretor e orientadora, nem por professor e nem as meninas da limpeza, pais me olhavam feio. Tive muita dificuldade de socialização no meu primeiro ano de carreira de chegar pra tomar café na sala dos professores e ficar isolada eu ficava isolada e ninguém conversava comigo (D1).

Não existe uma acolhida assim até porque eles não estão muito preocupados e eles têm as coisas deles para fazer estão naquela correria então eles não estão muito ali. Aí depois de ter passado um tempo eles até sentaram pra conversar para explicar o livro que a gente não sabia nada, mas a princípio não tem essa acolhida (D4).

Todos os professores desse grupo afirmaram que procuram manter uma relação cordial com os funcionários da escola e acreditam ter bom relacionamento com os seus integrantes (D1, D2, D3, D4, D5). A professora D5 acrescentou o fato de o bom relacionamento ser fundamental para a convivência no ambiente de trabalho.

Sim sempre eu acho que é fundamental para você se sentir bem no ambiente é você estar de bem com as pessoas que estão em volta. Então essa é minha preocupação eu busco sempre estar tendo uma boa relação (D5).

Os docentes D2 e D4 relataram ser os professores de Educação Física mais velhos os seus auxiliares na inserção das atividades laborais da escola. Por outro lado, os professores D3 e D5 descreveram que, durante o período de início das atividades laborais na escola, os diretores e supervisores foram os atores que mais auxiliaram para o desempenho do trabalho docente. Por fim, a professora D1 relatou não ter recebido auxílio de nenhum profissional durante sua inserção na docência, em um núcleo de educação infantil da cidade de Maringá.

Geralmente supervisores ou professores mais antigos que veem a gente mais preocupado com aquele certo desespero. Eles acabam nos tranquilizando dando palavras para acalmar a gente mesmo para passar um pouco essa ansiedade (D5).

No meu primeiro ano não tive ajuda de ninguém nem de supervisão, orientação, professores ou direção eu quebrava a cabeça sozinha. Não tinha nenhum suporte de orientação e supervisão apenas contava com a ajuda de assessoras (D1).

Todos os professores do grupo com quatro anos de docência descreveram que utilizam a socialização com os alunos para melhorar o processo de ensino e minimizar a indisciplina e as dificuldades de aprendizagem (D1, D2, D3, D4, D5). O afeto (D1, D3) e a socialização são ferramentas importantes para diminuir o *bullying* nas escolas (D1), ampliar o vínculo entre professores e alunos (D2, D3, D5), além de apresentar-se como uma forma de conquistar o aluno (D4).

A socialização é algo importante para o controle da indisciplina, eles têm que sentir confiança no professor. Eu busco tentar passar confiança para os alunos porque assim fica tudo mais fácil assim eles vão gostar também de você e não só da sua aula da sua personalidade do seu jeito de trabalhar o seu jeito de tratar eles e você traz eles pra você. A gente tenta se aproximar um pouco no sentido de dar uma atenção diferenciada tem criança que tem essa necessidade. Então você tem que tentar se aproximar, entender e compensar um pouco aquilo e olhar de forma geral para aquela criança não só pelo lado da disciplina, mas pelo meio social que ela está (D5).

Para os professores que encontram-se no final da fase de entrada na carreira, a socialização no ambiente escolar é importante para a execução do bom trabalho. Assim, todos os docentes procuravam manter bom relacionamento com toda a equipe da escola (D1, D2, D3, D4, D5). Nesse sentido, o professor D2 destacou a importância de realizar trabalhos multidisciplinares no espaço escolar.

Eu acho importante sim. Eu acredito muito em fazer parcerias com professores de outras disciplinas para desempenhar um bom trabalho (D2).

Os resultados evidenciaram que alguns docentes investigados não foram acolhidos no ambiente escolar, no momento do ingresso na carreira. Os fatores destacados foram a falta de apoio pedagógico e o abuso de autoridade diante da falta de experiência e conhecimento do professor sobre o funcionamento da instituição escolar, de maneira geral. De fato, em muitas escolas, a indiferença dos professores e da estrutura escolar, como um todo não “prepara o ambiente” para a chegada do professor novato (CONCEIÇÃO; FRASSON; VON BOROWSKI, 2014).

Dentro desse contexto, destaca-se a importância de haver uma boa acolhida dos professores, no ambiente de trabalho, pois a recepção do docente iniciante e as relações estabelecidas, por ele, com seus pares, afeta emocionalmente o novo professor em seu trabalho pedagógico (FREITAS, 2014). Quando há o acolhimento adequado aos professores mais jovens é natural que se sintam mais motivados e seguros para exercer sua função (CONCEIÇÃO; FRASSON; VON BOROWSKI, 2014).

A relação cordial com seus pares e a socialização no ambiente de trabalho foram aspectos, importantes, levantados por todos os grupos de docentes investigados. Tais comportamentos estão atrelados à ideia de que o docente passa grande parte de seu dia no trabalho, por isso a importância de manter o ambiente agradável para beneficiar a própria saúde mental. Essas características são citadas por Farias (2010), na qual o objetivo dessas ações é buscar apoio para a execução de suas tarefas laborais.

É relevante destacar que é a partir do processo de socialização com os demais funcionários da escola que o professor iniciante passa a apresentar maior segurança (FRASSON; MEDEIROS; CONCEIÇÃO 2016), pois, à medida em que os professores se reconhecem como parte do grupo passam a conquistar a possibilidade

de negociar e influenciar a cultura da comunidade escolar (CONCEIÇÃO; MOLINA NETO, 2016).

De maneira geral, observou-se que os maiores agentes auxiliares do processo de inserção dos professores foram os professores de Educação Física mais experientes, supervisores e diretores. A presença de um docente experiente é importante para o processo de socialização de todo conhecimento construído no ambiente escolar. Esse contato pode beneficiar o professor iniciante a compreender melhor as especificidades da carreira docente (NEMIÑA et al., 2009). A influência do professor mais experiente sobre o professor iniciante é positiva (STROOT, 1996; CONCEIÇÃO; FRASSON; VON BOROWSKI, 2014), uma vez que o trabalho em conjunto é um fator que evita o desgaste do iniciante (BLANKENSHIP; COLEMAN, 2009).

Ressalta-se que somente o grupo com um ano de carreira relatou ter recebido auxílio de professores iniciantes de Educação Física, Artes e Inglês. Essa ação pode estar atrelada ao fato desses atores sociais compartilharem juntos os momentos de hora-atividade, na qual era possível socializar anseios, angústias e fatos decorridos do exercício da docência.

A socialização com os alunos é considerada como auxílio para diminuir problemas com a indisciplina e aprendizagem, para os professores dos grupos com um e quatro anos de docência. Por outro lado, os professores com dois e três anos de carreira relataram utilizar-se do autoritarismo para o controle da disciplina. Essa ação é natural, pois professores jovens apresentam inexperiência e faz que a ação autoritária seja desenvolvida durante a aula. (BLANKENSHIP; COLEMAN, 2009; COSTA, 2013; WILLIAMS; WILLIAMSON, 2013). Apesar da inexperiência desses professores, a postura autoritária é evidenciada atualmente da realidade de muitos docentes, dessa forma Guillot (2008) questiona o papel do professor em nossos dias, o que fazer diante da heterogeneidade dos alunos, até onde e como dar provas de autoridade sem cair no autoritarismo, assim como negociar a autoridade. Essas indagações são de extrema importância, uma vez que Vilvaldi (2015) destaca fortemente os comportamentos de indisciplina, violência e incivilidade apresentados pelos alunos e sua estreita ligação com comportamentos autoritários de muitos professores.

7.1.3 Socialização organizacional

Em relação à Socialização Organizacional, a maioria dos professores com um ano de docência relatou se adaptar às normas e às regras da instituição, como uma forma de socializar-se no ambiente de trabalho (A1, A2, A3). O cuidado com o bom comportamento do docente está associado à avaliação do estágio probatório (A1). No entanto, o professor A4 discordou dos demais colegas, pois relatou não cumprir as normas com o intuito de se socializar e ser bem aceito, mas, simplesmente, por que as normas precisam ser cumpridas.

Sim, pois tem várias coisas que a gente está sendo sempre avaliado tudo o que eu vou fazer eu posso ser pressionado a qualquer momento e dependendo do que eu falar pode constar na minha avaliação (A1).

Como uma forma de se socializar não, mas sim porque as regras devem ser cumpridas. Apesar de que algumas regras são para ser contestadas (A4).

Os professores A1, A2 e A4 relataram receber tratamento diferenciado na instituição escolar por não possuírem muita experiência na docência. Essa questão foi observada quando comparados aos professores experientes (A1) e ao receberem explicações da direção e coordenação sobre o que é “uma escola” e o que é a “Educação Física” dentro do ambiente escolar (A4). Isso ocorre porque o próprio professor novato demonstra insegurança ao adentrar no contexto escolar (A3). Em contrapartida, o professor A3 disse nunca ter recebido tratamento diferenciado.

Acredito que sim acredito que quando eu entrei logo que você chega e eles querem dizer o que é uma escola como você deve agir e o que você tem que fazer o que você faz do primeiro dia o último dia o que você faz quando chega e quando sai (A4).

Sim eu percebi que muitas vezes “aí Fulano ótimo excelente Ele está aqui nessa escola 16 anos” “nossa tomara que entrem pessoas assim pra escola que colabore” e muitas vezes se você é novo ninguém liga tanto faz como tanto fez sua presença (A1).

No que concerne a receber instruções necessárias sobre o funcionamento da unidade escolar, da organização da rotina escolar, como sobre a inserção da disciplina de Educação Física no Projeto Político Pedagógico (PPP), os professores A2 e A3 relataram receber todas essas informações no primeiro dia de aula. Por outro lado, o

professor A4 foi apresentado aos funcionários da escola, mas não às turmas onde lecionaria e a professora A1 relatou não ter recebido nenhuma instrução.

As informações são passadas apenas no primeiro dia eles apresentam a equipe pedagógica, passam seus horários de aula horário de recreio horário de lanche apresentam uma turma rapidinho e a partir daí é com você (A2).

Não. Tanto que foi uma das perguntas que a secretária fez na minha primeira semana sobre o ppp e eu fiquei muda porque eu disse que eu não sabia que não conversaram nada então eu me senti assim muito perdida (A1).

Em relação a discordar da direção e coordenação da escola, observou-se que, apenas, o professor A2 relatou nunca discordar. Os demais afirmaram discordar com a direção e a coordenação (A1, A2, A4) mediante à atitudes incorretas, tomadas com professores doentes (A4), pelo fato de os responsáveis da escola não solucionarem, de forma justa, conflitos entre docentes (A3) e pela falta de apoio pedagógico diante de alunos indisciplinados (A1).

Sim muitas vezes com problemas com alunos e você manda pra orientação e supervisão pra conversar pra ver o que eles fazem e muitas vezes não tomam nenhuma providência "a ele é assim mesmo ele não vai melhorar a ele sempre foi assim não adianta ficar batendo de frente finge que ele nem tá ali na sala" (A1).

A maioria dos professores com dois anos de carreira afirmou se adaptar às normas e às regras da instituição, como forma de socializar-se no ambiente de trabalho (B1, B2, B3), uma vez que as regras foram feitas para ser cumpridas (B1) e, pelo fato de as pessoas serem moldáveis ao ambiente de trabalho (B3). A professora vinculada ao estado (B4) relatou não cumprir as normas, no intuito de se socializar e ser bem aceita, pois essas ações, simplesmente, necessitam ser cumpridas.

Sim eu sempre busco isso. A gente tem que tomar cuidado com o que vai falar, quando vai falar e o que falar fora da escola. Eu procuro estar dentro das normas para não haver depois os puxões de orelha. Procuro sempre estar ligado nisso (B2).

Eu não busco isso no sentido de me socializar, mas sim obedecer mesmo as regras que nos são impostos porque eu acho que se a gente não obedecer às regras você fica mal visto e isso não geram um bom relacionamento com toda equipe pedagógica (B4).

Os professores com dois anos de docência também relataram ter tratamento diferenciado na instituição escolar por não possuir muita experiência na docência (B2,

B3). Essa questão é observada quando os professores experientes dizem que essa “empolgação” dos professores mais jovens acabará logo (B3). Entretanto, o professor B1 relatou nunca ter percebido tratamento diferenciado, porque, ao adentrar na escola, se o professor não informa à diretora há quanto tempo leciona, ninguém saberá, porque ninguém pergunta. Por outro lado, apenas, o professor B4 recebeu instruções necessárias no primeiro dia de aula (funcionamento da unidade escolar, organização da rotina escolar, inserção da disciplina de Educação Física no Projeto Político Pedagógico).

No início alguns professores olham a gente com outros olhos. Falam “está entrando agora está no início não sabe nada”. Mas também tem aqueles professores que te veem meio perdidos e te ajudam (B2).

Eu cheguei na verdade a professora de Educação Física veio falou comigo explicou como funciona algumas coisas me levou a sala de materiais. Sobre a inserção da Educação Física no PPP também fui informada de como a gente precisava trabalhar (B4).

Os professores B1 e B2 foram apresentados aos funcionários da escola, às turmas e ao quadro de horários, mas não obtiveram informações sobre o PPP da escola. Contudo, a professora B3 relatou não ter recebido nenhuma dessas instruções.

Sobre o não discordar das atitudes tomadas pela direção e coordenação, foi evidente, apenas, no relato da professora B1. Os demais professores afirmaram discordar da equipe pedagógica (B1, B2, B4) frente aos assuntos propostos em reuniões pedagógicas (B4) e em situações de conflito com alunos (B3).

Sim, já desacordei e expliquei o porquê eu desacordei, porém não foi levado em consideração porque eu sou o professor (B3).

Os professores C1 e C2, com três anos de docência, informaram que as normas e regras da instituição devem ser cumpridas. Contudo, a professora C3 relatou cumprir as normas, no intuito de socializar-se e ser bem aceita no ambiente de trabalho. Dentro dessa perspectiva, os professores C2 e C3 relataram não perceber tratamento diferenciado na escola por não possuir muita experiência na docência, mas, esse tratamento diferenciado pôde ser identificado pelo professor C1, diante do olhar mais crítico e observador recebido ao adentrar na profissão (C1).

Sim já percebi muito pouco, mas não é o que predomina. Percebi por ser novo você ser olhado com um olhar mais crítico avaliativo comparando com o que eu faço e o que eu deixo de fazer (C1).

Todos os professores desse grupo relataram receber as instruções necessárias sobre o funcionamento da unidade escolar, da organização da rotina escolar, bem como sobre a inserção da disciplina de Educação Física no Projeto Político Pedagógico (C1, C2, C3). A professora C2 acredita ter recebido todas as informações, porque foi convocada pelo concurso no início do ano letivo, quando todas as instruções e informações são transmitidas aos professores.

Quando eu vim assumir aqui na escola o meu padrão eu entrei naquele início de ano que tem a reunião pedagógica reformulação do ppp. Agora eu não sei se eu tivesse entrado no meio do ano se eu teria recebido essa atenção (C2).

Além disso, observou-se que os professores desse grupo discordam das atitudes tomadas pela direção e coordenação (C1, C2, C3), entretanto, apenas, a professora C2 afirmou expor sua opinião à direção. A professora C3 evidenciou não se envolver em assuntos que não são de sua alçada. O docente C1 também opta por não expor sua opinião, contrária à atitude tomada pela direção.

A sim claro tem coisa que a gente não concorda e aqui a gente tem toda a liberdade de dizer o que a gente pensa a gente não sofre repressão porque pensa diferente (C2).

Sobre o fato de os professores se adaptarem às normas e regras da instituição, como forma de socializar-se no ambiente de trabalho, constatou-se que, apenas, os professores com quatro anos de docência D1 e D3 realizaram esse tipo de comportamento. No entanto, as professoras D2, D4 e D5 relataram que as normas devem ser cumpridas e não serem realizadas para ser aceito no grupo social.

Como servidor e como qualquer outro trabalho você tem regras a cumprir para o bom andamento da escola, mas acredito que essa não seja uma forma de socialização mas como uma forma de cumprir tarefas mesmo a qual você está lá para desempenhar (D5).

As professoras D1, D2 e D5 perceberam receber tratamento diferenciado na instituição escolar por não possuir maior experiência na docência. Contudo, os professores D3 e D4 informaram nunca ter percebido o tratamento diferenciado.

Os últimos anos foram bem tranquilos porque a gente vai ganhando maturidade profissional e você vai aprendendo a lidar com certas situações. Porém o meu primeiro ano de docência já teve casos de ter um tratamento diferente sim de achar que quem assume concurso logo após se formar é inexperiente e que não tem uma bagagem para estar levando aos alunos (D2).

Os professores D1 e D4 relataram ter recebido todas as informações sobre a escola onde iriam trabalhar. Tal ação deve-se ao fato de a professora D1 ter sido convocada pelo concurso público, no início do ano letivo, motivo pelo qual participou de todas as reuniões. Entretanto, os docentes que iniciaram no meio do ano letivo não receberam informações (D2). Dentro desse contexto, observou-se que as questões administrativas são bem frisadas, mas as questões pedagógicas não (D5).

A princípio eu não fui apresentado aos meus alunos quando eu entrei na prefeitura eu cheguei fui direto pra sala não fui apresentado nem para o restante dos funcionários do local e muito menos as turmas (D3).

Dentro dessa perspectiva, a maioria dos professores com quatro anos de carreira mencionou já ter discordado das atitudes tomadas pela direção e coordenação e destacaram que o fato não foi solucionado da forma esperada (D1, D2, D4, D5). Essas questões evidenciaram o abuso de poder tomado por diretores e coordenadores (D2) e os conflitos de ideias e concepções que os gestores da escola apresentam em relação ao trabalho pedagógico realizado pelo professor de Educação Física (D1). Apenas o docente D3 mencionou nunca ter discordado de nenhuma atitude tomada por seus superiores.

Já desacordei em vários momentos e não foi solucionado como eu desejava como por exemplo eu me deparei com situações que funcionários da escola superiores ao meu cargo diretores equipe pedagógica abusarem do poder no sentido de segurar o aluno de deixar marcas de humilhar. E nada aconteceu, mas se fosse com os professores seria diferente (D2).

O único problema que eu tive foi no meu segundo ano com uma supervisora porque ela me questionava porque eu não ia para a quadra. Ela dizia que alunos tinham que sair correndo que aluno tem que soltar as energias e eu falava que tem determinados conteúdos que eu preciso trabalhar a teoria que precisa estar no caderno do aluno (D1).

Os resultados evidenciaram que apenas o grupo de professores com um ano de docência informou adaptar-se às normas e às regras da instituição como uma forma de socializar-se. Sobre essa temática, Flores (2004) menciona que a maioria

dos professores reportam-se à forma como ocorreu o seu processo de socialização na escola, adaptando-se às suas normas, regras e valores. Nesse momento o professor iniciante manifesta, por muitas vezes, seu consentimento e apoio às normas vigentes do contexto organizacional, cumprindo as demandas e estratégias preestabelecidas e associadas à sua função (FREITAS; ALVERNAZ, 2016). Além disso, respeitar as normas e regras da escola associa-se à necessidade de socializar-se no ambiente de trabalho e ser bem aceito logo no início do exercício docente (CONCEIÇÃO; FRASSON; VON BOROWSKI, 2014).

Outra questão identificada é o estágio probatório, período de constante análise e avaliação do professor efetivo, por seus gestores (BOTH, 2011). Na maioria das vezes, esses professores sentem-se inseguros com essa avaliação e preocupam-se em adotar um comportamento adequado e, na medida do possível, agradável perante seus pares e direção. Além disso, outra resposta evidenciada foi a fato de que normas e regras da escola são feitas para serem cumpridas, permitindo-nos compreender que os professores já passaram por essa fase de adaptação e insegurança que permeia, de forma mais intensa, o primeiro ano de docência.

Os professores com um e com quatro anos de docência relataram ter recebido tratamento diferenciado na instituição escolar por não possuírem experiência. Os professores com quatro anos de docência mencionaram ter iniciado a carreira docente na educação infantil, logo após a inserção da disciplina de Educação Física no currículo, fator propiciador de desconforto, nos próprios professores (por não terem experiência para atuar na educação infantil) e no corpo docente das unidades educativas (por não compreenderem no início a inserção do profissional de Educação Física na educação infantil). Aliado à realidade demonstrada, observou-se que os professores encontraram adversidades nas creches, pois não possuíam materiais e estrutura adequada para as aulas. Assim, considera-se o processo de socialização profissional como integrante da cultura escolar e das condições de trabalho predominantes na escola na qual se dá a inserção profissional. Além disso, integra também as características dos alunos, estrutura material, condutas individuais ou cooperativistas dos demais professores, em relação aos iniciantes e o suporte ou acompanhamento ofertado pela escola (NUNES, 2005).

Em relação ao fato de receber instruções necessárias sobre o funcionamento da unidade escolar, observou-se que os professores convocados no início do ano letivo participaram de todas as reuniões, formações e cursos auxiliares do

entendimento do funcionamento da unidade escolar. Os docentes convocados para iniciar suas atividades laborais, no decorrer do ano, não receberam orientações necessárias para iniciar o exercício docente. A falta de instruções necessárias sobre o funcionamento da unidade escolar é um fator proeminente nessa fase (FREITAS, 2014). Muitas escolas oferecem apoio inadequado aos professores iniciantes, promovendo o aprendizado individualizado (DEAL; CHATMAN, 1989).

Dentro desse contexto, é preciso entender que os diferentes atores e a estrutura escolar contribuem para deixar as organizações escolares conflituosas (CONCEIÇÃO; MOLINA NETO, 2016). Sendo assim, cabe a cada instituição escolar e núcleo educacional organizarem-se de forma mais adequada, respeitando e orientando o trabalho dos professores mais jovens, quando se considera o início da carreira como o momento de interação e adaptação do docente ao entorno social que compreende a cultura escolar (MOLINA NETO, 2004).

Sob essa perspectiva, Souza (2012) destaca que, quando o ambiente de início de carreira é favorável, existe estrutura de apoio, com bons profissionais (como professores, supervisores, coordenadores), os conflitos profissionais, a insegurança de autodomínio e de domínio de classe pode ser superada. O amadurecimento pessoal e profissional pode ser provocado e antecipado a partir dessas ações.

Todos os grupos afirmaram já ter discordado de atitudes tomadas pela direção e coordenação. Os docentes articuladores afirmaram que o fato gerador da discussão não foi solucionado como desejado. Por outro lado, houve professores que não informaram sua opinião. De fato, a fase de entrada é permeada por muitos momentos de desacordo com a organização escolar, em que, muitos professores, apesar de discordar, não expõem seu ponto de vista sobre o assunto (FREITAS; ALVERNAZ, 2016).

7.2 SATISFAÇÃO NO TRABALHO

Os itens apresentados nesse capítulo descrevem a percepção dos professores frente à venda de força de trabalho, às condições de trabalho, à autonomia no trabalho, à progressão na carreira, à integração no ambiente de trabalho, às leis e normas do trabalho, o equilíbrio de tempo dedicado ao lazer e trabalho e à relevância social do trabalho (WALTON, 1973; WALTON, 1974).

7.2.1 Venda de força de trabalho

Em relação à remuneração e à compensação do trabalho dos professores com um ano de carreira foi possível verificar a insatisfação com os salários recebidos. Os principais aspectos evidenciados foram: desvalorização da profissão docente (A2), desvalorização dos títulos acadêmicos (Especialização, Mestrado e Doutorado) (A1, A3, A4), ausência de benefícios como o vale-alimentação e a não aceitação de uma segunda especialização durante o estágio probatório (A3).

Além disso, o fato de o professor municipal apresentar remuneração inferior, em comparação com pessoas que possuem outra profissão, nas quais não necessite da realização de um curso de graduação (A1), bem como da baixa remuneração do professor do município de Maringá, quando comparada a outros municípios da região, foram destacados como aspectos negativos (A4).

Por mais que a gente estude é muito mal remunerado e não reconhecido. Acho que deveria ser muito mais bem remunerado ainda está muito aquém do que eu vejo como ideal (A2).

Os professores do município, com dois anos de docência, relataram o fato de haver a desvalorização da profissão (B3), pois, a remuneração foi considerada baixa, quando comparada à quantidade de trabalho e às situações vivenciadas dentro da sala de aula (B1), além de existir uma grande responsabilidade para lecionar (B2). Porém, quanto à professora vinculada ao estado, observou-se a satisfação quando se comparou o contexto nacional (B4).

A remuneração do professor deveria melhorar principalmente no ensino fundamental pelo início de tudo é a formação do ser humano (B2).

Satisfeita 100% não, mas diante da situação que eu tinha antes eu já tinha uma formação fiz outra graduação fiz mestrado não é condizente tudo que nós gastamos em investir na educação durante a vida nós não temos essa remuneração posterior. Mas diante do contexto da conjuntura Nacional a gente tá bem para o plano Inicial a gente está bem (B4).

A insatisfação com os proventos também foi característica presente em todos os relatos dos professores com três anos de carreira. Dentre os motivos elencados, destacam-se o não reconhecimento do título de Mestrado, durante o estágio probatório (C1), a falta de valorização financeira adequada às especializações (C2) e o baixo salário do professor municipal, quando comparado a outras cidades (C3).

Não a gente não fica satisfeita porque a gente está em constante formação a gente nunca para. A gente tem essa preocupação em ter uma qualidade na nossa formação e falta esse retorno porque a gente acaba tendo que fazer mais horas de trabalho (C2).

Em relação aos professores com quatro anos de experiência, observou-se que, apenas, um professor relatou satisfação com a remuneração, todavia afirma não concordar com a tabela de cargos e salários do plano de carreira (D3). Os demais professores demonstraram insatisfação com a remuneração estabelecida pelo município (D1, D2, D4, D5), diante de um cargo com tantas responsabilidades e pouco retorno (D4), o que ocasiona a desmotivação do professor (D5).

Outro aspecto destacado é a comparação do salário ofertado pela prefeitura de outra cidade da região norte do Paraná, no qual o professor com 20 horas semanais recebe, praticamente, o dobro do valor pago ao docente que trabalha no município de Maringá (D2). Além disso, foi observada a insatisfação com a desvalorização financeira dos títulos de especialização (D5).

Poderia ser melhor pelo cargo que a gente exerce e por toda responsabilidade que a gente tem (D4).

Hoje eu faço o que eu penso que é o suficiente eu cumpro o planejamento tento desenvolver todos os aspectos da criança de uma forma geral. Então pra você ir além você tem que ter uma motivação a mais ou do reconhecimento ou da remuneração (D5).

Os resultados evidenciaram a insatisfação com a remuneração em todos os grupos de professores investigados. Folle (2009) relata que a remuneração é um dos fatores negativos da carreira. De fato, a insatisfação com a remuneração foi identificada em professores de Educação Física que se encontravam na fase de entrada na carreira, dentro da realidade brasileira (LEMOS; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007; SILVA; FOLLE et al., 2008; BOTH et al., 2013; BOTH et al., 2014). Dessa forma, a implantação de um sistema adequado de salário é um fator, em potencial, de melhoria da satisfação no trabalho dos professores de Educação Física nas escolas (AHMADIAN; FARSHBAF; VAFAEIAN, 2015).

Além disso, os docentes relataram a existência da desvalorização financeira dos cursos de pós-graduação, bem como, o fato da defasagem no salário dos professores do município. Tais afirmações demonstram a falta de investimento do município na qualificação docente, por meio da formação continuada, vinculada à pós-

graduação, o que, automaticamente, gera a desmotivação, dos professores, em tornarem-se mestres e/ou doutores.

Por outro lado, observou-se que a professora vinculada ao estado, com título de Mestre e no segundo ano de docência, encontrava-se satisfeita com a remuneração. Tal fato pode estar atrelado ao plano de carreira dos professores do estado do Paraná, o qual apresenta maiores valores frente a remuneração e demonstra maior valorização dos títulos alcançados pelos professores.

7.2.2 Condições de trabalho

Os professores relataram estar satisfeitos com as condições de trabalho, principalmente, frente a boa estrutura das escolas (A1, A3, A4) e dos materiais utilizados nas aulas de Educação Física (A2, A3). No entanto, também se verificou que a quantidade de materiais é satisfatória, mas não atende a todas as modalidades abordadas no planejamento (A4). Além disso, algumas escolas apresentam quadras abertas, dificultando a comunicação entre professor e alunos (A2).

A quadra não é fechada e a gente tem que gritar muito e a gente acaba se estressando bastante (A2).

Os professores demonstraram insatisfação pela grande quantidade de estudantes por sala (A1, A2, A3 e A4), o que demonstra superlotação nas turmas (A1) e afeta a qualidade da aula e o rendimento do aluno (A4). Dentro desse contexto, pôde-se observar a preocupação com os cuidados a serem tomados com alunos de inclusão, diante da falta de um professor de apoio (A1)

Superlotação! Tem salas que têm 33 a 35 alunos e a questão é que são 35 alunos mais a inclusão. Então tem sala que tem 30 alunos com alunos de inclusão e não fica o professor de apoio e dependendo da deficiência da criança você não pode sair com ela para quadra porque ela precisa de um cuidado especial. Eu tenho uma aluna que ela tem hidrocefalia que ela não pode cair e bater a cabeça em hipótese alguma. Como que você leva uma criança dessa pra quadra com mais 30 alunos e mais três alunos especiais? então como eu vou dar aula? é muita criança. É muito difícil você não consegue dar atenção pra todos sentar e conversar, observar as dificuldades de cada um se torna exaustivo (A1).

O ambiente escolar mostrou-se favorável à saúde, apenas, para uma professora (A3). Quanto aos demais professores do grupo, notou-se a necessidade

de se falar muito alto na quadra (A2, A4), fator agravante do aparelho fonador dos docentes. Além disso, a indisciplina (A1, A2, A4) e o desrespeito dos alunos para com os professores (A1) são fatores geradores de estresse (A1, A2).

Eu tenho que falar muito alto na quadra porque as crianças tem um padrão de voz mais alto (A4).

Entre os professores municipais com dois anos de experiência observou-se que dois professores demonstram satisfação com os materiais e com a estrutura da escola (B1, B2). Entretanto, o professor B3 evidenciou satisfação com os materiais ofertados, mas insatisfação com a ausência de local adequado para a realização das aulas de Educação Física.

Os materiais e a estrutura que a prefeitura proporciona pra gente são de muita boa qualidade e muito variados (B1).

Atualmente a escola que eu trabalho no período da tarde nós estamos com uma quadra interditada por problemas de erosão então espaço que eu tenho para a prática das aulas de educação física é o pátio da escola esse Pátio ele não é adequado porque ele contém dois pilares de sustentação e Grades metálicas o que com frequência os alunos acabam sofrendo acidentes Por estarem se movimentando para realizar as atividades. Então a gente tem que tá sempre adaptando às atividades para tentar diminuir o risco de colisão tanto com os alunos e eu não me sinto satisfeito porque realmente atrapalha muito o desenvolver das crianças por eles estarem espaços restritos e fechados o que impossibilita uma reação o seu movimento (B2).

A quantidade de alunos por turma demonstrou ser outro fator de insatisfação dos professores do grupo com dois anos de experiência docente (B1, B2, B3, B4), pelo fato dessa realidade prejudicar, diretamente, a qualidade do ensino (B2, B4).

Não estou satisfeito, porque interfere sim nos primeiros anos que são menos alunos a quantidade ideal, mas no quarto e quinto ano eu acho muito deveria ser bem menos (B2).

Apenas uma professora pertencente ao grupo dos docentes com três anos de experiência demonstrou satisfação com os materiais e estrutura ofertados às aulas de Educação Física (C3). Os demais professores destacaram a satisfação com a quantidade de material (C1, C2, C4), mas insatisfação com a qualidade desses materiais e com a estrutura deficitária do ambiente para ministrar as aulas de Educação Física (C2).

A quadra é uma particularidade daqui da região já foi invadida quebraram tudo não tem encanamento não tem bebedouro tiraram até os fios de energia elétrica não tem nada na quadra. As meninas que fazem a limpeza da escola elas não vão lá constantemente. Então pra fazer a higienização da quadra tem que vir um caminhão pipa (C2).

Também constatou-se que os materiais e a estrutura para o desenvolvimento dos projetos de esporte nas escolas municipais são insuficientes (C2), uma vez que a estrutura das escolas de nosso país contribui, apenas, para os esportes coletivos mais tradicionais (C1).

Para os projetos a gente usa muita coisa adaptada principalmente no atletismo não tem nada estrutura não tem local adequado pra gente dar os conteúdos das modalidades do atletismo a gente vai muito por vídeo. Para o regular a gente tem muito material aí a gente consegue um trabalho bem diversificado e tem até bastante. A qualidade do material não é muito boa quebra com facilidade (C2).

Em geral a escola favorece a prática dos esportes tradicionais como futebol, handebol, voleibol e futsal. Agora as outras modalidades da cultura corporal como jogos e brincadeiras, lutas, danças e ginástica a infraestrutura peca (C1).

Outro ponto de insatisfação com as condições de trabalho foi referente ao número de alunos por sala de aula (C1, C2, C3), pois algumas turmas apresentam-se muito agitadas, levando à exaustão do professor ao final do dia (C3). Além disso, os professores destacaram que, quando ocorre a falta de vários alunos na escola, devido à chuva, é perceptível a melhora do rendimento dos discentes (C2, C3).

É impossível você tentar ensinar algum conteúdo principalmente com a especificidade da Educação Física com 40 alunos 45 e isso dificulta muito nosso trabalho (C1).

Os professores com quatro anos de docente revelaram satisfação com os materiais e com a estrutura ofertada para ministrar as aulas de Educação Física (D1, D3, D4, D5). Apenas, uma professora demonstrou insatisfação com essas condições, pois necessita dividir a quadra com outros professores de Educação Física e pelo fato de existir a valorização dos esportes coletivos tradicionais (D2).

A escola apresenta uma quadra. Porém, tenho que dividir ela com um ou até dois professores. Em questão de materiais não posso reclamar porque tem muitos. Eles valorizam muito a questão da bola então a escola tem muita bola e acaba esquecendo dos outros esportes temos muitas bolas de iniciação nenhuma profissional (D2).

Em termos de material é ótimo tenho um espaço muito bom quadra, pátio e tatame para dar aulas de ginástica é maravilhoso o único problema é a quadra ser invadida durante a noite por usuários de droga (D1).

O elevado número de alunos em sala de aula demonstrou ser um fator de grande insatisfação dos professores desse grupo, pois alegam prejudicar a aprendizagem do discente (D1, D2, D3, D4 e D5). O número de alunos interfere no planejamento de uma boa aula, diante da dificuldade em manter o controle e foco dos alunos (D3). Tal fato destacou-se como preocupante, pela existência de alunos de inclusão (D1), o que promove a diminuição da qualidade da aula desenvolvida (D2). Diante dessa realidade, o professor D4 relata haver a necessidade de um professor auxiliar durante as aulas (D4).

Se fosse menos alunos ou se tivesse alguma auxiliar seria mais tranquilo e daria para trabalhar melhor. A gente vai levando emboado (D4).

Eles colocam muitas crianças na sala de aula. Como você vai dar uma aula de qualidade com o número tão grande de crianças? Ainda mais agora que temos muitos alunos de inclusão muitos alunos com dificuldades de aprendizagem (D1).

De maneira geral, pode-se observar que todos os grupos apresentaram-se satisfeitos com as condições materiais e estruturais da escola onde lecionam. No entanto, a literatura destaca o fato de os docentes, em início de carreira, serem os mais insatisfeitos com a infraestrutura e com os materiais ofertados pela escola (BOTH, 2011; SÁENZ-LOPEZ; ALMAGRO; IBÁÑEZ, 2011; FOLLE; NASCIMENTO, 2011). A satisfação pode ser observada diante da oferta de materiais para as aulas de Educação Física, assim como a possibilidade de ministrar aula em quadra, o que, na maioria das vezes, se mostraram apropriadas para uso. Dessa forma, é entendido que cada município e estado apresentam especificidades quanto ao investimento na estrutura escolar, quanto à oferta de materiais necessários para as aulas de Educação Física, ocasionando diferentes percepções quanto essa dimensão.

Tal satisfação foi observada com maior destaque em professores com quatro anos de docência. A satisfação com essa dimensão pode ser entendida pela possibilidade desses professores escolherem escolas com estrutura adequada, no momento da distribuição de aulas. Destaca-se que, embora os docentes sejam iniciantes na carreira, eles foram os primeiros professores de Educação Física a assumirem uma vaga de concurso na Prefeitura Municipal de Maringá.

Outro ponto que pode justificar essa evidência é o fato de os professores terem iniciado as atividades de docência em Centros de Educação Infantil, os quais não apresentavam estrutura adequada e materiais específicos para a disciplina de Educação Física. Assim, os professores compreenderam que atuar no Ensino Fundamental Municipal era mais agradável que a realidade encontrada no momento do ingresso na carreira. Evidência que vai ao encontro da pesquisa realizada por Koustelios (2005), o qual menciona que os professores gregos, em início de carreira, são os mais satisfeitos com as condições de trabalho. Apensar disso, pesquisas realizadas com professores do Estado do Paraná e de Santa Catarina evidenciaram que professores mais jovens são menos insatisfeitos com as condições de trabalho (MOREIRA et al., 2010a; BOTH et al., 2008). Ressalta-se que as condições de trabalho dependem da realidade da comunidade escolar na qual destaca-se a necessidade da implementação de políticas valorizadoras da carreira docente, no sentido de assegurar a oferta de condições de trabalho favorecedoras do alcance das metas educacionais.

Pôde-se constatar a insatisfação de todos os grupos com as condições de trabalho referente à grande quantidade de alunos por turma. O fato de o professor lecionar para um grande número de alunos por classe, trabalhar em várias escolas e com turmas diferenciadas pode tornar o trabalho fragmentado (TARDIF; LESSARD, 2009). A necessidade de lecionar em turmas numerosas, por muitas vezes, propicia comportamentos indisciplinados dos alunos e falta de controle das turmas (GASPARI et al., 2006; FARIAS et al., 2008; COSTA, 2013).

De fato, a indisciplina dos alunos é um fator dificultador do desenvolvimento das aulas diárias (GASPARI et al., 2006). Assim, a falta de experiência docente com o trato com os alunos tem condicionado os professores mais jovens a sentir-se insatisfeitos com as condições de trabalho (BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007; LEMOS; NASCIMENTO E BORGATTO, 2007; FOLLE et al., 2008; FARIAS et al., 2008; SÁENZ-LOPEZ; ALMAGRO; IBÁÑEZ, 2011; BOTH et al., 2013; BOTH et al., 2014; AHMADIAN; FARSHBAF; VAFAEIAN, 2015).

As situações de indisciplina podem levar os professores a desenvolverem um sentimento de insatisfação com a docência (SILVA; KRUG, 2007; KRUG, 2008). Tal insatisfação pode ser observada pela inexperiência do professor em saber lidar com situações de conflito e também pelo choque com a realidade encontrada ao ingressar na carreira docente, momento de descoberta de sua profissão e de sua escola por

meio das vivências diárias (SIKES, 1985; GARCIA, 1991; HUBERMAN, 2000; FARIAS, 2010; LENGERT, 2005; LIMA, 2004, 2006; FOLLE; NASCIMENTO, 2011).

Por fim, outro fator negativo destacado por dois professores vinculados ao estado é a oferta de materiais voltados, somente, aos esportes tradicionais do país, como: futebol, voleibol, handebol e basquetebol. Essa realidade também foi identificada por Martins (2016), no qual os professores iniciantes mostraram-se satisfeitos com os materiais e espaços físicos para trabalharem os conteúdos dos esportes tradicionais da Educação Física. Entretanto há a insatisfação com os demais conteúdos da cultura corporal de movimento, como: ginástica, dança e lutas.

7.2.3 Autonomia no trabalho

Sobre a autonomia para o exercício docente, todos os professores, com um ano de experiência docente, relataram ter recebido o planejamento adotado pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) (A1, A2, A3, A4). Os docentes relataram que o conteúdo determinado no planejamento deve ser trabalhado, mas existe a liberdade na forma de desenvolvê-lo (A2 e A3). Para se trabalhar um conteúdo de forma diferenciada deve-se ter aprovação prévia da direção e ou coordenação da escola (A2).

O professor que não desenvolve o trabalho estabelecido no planejamento é advertido (A1). Não obstante, pode-se observar a cobrança exercida para que os professores trabalhem conteúdos que não competem à Educação Física, diante da necessidade de ampliar os conhecimentos matemáticos dos alunos (A4)

Todos os projetos que eu tenho que colocar a diretora me ajuda eles nos apoiam nos incentivam eu tenho força da equipe e da direção ela joga junto com a gente. Na escola anterior eu não tive essa sorte na primeira escola que entrei a supervisora sentou comigo e veio me explicar o que era educação física “você vai fazer isso e nós queremos que você trabalhe isso”. Eles queriam que eu trabalhar jogos matemáticos porque eles estavam com dificuldades na matemática e eu disse “eu não vou trabalhar a matemática, matemática é a professora de matemática que ensina”. Em regra as interferências que ocorreram até hoje foram negativas (A4).

Todos os docentes desse grupo relataram receber o planejamento estabelecido pela SEDUC (B1, B2, B3) e dos professores mais experientes, como no caso da professora atuante na escola estadual (B4). O conteúdo determinado no planejamento deve ser trabalhado, mas existe a liberdade da forma como desenvolvê-

lo em sala (B1, B2, B4). Por outro lado, o professor B3 relatou sofrer interferência nas suas aulas.

Sim tenho interferência. A gente tem autonomia pra fazer o planejamento, mas nós temos que seguir um critério pré-moldado de planejamento de aula e eu tenho a liberdade em cima daquilo que vem estipulado pra gente trabalhar (B3).

Os professores com três anos de carreira demonstraram satisfação em relação à autonomia no trabalho (C1, C2, C3). O conteúdo precisa ser seguido, mas com total liberdade de fazer alterações na forma de aplicá-lo (C2, C3)

Eu tenho autonomia para fazer isso, mas dentro de um certo campo. Às vezes a interferência que você sofre não é do conteúdo estruturante, mas é da forma que as pessoas pensam, nas diferentes formas de pensar a Educação Física (C1).

Sobre essa questão verificou-se satisfação em todos os professores do grupo com quatro anos de experiência docente. Os docentes relataram ser necessário seguir os conteúdos do currículo, mas a maneira como esse conteúdo será trabalhado, pode ser diferenciada. Dessa forma, não existe interferência (D1, D2, D3, D4, D5)

Não, não sofro interferência nenhuma a gente apresenta o planejamento se tiver que fazer alguma mudança a gente conversa e faz numa boa (D3).

Não, porque é assim Maringá tem um currículo bem estruturado então nós temos que seguir os conteúdos do currículo e isso é obrigatório. Mas a maneira com a qual eu vou trabalhar esses conteúdos pode ser da maneira que eu quiser, como por exemplo textos, atividades, brincadeiras eu tenho a liberdade de trabalhar da maneira que eu quiser desde que eu não fuja do conteúdo, isso nós chamamos de instrumentalização (D1).

Ao analisar as falas dos professores, observou-se que os docentes com três e quatro anos de docência demonstraram maior satisfação em relação à autonomia no trabalho. Apesar de os professores mais experientes do estudo receberem o planejamento adotado pelo município, relataram a liberdade de trabalhar os conteúdos de diferentes maneiras. Esse fator pode ser compreendido, quando considera-se o fato de esses professores já estarem adaptados à política de funcionamento da instituição, onde lecionam. Dentro desse contexto, Both et al. (2008), Moreira et al. (2010b) e Both et al. (2013) evidenciaram que os professores no ciclo de entrada eram menos insatisfeitos com a autonomia no trabalho. Fato observado pela valorização do

trabalho do professor dentro da escola e pela satisfação com o estatuto do magistério e com a oferta de cursos de aperfeiçoamento pela rede de ensino.

Em contrapartida, alguns professores com um e dois anos de carreira do município de Maringá, demonstraram não concordar com o formato educacional adotado. O que demonstra que os grupos de professores mais jovens na carreira não estavam adaptados ao funcionamento da rede escolar. Assim, constata-se que, nesse momento da carreira, existe um certo impacto dos professores iniciantes referente à adequação a cultura da unidade escolar (FREITAS, 2014).

Tal situação de insatisfação pode ser compreendida quando é considerado o choque com a realidade enfrentado pelo professor ao adentrar no ambiente escolar (SIKES, 1985; GARCIA, 1991; HUBERMAN, 2000; FARIAS, 2010; LENGERT, 2005; LIMA, 2004; LIMA, 2006; FOLLE; NASCIMENTO, 2011). Ressalta-se que o choque com a realidade docente é real, pois muitas vezes as questões pedagógicas e sociais do ambiente educacional não são discutidas durante a formação inicial.

Contudo, compreende-se também que a insatisfação está atrelada ao desejo de modificar e inovar as aulas de Educação Física, visto que o professor recém-formado está cheio de conteúdo e energia para lecionar. No entanto, esse entusiasmo é fragmentado, pois o professor necessita seguir as normas estipuladas pela rede escolar. Nesse panorama, o docente iniciante percebe que o espaço de atuação na escola é imutável, o que ocasiona um confronto com a organização escolar idealizada por ele (NENIÑA et al., 2009).

Entretanto, os professores vinculados ao núcleo estadual demonstraram satisfação com a Autonomia no Trabalho, pois não recebem o planejamento padrão da rede Estadual de ensino. Dessa forma, fica a critério do professor seguir o planejamento de professores mais experientes ou não, ocasionando maior percepção de liberdade na atuação docente.

7.2.4 Oportunidade de progredir na carreira

Sobre a possibilidade de progressão na carreira, observou-se a satisfação de, apenas, uma professora com um ano de carreira (A3). Os demais professores relataram não ser possível progredir na carreira trabalhando no município (A1, A2, A4), pelo fato de o plano de carreira não ser atrativo (A1). Segundo a professora A1,

a progressão pode ocorrer em outras instituições públicas (Estado, Instituto Federal ou Universidade), mas na prefeitura não (A1).

No município a gente não tem nem progressão salarial não tem como progredir de outra forma (A4).

Dentro desse contexto, apenas uma professora com dois anos de carreira no magistério estadual relatou satisfação (B4). Os demais professores do município de Maringá descreveram a possibilidade de progredir na carreira, apenas, quando ocupam cargos de confiança, como supervisor, orientador ou diretor (B1, B2, B3).

No município pra gente ter uma ascensão profissional temos que sair da sala de aula da profissão de professor e buscar outras funções dentro da rede Municipal de Ensino como orientação supervisão e direção (B3).

A possibilidade de progredir na carreira também se apresentou como fator de insatisfação para os professores com três anos de carreira (C2, C3). Os docentes relataram que a única forma de progredir na carreira, no município de Maringá, seria assumindo cargos como coordenador ou diretor (C2). Quando se compara à realidade do estado do Paraná é muito difícil os professores municipais progredirem na carreira (C3). De fato, o professor do estado C1, acredita ser possível a progressão na carreira.

Muito, sinto que é possível progredir. É muito necessário que as pessoas principalmente professores de educação física tenham energia para fazer isso porque a escola sempre foi um local de Desenvolvimento da Educação Física e envolvimento de pessoas e personalidades. Nós professores precisamos ter vontade de ensinar vontade de aprender e menos preguiça (C1).

Os professores com quatro anos de docência demonstraram insatisfação com tal possibilidade de progressão na carreira (D1, D2, D3, D4, D5), pois torna-se mais difícil, diante da desvalorização financeira da Pós-Graduação (D1, D5). Sendo assim, a única maneira para progredir, seria assumindo cargos de confiança dentro da escola (D3).

Pouco, na prefeitura é pouco por exemplo eles aceitam duas pós-graduações uma você ganha porcentagem a outra é mérito e o mestrado e acabou (D1).

Se tratando de um professor de Educação Física como eu chegar a algum cargo superior é mais complicado acredito que possa acontecer uma progressão sim, mas é difícil muito difícil (D3).

Para nós o plano de carreira é irrelevante a cada cinco anos temos um aumento de salário muito baixo professores que estão há mais de 20 anos na

prefeitura ou que estão para se aposentar estão com salário muito baixo. É inevitável não tecer comparações (D2).

Os resultados evidenciaram a insatisfação docente com a dimensão progressão na carreira, em todos os grupos investigados. Dentro dessa temática, os professores municipais destacaram não ser possível progredir na carreira, pois, de acordo com os docentes, essa possibilidade só é viável ao assumir algum cargo de confiança dentro da escola ou a Secretaria Municipal de Educação.

A forte característica enérgica dos professores novatos evidencia a insatisfação da maioria com os procedimentos de ajuste, lento e gradual, que compõem o corpo escolar (SHOVAL; ERLICH; FEJGIN, 2010). É importante destacar o fato de professores trabalharem em escolas localizadas em zona de risco, possuírem elevada carga horária de trabalho e assumir um número alto de turmas, são questões interferidoras na percepção do docente em progredir na carreira (SMYTH, 1995).

Diferente dos resultados encontrados, um dos pontos mais satisfatórios no trabalho, na fase de entrada na docência, indicado pelas pesquisas é a possibilidade de progressão na carreira (KOUSTELIOS, 2005; LEMOS; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007; FARIAS et al., 2008; MOREIRA et al., 2010b; BOTH, et al., 2014). Essas evidências podem estar associadas à estabilidade oferecida pela carreira estatutária, bem como a satisfação com as garantias e avanços progressivos no quadro funcional, nos estatutos dos magistérios estaduais, além de valorizar o professor por meio de cursos de aperfeiçoamento.

Observou-se que, apenas, dois professores, vinculados ao estado do Paraná, encontram-se satisfeitos com a progressão na carreira. Tal fato pode estar associado ao plano de carreira que oferta avanços mais significativos aos professores estaduais e oferece maior valorização aos títulos acadêmicos, quando comparados aos docentes do município de Maringá. Essas diferenças entre as percepções podem estar relacionadas à importância dada ao plano de carreira, por parte dos gestores (BOTH, 2011).

7.2.5 Integração social no ambiente de trabalho

Em relação à integração no ambiente de trabalho, os professores relataram receber apoio da direção, coordenação e supervisão diante da necessidade de auxílio (A2, A3, A4). Entretanto, pôde-se observar uma relação negativa diante da cobrança

recebida pelos professores sobre o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) (A1) e das orientações para distribuição das médias bimestrais (A1, A4).

O professor não tem apoio às vezes acontece um problema com o aluno vem um milhão de coisas em cima de você e quando é o contrário? Porque lá na escola já teve casos de agressão a professores e aí o que acontece? não tem apoio. A direção fica pressionando um monte de professores em relação ao Ideb. “Nossa ele está aí em vamos ver se a gente vai conseguir ser melhor que o ano passado” (A1).

Os professores com dois anos de docência apresentaram satisfação com as relações humanas, estabelecidas no trabalho, principalmente, com a coordenação e a direção da escola, bem como com os demais professores (B1, B2, B3, B4).

Sempre que eu preciso tanto da coordenação quanto da supervisão eles nos auxiliam nos dão um retorno se tem que resolver alguma coisa eles vão atrás para resolver (B2).

Além disso, observou-se bom relacionamento com os alunos, embora exista pouco contato com os pais (B1, B2, B3, B4). Ressalta-se que o professor B3 relatou a dificuldade de aproximação dos pais ao ambiente escolar (B3). Todavia, o professor B2 informou que a relação entre professor e pais pode ser restrita, mas, ainda, é possível.

A gente tem sempre o maior contato com os alunos que têm mais dificuldades. A gente chama pra conversar alguns pais vem outros não. Os pais que vem, vem para ajudar então a relação é boa (B2).

Na opinião dos professores com três anos de experiência docente, observou-se satisfação com a integração social no ambiente de trabalho. Todos os docentes demonstraram satisfação com a direção, a coordenação e os demais professores da escola (C1, C2, C3).

O nosso público aqui é o público difícil. Muitos professores ficam na escola por conta desse apoio que a gente tem de toda equipe e a gente não se sente desamparado. Eu me sinto satisfeita com a equipe (C2).

Para os docentes, o relacionamento com os alunos é agradável e com os pais o contato é restrito (C1, C2, C3), isso torna-se evidente, quando é preciso chamá-los

diante do mau comportamento do aluno ou nos conselhos de classe (C2, C3). O professor C2 relatou a existência de pais comprometidos e outros não (C2).

Tive que chamar poucos pais até hoje, mas os que eu chamei eu sempre fui atendida (C3).

Eu sinto que a minha relação com os alunos é a melhor possível eu não tenho problema com nenhum aluno. Eu sinto que todos gostam da minha aula da minha pessoa. Em relação aos pais eu nunca tive problema no ensino público, somente no ensino privado (C1).

A satisfação com a integração no trabalho também foi perceptível nos professores com quatro anos de carreira que demonstraram satisfação com a direção, coordenação, supervisão e demais professores da escola (D1, D2, D3, D5). Porém, observou-se grande insatisfação da professora (D4), diante do sentimento de desvalorização e da falta de apoio pedagógico quando necessário

Hoje com 4 anos de docência a situação é bem diferente é mais cômodo. Hoje eu consigo buscar esse apoio quando eu preciso (D2).

A direção não gosta dos professores estar levando alunos lá por mau comportamento vai uma vez tudo bem, mas a expressão no rosto deles é clara. Você vai uma vez se você vai pela segunda vez você já acaba enchendo o saco deles então muitas vezes a gente deixa passar. Nós somos tratados como meros substituidores de hora-atividade para eles. Nós só estamos ali para cobrir eles. Eles só vão te encher e só vão te procurar se você faltar do contrário não (D4).

Eu gosto da equipe pedagógica que eu trabalho não tenho dificuldades o que eu precisar trabalhar o conteúdo que for eles dão assessoria no material que eu precisar não tenho dificuldade nenhuma. A escola é uma maravilha. É muito gostoso a gente é uma família (D1).

O relacionamento estabelecido, pelos professores, com os alunos mostrou-se satisfatório, porém o contato com os pais é mais evidente, apenas, nos conselhos de classe (D1, D2, D3, D5). O relacionamento com os alunos é pautado no contato mais próximo e fraterno (D5), mas, com os pais a interação é restrita, e, às vezes, conflituosa (D4).

Com os alunos eu tento ser mais dura, mas os pais eu chamo para conversar e eles não vem, não estão nem aí acham que o professor está sempre errado e que os filhos estão sempre certos (D4).

Meu relacionamento com os alunos é tranquilo eu tento dar liberdade para poderem chegar a expor as dificuldades pra ter um contato mais próximo mesmo (D5).

Os resultados evidenciaram satisfação com a integração social no ambiente de trabalho, com professores e gestores em todos os grupos investigados. Pesquisas apontam que professores mais jovens são menos insatisfeitos com a integração social por apresentarem maior tranquilidade e adaptação à vida escolar (MOREIRA et al., 2010b; SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002).

Partindo dessa temática, dois professores com um ano de carreira na rede municipal de ensino destacaram que a integração com os colegas de trabalho é positiva, mas relataram haver discordância com as normas estipuladas pela rede, o que atrapalha a construção de uma melhor relação. As normas sobre como trabalhar na Educação Infantil, em período de recesso escolar, antes de completar um ano de carreira no município, a atribuição de notas estipuladas pela própria rede de ensino a fim de alavancar o índice médio no IDEB e a obrigatoriedade de seguir o planejamento adotado pelo município são fatores determinantes quanto ao bom convívio com os colegas de trabalho e a equipe pedagógica.

Outro fator observado é a falta de apoio da direção em casos de conflitos com alunos. Diversos professores relataram que a direção se coloca à favor dos pais dos alunos e não dos professores, lhes causando preocupações e insegurança no ambiente de trabalho. É importante salientar que essas podem ser características específicas de cada escola e de como a direção e a equipe pedagógica acolhem e orientam os professores iniciantes. Sob essa perspectiva, Lemos, Nascimento e Borgatto (2007) e Farias et al. (2008) evidenciaram menor satisfação dos professores iniciantes com a Integração Social no Ambiente de Trabalho. Esse fato pode ser justificado pelo preconceito com a área e pela falta de igualdade entre as áreas de conhecimento, o que afeta, diretamente, o relacionamento entre os professores e a direção (JESUS, 2007). A manutenção de um convívio sadio com os colegas no ambiente escolar é frequentemente afetada pela falta de diálogo entre os pares de trabalho e pelas dificuldades no relacionamento com pais e alunos (BOTH et al., 2008).

Apesar disso, de maneira geral, todos os professores destacaram manter um bom relacionamento com os alunos e uma interação mais restrita com os pais, acontecendo somente quando há reuniões e entrega de boletins. Assim, evidenciou-se a falta de participação dos pais dentro da escola e, conseqüentemente, na disciplina de Educação Física.

7.2.6 Leis e normas no trabalho

Em relação às leis e normas da instituição empregadora e do ambiente de trabalho, os professores apresentaram-se, parcialmente, satisfeitos com o estatuto, embora demonstraram um conhecimento básico sobre o documento norteador do magistério (A1, A2, A3, A4). Sobre o plano de carreira, observou-se a necessidade de modificação diante da desvalorização do professor (A3, A4), uma vez que, na opinião do professor A3, o pouco que foi conquistado estavam querendo retirar.

Pra falar a verdade como eu iniciei faz pouco tempo eu não sei falar com certeza dos benefícios e o plano de carreira certinho até mesmo porque eu anseio outras áreas (A3).

Eu tenho conhecimento do básico claro que algumas coisas eu desconheço. Tive que ler até por necessidade porque quem tem um ano de município tem que trabalhar no plantão. O plantão é assim: nas férias e nos recessos do meio e do final do ano onde todos os professores param para o recesso os professores que tem menos de um ano tem que trabalhar nos plantões em Cmeis e isso até onde eu sei é ilegal (A4).

Os professores com dois anos de docência demonstraram-se satisfeitos com o estatuto do servidor municipal de Maringá e com o estadual do Paraná. Mas, relataram pouco conhecimento sobre todas as leis (B1, B4). No entanto, pôde-se observar insatisfação com o plano de carreira, com a desvalorização da dobra de padrão (B2) e com o fato de a figura do servidor público “professor” levar ao desestímulo de continuar na profissão (B3). Entretanto, a professora da rede estadual relatou sua insatisfação pelo não cumprimento do piso nacional para o salário docente, o que abrange todos os professores (B4).

Como eu faço a dobra não. A dobra não te dá garantia de nada. Eu tive que fazer uma cirurgia nas férias porque senão eu iria perder a minha dobra de padrão (B2).

A gente trabalha muito para poucas vantagens e ainda estão querendo tirar os quinquênios. A cada cinco anos temos direito de tirar licenças. Mas é difícil tirar porque não tem professor para substituir (B1).

O plano ainda é péssimo e isso desestimula qualquer profissional a continuar o seu trabalho. Então acredito que precisa de uma melhora muito grande para que o professor continue tendo vontade de atuar como professor principalmente na rede Municipal de Ensino Fundamental (B3).

A carreira dos professores apesar de se buscar um piso Nacional a gente tem esse piso, mas ele não funciona em todos os Estados e em todos os

municípios e se não tem um piso parece que não tem uma organização da classe (B4).

Sobre as leis e normas norteadoras do trabalho docente, observou-se insatisfação com os estatutos, em todos os professores com três anos de docência (C1, C2, C3). Contudo, os docentes relataram pouco conhecimento sobre todas as leis que regem a profissão (C2, C3), além de sentirem desvalorização da classe docente, diante do plano de carreira (C2).

Vejo o futuro muito incerto mais difícil pra gente. Mas isso depende da nossa capacidade também de organização de luta que é muito frágil. É muita diferença de ideias muita opinião e pouco consenso pouca ação muita falação enfim, mas é a única saída que a gente tem para que a gente consiga melhorar esse futuro e nos unir enquanto classe (C1).

É necessária uma reformulação principalmente com relação a valores e aos períodos progressões (C2).

Em relação ao estatuto do servidor municipal, os professores com quatro anos de docência evidenciaram insatisfação e pouco conhecimento de todas as leis (D1, D3, D4, D5). A insatisfação diante da falta de assistência em situações de doença (D1), da desvalorização do retorno financeiro na realização de Pós-Graduação (D5) e a comparação com a realidade de outros municípios da região (D3) explicam o fato de os professores destacarem a necessidade de reformulação do plano de carreira do docente (D1, D2, D3, D4, D5).

Se você ficar doente você não é bem assistida por exemplo conheço uma professora com câncer de mama e ela tem que ir a cada 15 dias pegar atestado para continuar de licença (D1).

Não me encontro satisfeito com o plano porque você vê em outros municípios o no Estado por exemplo o plano de carreira é bem melhor a progressão é bem mais rápido e acredito que possa haver mudanças sim (D3).

Não estou feliz e acredito que tenha que mexer, pois você pode fazer quantas pós quiser. Mestrado você pode fazer o que quiser que você terá só os 15% de aumento e não passa disso ainda uma pós é mérito. Você se prepara você estuda você tem sete turmas e você tem que dar conta do seu conteúdo e você tem que sorrir você tem que ser afetiva e você não pode levar os problemas pessoais pra escola (D1).

Ao analisar as evidências, constatou-se que todos os grupos de professores apresentaram insatisfação com as Leis e Normas do Trabalho. Os docentes com dois anos de carreira são os menos insatisfeitos com o estatuto do servidor. Contudo, alguns estudos indicam que professores iniciantes tendem a demonstrar maior

satisfação com as leis norteadoras do trabalho docente (LEMOS; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007; FARIAS et al., 2008; MOREIRA et al., 2010b). As preocupações associadas às incertezas quanto ao processo de aposentadoria, à instabilidade das leis e normas que a regem e à frágil estrutura das instituições, são mais evidentes em professores na fase final da carreira docente (BOTH, 2011).

A insatisfação com a dimensão justificou-se por diversos fatores, como a dificuldade dos professores mais experientes ou adoentados em conseguir afastamento do trabalho, uma vez que a rede municipal apresenta escassez de professores substitutos. O afastamento por doenças graves obriga o professor a apresentar atestado médico a cada 15 dias. Além disso, pode-se observar a insatisfação com a falta de garantias ao professor quando realiza-se a dobra de padrão, como a impossibilidade de continuar com a dobra, diante da necessidade de ausentar-se para a realização de cirurgia.

Não obstante, a maioria dos grupos investigados não possui conhecimento sobre as leis vigentes. Os docentes relatam possuir conhecimento somente sobre os aspectos de seus interesses, como a possibilidade de afastar-se do trabalho, por meio de atestado médico. Os professores menos insatisfeitos com essa questão lecionam na rede estadual do Paraná, tal evidência está associada à possibilidade de progressões e à valorização dos títulos acadêmicos ser maior para esses professores, quando comparados aos diversos municípios que compõem o estado.

7.2.7 Equilíbrio entre o trabalho e o lazer

Sobre o equilíbrio do tempo dedicado ao trabalho e ao lazer, verificou-se satisfação dos professores (A1, A3), justificada pelo docente A1, no fato de trabalhar, apenas, meio período. Os demais professores demonstram insatisfação nessa dimensão (A2, A4), principalmente, ao que se refere ao fato da tentativa de não levar tarefas do trabalho para casa (A2) e à falta de tempo para poder descansar (A4).

Eu tento entrar no equilíbrio, mas satisfeito eu não estou. Procuo não levar nada da escola para casa (A2).

De forma alguma eu acho que a gente vive pra trabalhar o trabalho é o consumo da nossa energia. Vital normalmente a gente tem um pouco tempo para lazer o nosso tempo livre para descansar (A4).

Dentro dessa perspectiva, os professores com dois anos de carreira demonstraram insatisfação com a dimensão Trabalho e Espaço Total de Vida, por terem consciência de estarem fazendo uma escolha diante da necessidade financeira (B1, B2, B4). Entretanto, pôde-se observar tal equilíbrio somente em um professor, por acreditar que seu lazer ocorre durante suas aulas (B3).

Meu lazer é final de semana, quer dizer descanso porque eu não tenho vontade de fazer lazer eu não estou satisfeita com esse equilíbrio (B1).

Sim me sinto satisfeito sim porque ao mesmo tempo que eu estou trabalhando as atividades com os alunos eu consigo me divertir por meio das atividades propostas (B3).

O equilíbrio do tempo destinado ao trabalho e ao lazer demonstrou-se satisfatório, apenas, para uma professora com três anos de carreira (C3). A necessidade de uma renda financeira maior (C1) e o investimento das horas de lazer nos estudos (C2) justificaram a insatisfação com essa dimensão.

Não tem equilíbrio não principalmente agora que eu estou fazendo a pós e às vezes eu acabo me privando de sono pra ter o que estudar (C2).

Nesse momento totalmente satisfeito eu não estou, mas eu não estou infeliz. Mas conforme for progredindo na minha carreira eu pretendo diminuir um pouco a minha jornada de trabalho e me dedicar mais a outros afazeres (C1).

Todavia, todos os professores com quatro anos de carreira mencionaram estar satisfeitos com o equilíbrio do tempo destinado ao lazer e ao trabalho (D1, D2, D3, D4, D5)

Sim o tempo de lazer e trabalho é tranquilo, mas no sentido de que o professor de Educação Física precisa ter mais de um emprego para sobreviver (D2).

Os professores com quatro anos de docência demonstraram maior satisfação com o equilíbrio do tempo destinado ao lazer e ao trabalho. Acredita-se que os professores que estejam financeiramente estáveis não necessitem trabalhar mais de 40 horas semanais. Os docentes em início de carreira são mais satisfeitos com essa dimensão por apresentarem carga horária inferior a 40 horas semanais (MOREIRA et al., 2010b). Outro ponto de destaque é o fato de a maioria dos professores municipais, com quatro anos de docência, lecionar somente 20 horas semanais, na carreira

estatutária e atuar em outras funções laborais habilitadas pela profissão e também pelo fato desses professores encontrarem-se adaptados com a rotina de trabalho.

Dentro desse contexto, os professores pertencentes aos grupos com até três anos de docência demonstraram menor satisfação com o equilíbrio de tempo entre lazer e trabalho, pois a maioria apresenta carga horária semanal de trabalho igual ou superior a 40 horas. O pluriemprego foi identificado em todos os grupos investigados. Ressalta-se que essa questão é percebida com maior intensidade entre os professores em início de carreira de carreira no magistério público. O pluriemprego é uma realidade, pois o docente necessita desenvolver outros trabalhos além da escola. (BOTH, 2011).

A necessidade de remuneração digna que satisfaça suas necessidades pessoais e familiares faz com que professores acumulem uma carga horária semanal de trabalho superior a 40 horas (ANDREWS, 1993; NILAN, 2003). A insatisfação com a remuneração, observada nos professores na fase de entrada na carreira, os faz procurar meios de ampliar sua renda, por meio de outras atividades laborais. Assim, o pluriemprego acaba consumindo o tempo do professor, quando poderiam preparar aulas e repensar a sua prática (KRUG, 2008; BOTH 2011), bem como dedicar-se ao lazer.

A busca por uma renda maior tem levado os professores a atuarem em outras funções além da área educacional. Outras funções laborais, associadas à área do profissional de Educação Física, são desempenhadas com frequência pelos docentes, como a de treinadores esportivos e instrutores de academia (MOLINA NETO, 1998; SILVA e NUNEZ, 2009). Além disso, observa-se a intensa dedicação aos estudos para avançar financeiramente na carreira, tal fator propicia o sentimento de insatisfação no professor, diante do equilíbrio dedicado ao lazer e ao trabalho. Pesquisas realizadas com professores brasileiros e eslovenos constataram que a busca por aperfeiçoamento profissional está ligada à possibilidade de progressão financeira (MAJERIC; LESKOSEK; ERPIC, 2011; MARTINS, 2016).

7.2.8 Relevância social no trabalho

Ao considerar a percepção da relevância social do trabalho desempenhado na escola, os professores, no primeiro ano de docência, destacaram os seguintes pontos negativos: baixo reconhecimento da escola pelos serviços prestados (A1, A3,

A4), o pensamento sobre o fato de o professor de Educação Física estar na escola para cobrir a hora-atividade do professor regente (A1, A3) e a constante avaliação da atuação profissional do docente de Educação Física na escola (A2).

Outra questão levantada foi a desvalorização da disciplina no contexto escolar, pois muitos professores regentes não acreditam ser necessária a participação dos professores de Educação Física nos conselhos de classe (A1).

A gente sente dos demais professores que a nossa disciplina como artes e inglês é pra tapar buraco de hora-atividade. Sou professora de autista de alunos com deficiência e tem os auxiliares e elas questionaram que era mais importante ficar com a professora regente e não ficar comigo na aula de Educação Física “não desmerecendo o seu trabalho não é isso longe de mim mas só que eu acho mais importante por causa do pedagógico”. Então é uma barreira muito difícil de ser quebrada essa questão do reconhecimento da nossa profissão (A3).

Quando você inicia em certa Unidade Escolar eles meio que avaliam se você está trabalhando da forma adequada como que você trabalha. No começo foi um pouco assim comigo, mas hoje eu vejo que já estou sendo bem mais valorizado. Nos conselhos de classe quando a gente conversa com os professores a própria equipe pedagógica coloca a importância da educação física para os alunos até me dão sugestões porque eu posso ajudar e auxiliar a professora da sala com conteúdos (A2).

Dentro desse contexto, o sentimento de reconhecimento do professor de Educação Física pela sociedade foi destacado como um aspecto positivo por apenas um professor (A4). A insatisfação com a falta de reconhecimento desse profissional se dá a partir da desvalorização dos pais (A1) e pelo entendimento errôneo da própria sociedade sobre o fato de a Educação Física Escolar poder garantir um futuro melhor às crianças por meio do esporte (A3).

Não, tanto que quando eu chamo alguns pais para conversar eles falam “se é só na Educação Física na sua disciplina que ele está mal não tem problema porque a educação física não reprova” (A1).

Eu acredito que tem um reconhecimento, mas não da forma que é conhecimento do que realmente é a Educação Física. Eles ainda ligam muito em relação ao esporte assim o esporte pode salvar seu filho das drogas. Por isso que a gente está procurando sempre documentar um pouco mais sempre com um caderno pesquisa com os pais é como coordenador fala a gente tem que ir mostrando a nossa profissão para os pais também porque eles não vão lá na quadra ver o que a gente tá desenvolvendo com os alunos (A3).

A insatisfação com a relevância social do professor de Educação Física pelos demais funcionários também foi observada nos professores com dois anos de carreira (B1, B2, B4). Verificou-se nos depoimentos dos docentes que o professor de

Educação Física sente-se como um mero substituto de hora-atividade do professor regente (B1, B2). Tal realidade faz emergir o sentimento de insignificância do professor dentro do espaço escolar (B4). Contudo, apenas, um professor (B3) relatou sentir-se reconhecido dentro da escola em que atua.

O conhecimento da sociedade, em geral, não é percebido da maneira desejada (B1, B4), uma vez que compreende a importância da Educação Física como promotora de saúde nos indivíduos, de forma geral (B4), e como meio de socialização, a partir do esporte (B2), pautado em um “momento de brincadeira” na escola (B1).

Nosso trabalho de Educação Física não é nada reconhecido eu até brinco que é submatéria. A gente se sente insignificante eu acho que se eu não estivesse na escola eu não ia fazer falta. O professor de Educação Física só é valorizado na área da saúde e não da escola (B4).

Extremamente importante extremamente reconhecido sinto e percebo isso por parte dos demais profissionais. Mas por parte da sociedade não (B3).

Não, não é reconhecido e não é importante para a sociedade porque a aula de Educação Física é sempre vista como “uma aula de brincadeira” (B1).

Por outro lado, todos os professores com três anos de carreira relataram estar satisfeitos com a relevância social no ambiente de trabalho (C1, C2, C3), mesmo que de forma indireta, a partir de olhares e carinho (C1). Em contrapartida, esse reconhecimento não é percebido pela sociedade em geral (C2, C3), por conta da falta de entendimento da disciplina de Educação Física pela sociedade (C2).

A gente vê no próprio meio acadêmico que tem um preconceito porque nem todo mundo conhece como é a formação do professor de Educação Física, quais as possibilidades de trabalho, mas eu entendo que seja mais por falta de conhecimento mesmo ter esse preconceito (C2).

Percebo pouco em relação aos pais talvez eles tenham a Educação Física como momento de lazer das crianças. O próprio pai não incentiva que o aluno venha de uniforme e tênis para as aulas de Educação Física (C3).

O grupo de professores com quatro anos de docência evidenciou satisfação com a relevância social percebida pelos pares (D1, D2, D3, D5) e pela valorização do trabalho realizado dentro da escola (D1).

Sim! Muito! Bastante! principalmente pela orientadora ela vê muitas vantagens porque a gente contribui muito na alfabetização com as brincadeiras, noção de espaço, esquema corporal, lateralidade, como posicionar na linha para escrever. Eu me sinto reconhecida pela orientadora (D1).

Melhorou bastante antigamente o reconhecimento era menor, mas hoje em dia o respeito aumentou bastante. Todos entendem que é uma disciplina muito importante (D3).

Todavia, também foi observado o sentimento de ser um mero substituto de hora-atividade do professor regente e o desconhecimento dos objetivos da disciplina de Educação Física pelos alunos e demais professores da instituição escolar (D4).

Na escola não, não é reconhecido não porque os alunos acham que é só brincadeira. Os professores regentes acabam usando que o aluno que faz bagunça não vai fazer Educação Física para garantir a disciplina na sala de aula deles. Então se a gente está lá cumprindo nosso horário e eles estão tendo a hora atividade deles está tudo certo (D4).

Os professores relataram não haver reconhecimento pela sociedade, em geral. As pessoas ainda têm uma visão muito distorcida e não conseguem compreender a importância da disciplina de Educação Física. Ou seja, para alguns professores, a sociedade não oferece o valor necessário, por conta do desconhecimento dos objetivos da disciplina de Educação Física (D1, D5). De fato, a sociedade considera a aula dessa área do saber como um momento de recreação e de brincadeira (D1).

Apesar disso, os professores (D3, D4) acreditam perceber a relevância da sociedade frente à disciplina, diante de um planejamento voltado ao pleno desenvolvimento do aluno (D1) e pelo vínculo de afetividade que o professor estabelece com o discente (D3).

Porque o nosso planejamento é muito voltado para a questão do equilíbrio da postura em geral. Eles reconhecem o quanto o aluno melhora nisso (D4).

Principalmente pela afetividade a gente vê muitos pais comentando que o professor de educação física é o mais querido eles comentam isso e isso reflete em casa e na vida social de cada um (D3).

Os resultados evidenciaram que os professores com três e quatro anos de docência, encontram-se mais satisfeitos com a relevância social no ambiente de trabalho. Tais grupos demonstraram maior sentimento de valorização de seu ofício, assim como, da disciplina de Educação Física, pelos pares. Moreira et al. (2010b) demonstrou que professores, mais jovens do estado do Paraná, são mais satisfeitos com essa dimensão. Sendo a percepção da importância de sua ação laboral para a sociedade, o ponto mais positivo destacado em professores que se encontram na fase

de entrada na carreira (LEMOS; NASCIMENTO; BORGATTO, 2007; FARIAS et al., 2008; BOTH, 2011).

Diferente desses resultados verificou-se que os professores entre um e dois anos de docência estavam insatisfeitos com a valorização e compreensão da importância de seu trabalho no âmbito escolar. A cultura escolar que trata a Educação Física como um momento de esportividade, recreação, organização de campeonatos e datas festivas, acaba por impactar a forma como a equipe gestora e demais professores concebem a disciplina e a importância à ela atribuída nas discussões sobre o projeto político e pedagógico, nos conselhos de classe e nas demais dimensões curriculares (FREITAS; ALVERNAZ, 2016).

Estudos realizados na rede municipal de Criciúma com professores novatos, destacaram a falta de entendimento sobre o papel da disciplina de Educação Física, pelos demais professores e pela equipe pedagógica (FRASSON; MEDEIROS; CONCEIÇÃO, 2016). O professor, muitas vezes, não é valorizado por suas práticas inovadoras, pela sua qualificação profissional, pela dedicação à escola e suas exigências didático-pedagógicas (MARTIN, 2016). Entretanto, estudos relatam que o professor iniciante apresenta baixa preocupação em ser reconhecido no ambiente de trabalho, assim como a baixa preocupação em relação ao apoio de seus pares (AL-MOHANNADI; CAPEL, 2007; RAMZANINEZHA et al., 2009).

Sobre a relevância advinda da sociedade, em geral, todos os grupos de professores destacaram insatisfação. A maioria dos docentes se sentem desvalorizados pelo trabalho realizado no ambiente escolar pela sociedade. Essa questão foi abordada por Lindholm (1997), que destacou o fato de serem poucos os professores que acreditam que seu trabalho lhes ofereçam oportunidades de desempenhar bem suas atividades laborais. Além disso, ressalta-se que os professores de Educação Física sentem menor reconhecimento, realização, oportunidade e compromisso no trabalho, em comparação da população em geral (LINDHOLM, 1997; MOREIRA; FOX; SPARKES, 2002). Assim, o entendimento equivocado da disciplina de Educação Física, tanto pelos demais colegas de trabalho quanto pelos pais e alunos, contribui para o sentimento de desvalorização dos docentes, no ambiente de trabalho, pelo fato de muitas pessoas compreenderem as aulas de Educação Física como um momento de recreação e não como uma atividade pedagógica.

7.3 PREOCUPAÇÕES

Os itens apresentados nesse capítulo são abordados por Fuller e Brown (1976) e tratam das preocupações dos professores, considerando as seguintes dimensões: Consigo, Tarefa e Impacto da Tarefa. Além disso, podem existir outras preocupações vinculadas aos problemas atuais do cotidiano escolar (MEEK, 1996) que não se enquadram ao modelo teórico das preocupações proposto por Fuller e Brown (1976).

7.3.1 Preocupação consigo

Em relação às preocupações vinculadas à sobrevivência no ambiente de trabalho, os professores com um ano de docência destacaram a preocupação em sentir-se aceitos, somente durante os primeiros dias de adaptação escolar (A1, A2). Além disso, a preocupação com o domínio da turma permanece, somente, durante os primeiros meses de docência, embora exista grande preocupação com a indisciplina dos alunos durante todo o tempo (A1, A3).

No comecinho quando eu entrei eu estive preocupada em ser bem aceita se eu estou fazendo meu trabalho a minha preocupação era se alguém vier me observar na aula o que ele vai pensar. Tinha vezes que eu estava na quadra e não estava dando certo uma atividade eu pensava “nossa se a supervisão vir aqui o que eles vão falar?” “que eu não tenho domínio que eu não sou uma boa professora” então você fica muito preocupada (A1).

A indisciplina é muito difícil é uma das coisas que preocupa ela é muito difícil (A1).

Sobre as preocupações consigo dos professores com dois anos de carreira também observou-se o sentimento de sentir-se aceito e preparado para a docência, somente, durante os primeiros dias de adaptação escolar (B2). Pôde-se observar que os professores se preocupam com a indisciplina dos alunos (B1, B2, B3, B4) e com a insegurança de como agir com os discentes (B3).

A indisciplina me preocupa porque a violência é o fruto da indisciplina e a gente tem o contraste muito grande aqui dentro da escola tem crianças educadas e tem umas crianças que não seguem regras não tem limites não obedecem (B3).

A minha preocupação é sempre se eu estou fazendo certo ou errado porque nós temos tanta coisa que nós não podemos fazer em relação ao aluno que isso gera um certo medo “o tocar na criança”, será que eu posso fazer isso?

Será que eu posso fazer aquilo? Até que ponto eu posso executar tal atividade? Essas são as principais preocupações (B3).

Sobre as preocupações consigo os professores, com três anos de carreira, destacaram a necessidade de sentir-se bem aceito e demonstrar domínio da turma aos demais docentes, somente, durante os primeiros meses de adaptação com a escola (C2, C3). Os professores apresentaram grande preocupação com a indisciplina dos alunos (C2, C3), a qual interfere, diretamente, na aprendizagem dos conteúdos (C2).

Quando eu entrei foi um choque porque eu não sabia o que fazer eu tinha aquele medo por ser algo novo a ansiedade do começo o nervosismo medo dos alunos não me respeitarem essas coisas. Mas isso foi questão de poucos meses (C3).

O que atrapalha muitas vezes o desenvolvimento das aulas é você ter que ficar parando pra chamar atenção pra resolver conflitos e isso me preocupa e me angustia (C2).

A minha preocupação maior é a gente sofre mais com indisciplina do que com o conteúdo em si (C3).

Os resultados evidenciaram que os professores com quatro anos de docência são os menos preocupados com a sobrevivência no ambiente de trabalho. Isso pode ser confirmado a partir de duas vertentes. A primeira diz respeito aos anos de experiência docente, de acordo com Farias (2010), a fase de entrada refere-se aos quatro primeiros anos de docência, ou seja, esse professor já está prestes a entrar na fase de Consolidação que confere o 5º e 9º ano de carreira, cujas características de sobrevivência no ambiente de trabalho podem ser menos observadas (TRUSZ, 2016). Outro ponto pode ser caracterizado pela própria realidade da educação brasileira, em que a preocupação está mais centrada nas condições de trabalho e na aprendizagem do aluno do que consigo mesmo (FOLLE; NASCIMENTO, 2011; COSTA, 2013; TRUSZ, 2016). Assim, faz-se necessário frisar a peculiaridade das escolas da rede pública de ensino de nosso país, as quais, em muitos casos, não oferecem ambiente propício aos professores para ministrarem as atividades planejadas, o que proporciona uma diminuição das preocupações com a sobrevivência no ambiente de trabalho para o desenvolvimento da tarefa docente (FOLLE; NASCIMENTO, 2011).

Os demais grupos analisados demonstraram preocupação sobre a aceitação no ambiente de trabalho e sobre ter o controle de turma, apenas, nos primeiros meses de docência, ou seja, no período de adaptação da profissão. De acordo com Costa

(2013), a preocupação com o controle da turma foi identificada em professores que possuíam entre sete meses e um ano e oito meses de carreira. Para Nemiña et al. (2009) esse período é destacado pela identificação, do professor novato, com os colegas e com o ambiente escolar. O professor preocupa-se com o controle de sala de aula, com a opinião de seus colegas de trabalho e com a validade de seu trabalho.

Quanto aos professores, com até dois anos de carreira, foram identificadas preocupações com a observação e avaliação do comportamento durante a execução de suas aulas, no período de adaptação na escola. Fato similar foi evidenciado por Gaspari et al. (2006), quando abriu margem às críticas quanto à postura utilizada pelo professor no decorrer de sua aula e pelo fato de a quadra ser um local público.

A responsabilidade por tornar-se professor e por assumir tarefas não desempenhadas anteriormente, são preocupações relatadas pelos docentes iniciantes. Diante desse contexto, os docentes se questionam sobre as suas competências e habilidades profissionais (SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002). Além disso, preocupações em relação à insegurança e ao sentimento de aceitação profissional também estão presentes na fase de entrada da carreira (COSTA, 2013).

Os professores com um e dois anos de docência também demonstraram maior preocupação consigo. Além disso, a preocupação com a indisciplina foi citada por todos os grupos analisados. Sabe-se que a fase de entrada na carreira é destacada por problemas disciplinares (SIKES 1985; GASPARI et al., 2006; FOLLE, 2009; CLARO JUNIOR; FILGUEIRAS, 2009; TRUSZ, 2016). Entretanto, constatou-se que a preocupação com a sobrevivência no ambiente de trabalho é inerente ao início da fase de entrada da carreira, mas os pontos de corte estabelecidos para a entrada na carreira e preocupação consigo não são os mesmos.

Os professores com um ano de carreira preocupam-se, inicialmente, com a indisciplina, relacionando-a ao controle de turma, pois, nesse momento, o professor se questiona sobre a sua capacidade de aprender e ensinar, diante da preocupação com o controle dos alunos (NEMINÃ, et al., 2009). Os docentes com dois anos de carreira destacaram a preocupação com a violência, advinda da indisciplina em sala de aula. Por outro lado, os professores com três de anos de docência preocupam-se com a indisciplina, pelo fato de dificultar o processo de aprendizagem do aluno.

7.3.2 Preocupação com a tarefa

Ao que se refere às preocupações com a tarefa, os professores, com um ano de carreira, destacaram a preocupação em realizar um bom trabalho (A1, A2, A3, A4), no intuito de ensinar o aluno (A4), diante da grande quantidade de conteúdo (A1, A3) e de poucas aulas para desempenhar a tarefa (A3). Assim, observou-se a existência da preocupação com a continuidade do conteúdo trabalhado, diante de sua progressão e complexidade, à medida que os alunos avançam de ano (A3). Constatou-se também a preocupação em planejar e aplicar aulas que contemplem os alunos de inclusão (A1, A2).

A minha preocupação é que será que vai dar tempo de dar todo o conteúdo de seguir o planejamento. Será que eu vou conseguir planejar tudo? Será que os alunos vão entender? Eu vou dar uma avaliação e será que eu vou ter um feedback positivo nessa avaliação? Será que eu vou me decepcionar? (A1).

Eu me cobro muito em relação a questões pedagógicas eu me cobro muito em estar aprendendo pra poder ajudar os alunos. Na escola em que eu trabalho tem muito aluno de inclusão. Então você tem a preocupação de planejar aulas que inclua todos esses problemas (A2).

A preocupação que eu tenho é de realizar um bom trabalho de seguir a proposta que nós planejamos para os alunos e muitas vezes o que preocupa é que poderia ser feito mais. Mas no caso nós entramos uma vez em cada turma e são vários conteúdos muitas vezes a gente queria se aprofundar em alguns, mas depois já tem o outro pra terminar o bimestre. Me preocupa a questão de continuidade de conteúdo, por exemplo dei aula no primeiro ano e no segundo ano esse conteúdo é progressivo o nível de complexidade? (A3).

Sobre as preocupações com a tarefa, os professores, com dois anos de carreira, destacaram a preocupação com o fato de estarem fazendo um bom trabalho (B1, B2, B3, B4). Além disso, constatou-se a preocupação por receberem o mesmo planejamento todos os anos e sentirem a necessidade de modificar as formas de trabalhar os conteúdos (B2). Outros fatores que chamaram a atenção foram as preocupações em realizar e aplicar um bom plano de aula (B1, B2, B3, B4), a forma utilizada para explicar os conteúdos (B2) e a ânsia de ensinar de uma maneira com que o aluno consiga realizar as atividades (B4).

A minha preocupação é de não ter planejado uma boa aula não conseguir pôr em prática o que eu planejei muitas vezes e ver que não está dando certo e tentar dar uma alterada. Fico preocupada com isso não sou perfeccionista, mas acho que algumas coisas na minha aula não estejam boas (B1).

Em relação às preocupações com a tarefa, os professores com três anos de carreira, também destacaram a preocupação sobre estarem fazendo um bom trabalho (C1, C2, C3), de maneira que o aluno consiga realizar as atividades aplicadas durante as aulas (C2, C3). Uma vez que o planejamento apresenta grande quantidade de conteúdo, além de serem muito repetidos e pautados em um número pequeno de aulas (C2). Além disso, observou-se a existência da preocupação sobre o fato de não ministrar a aula com enfoque em uma teoria pedagógica, mas nos conteúdos específicos da disciplina (C1).

O que me incomoda bastante é eu não ter tempo para desenvolver o conteúdo de uma forma que vai ficar melhor que os alunos vão vivenciar aquilo com calma porque eu me sinto atropelando tudo. Tem conteúdo que se repete bastante e eu não vejo vantagem nisso (C2).

Eu me preocupo em dar uma aula em cima do conteúdo e não em cima de uma teoria pedagógica o planejamento tem que ser em cima da Educação Física e aí sim a didática e a pedagogia vem pra te auxiliar (C1).

Quanto às preocupações com a Tarefa, os professores com quatro anos de carreira também destacaram a preocupação sobre o fato de estarem realizando um bom trabalho dentro da escola (D1, D2, D3, D4, D5), diante da grande quantidade de conteúdo, da sua repetição dentro do planejamento e do número reduzido de aulas para contemplar todo o planejamento (D2, D3). Verificou-se a preocupação com a falta de determinados materiais para aplicar o conteúdo destacado no planejamento (D2).

As preocupações são no sentido de que o planejamento muitas vezes não agrega muito, pois já chegou a ter de um ano para o outro o mesmo planejamento. Temos que trabalhar determinado conteúdo, mas não temos o material adequado (D2).

Os resultados evidenciaram que todos os professores preocupam-se com a dimensão tarefa, principalmente, quando destaca-se a preocupação sobre o fato de ministrar todo o conteúdo necessário aos alunos, quando se tem um planejamento com conteúdos repetitivos e poucas aulas semanais.

Estudos indicam que professores, na fase de entrada na carreira, apresentam significativa preocupação com a tarefa (PIGGE; MARSO, 1995; FOLLE; NASCIMENTO 2011; COSTA, 2013; TRUSZ, 2016). A burocracia do ensino encontrada pelos professores iniciantes e a rotina do dia a dia propiciam o sentimento desfavorável quanto à atuação profissional (FARIAS et al., 2008). Outras questões podem estar atreladas à essa situação, como as peculiaridades de cada rede de

ensino que determinam normas a serem seguidas; a discordância parcial com o planejamento diante da repetição de conteúdo e o número restrito de aulas ofertadas para a disciplina de Educação física.

Tais preocupações também podem estar associadas à falta de apoio administrativo, à desvalorização da disciplina pelos pares e o desinteresse e indisciplina dos alunos (COSTA, 2013). Esse fato se dá pela realidade encontrada nas escolas, diferente das experiências obtidas durante os estágios curriculares obrigatórios, realizados na formação inicial (TRUSZ, 2016).

Dessa forma, se faz necessário apropriar-se das características de cada rede de ensino e dos alunos que a compõe para, assim, compreender os motivos propiciadores de determinadas preocupações nos professores. A presença de preocupações com a “tarefa”, no início da vida profissional, é latente, pois, apesar de os professores vivenciarem o sentimento de "choque com a realidade" das escolas públicas, as questões sociais que afetam o cotidiano dos alunos e a sua formação na condição de cidadãos são fatores preocupantes (FOLLE; NASCIMENTO, 2011).

Alguns professores relataram a falta de materiais adequados para as aulas de Educação Física para o trabalho com os projetos ofertados pela escola. Isso pode ser observado em diversas pesquisas, uma vez que a preocupação com a tarefa, na fase de entrada na carreira, está relacionada às instalações e aos materiais inadequados (FARIAS et al., 2008; COSTA, 2013; FOLLE; NASCIMENTO, 2011; TRUSZ, 2016) e ao demasiado número de alunos por sala (FARIAS et al., 2008; COSTA, 2013). Tal fato pode ser observado nos estudos de Both et al. (2013) que identificou que os professores, no ciclo de entrada na carreira, apresentam-se mais preocupados com as condições de trabalho quando comparados aos outros ciclos de desenvolvimento profissional.

7.3.3 Preocupação com o impacto da tarefa

Em relação às preocupações com o impacto da tarefa, os professores com um ano de carreira destacaram a preocupação com a aprendizagem dos alunos (A1, A2, A3, A4) e a intenção de aplicar, sempre, “algo novo” nas aulas (A1). Assim como, a preocupação de estar ensinando da forma correta (A2, A4), com uma postura adequada (A2), levando em consideração a realidade e a necessidade social dos alunos (A1).

Me preocupo com a minha postura com os cuidados que devo tomar porque eles se espelham em você. Me preocupo bastante se o aluno está aprendendo eu gosto que ele fique quieto prestando atenção em mim. Se eu vejo que ele não está conseguindo fazer eu vou lá e explico novamente eu me cobro o bastante (A2).

Sobre as preocupações com o impacto da tarefa, os professores, com dois anos de carreira, também destacaram a preocupação com a aprendizagem dos alunos (B1, B2, B3, B4) e com o nível de concentração necessária para que a aprendizagem aconteça (B2, B3).

Me preocupo se o aluno vai conseguir absorver as informações aos eixos estruturantes da Educação Física se ele vai internalizar aquilo, perceber que ele é um ser social que tem o corpo em construção que foi construído historicamente. Se ele vai conseguir pegar todas essas informações e vai conseguir transpor para a sociedade na perspectiva de modificá-la de maneira integral. Eu acho que poderia ser melhor, mas a gente é muito podado pelo que “pode e o que não pode” eu como profissional tento fazer sempre o melhor possível, mas também analisando que eu posso melhorar. Os alunos estão cada dia mais dispersos. Hoje eu percebo que não dá 3 minutos e eles já estão prestando atenção em tudo o que acontece ao seu redor menos na aula (B3).

Diante das preocupações com o impacto da tarefa, os professores com três anos de carreira destacaram a preocupação com a aprendizagem dos alunos (C1, C2, C3) e sobre o fato de estarem ensinando da forma correta. Destaca-se que a cobrança pela melhora da forma de ensinar, diante da incompreensão do aluno sobre determinados conteúdos, foi relatada pelos professores C2 e C3, fator incidente sobre a constante retomada do conteúdo aplicado na aula anterior (C2) e, conseqüentemente, sobre a preocupação com os resultados alcançados pelos alunos (C3). Além disso, verificou-se a preocupação do professor C1 com a compreensão dos alunos frente ao objetivo da disciplina de Educação Física, assim como, a preocupação com professores que não desenvolvem o seu trabalho, dentro da escola, da maneira correta (C1).

Minha preocupação nesses três anos é com que o aluno vai aprender se ele aderiu bem o conteúdo (C3).

Eu me preocupo com o que os adolescentes que estejam na minha aula se envolvam em um hábito de vida saudável que goste da Educação Física seja com as lutas os jogos as brincadeiras e que entendam que a Educação Física é um instrumento muito importante que faz parte da formação do desenvolvimento humano e que isso vai melhorar a qualidade de vida dele a capacidade dele de relação com as pessoas que eles preservem o hábito de estar em contato com a Educação Física para o resto da vida deles (C1).

Os professores são muito preguiçosos pelo menos na parte de Educação Física você tem que ter energia pra ensinar você tem que gostar do que você faz você tem que mostrar como é que faz. Muitas vezes é fácil soltar a bola deixar a molecada fazer o que eles querem, mas isso prejudica muito tanto você mesmo porque você não se sente feliz quando você faz um trabalho desse e prejudica seus próprios alunos (C1).

Todos os professores com quatro anos de docência destacaram ter preocupações com impacto das tarefas sobre a aprendizagem dos alunos (D1, D2, D3, D4, D5) e sobre o fato de, realmente, os alunos estarem conseguindo levar o que aprenderam para além dos portões da escola (D2).

Me preocupo se eles estão aprendendo e se eles estão levando essa realidade para fora da escola (D2).

Os resultados evidenciaram que todos os grupos de professores preocupam-se com a dimensão impacto da tarefa, principalmente, referente à aprendizagem dos alunos, pois, ao passo em que as preocupações com a sobrevivência diminuem, as preocupações com a aprendizagem dos alunos passam a ser evidenciadas (MARGARET; EBBECK, 1991; ZOUNHIA; HATZIHARISTOS; EMMANOUEL, 2004; TANKERSLEY, 2010; NEMINÃ, et al., 2009). Diversos estudos nacionais e internacionais destacam a grande preocupação com o impacto da tarefa por professores que se encontram na fase de entrada na carreira docente (MCBRIDE; BOGGESS; GRIFFEY, 1986; CONKLE, 1996; FARIAS, 2000; FOLLE; NASCIMENTO, 2011; COSTA, 2013; TRNSZ, 2016) e com estudantes estagiários (WENDT; BAIN; JACKSON, 1981; MATOS, et al., 1991; ZOUNHIA; HATZIHARISTOS; EMMANOUEL, 2004; LOCH et al., 2005; FARIAS et al., 2008; PIOVANI; BOTH; NASCIMENTO, 2012; RIBEIRO et al., 2015).

As evidências contrapõem a evolução das preocupações citadas por Fuller (1969) e Fuller e Brown (1975), uma vez que as preocupações com o impacto da tarefa de professores novatos não dependem, exclusivamente, da experiência profissional para evoluírem, mas, também, de questões relacionadas à realidade escolar e à rede de ensino onde atua (TRUSZ, 2016). Nessa fase estão presentes as preocupações relacionadas às pressões impostas pelos diretores e pais, sobre o desempenho dos alunos (MARGARET; EBBECK, 1991; TANKERSLEY, 2010). Fator que também pode ser evidenciado nas falas de professores com um e dois anos de carreira.

Diversos professores relataram não receber o auxílio e apoio necessário durante a inserção docente, fator que pode justificar a alteração das preocupações nessa fase. Destaca-se que, no início de carreira, há o “medo” de enfrentar os superiores e não conseguir responder às questões burocráticas (GONÇALVES, 2007). Mas, ressalta-se que docentes que não recebem auxílio do supervisor e/ou equipe pedagógica tendem a apresentar diminuição das preocupações consigo e aumento das preocupações com o impacto da tarefa (OLSEN; HEYSE, 1990).

7.3.4 Outras preocupações

Os professores relataram possuir, no decorrer de seu exercício docente, outras preocupações além das citadas por Fuller e Brown (1975). As evidências dessa pesquisa mostram preocupações com a saúde do professor, com a realidade social do aluno, com as políticas públicas estabelecidas e com o *status* da disciplina de Educação Física.

7.3.4.1 Saúde do professor

Os professores A1 e A4, inseridos no primeiro ano de docência, evidenciaram preocupação com a saúde física e mental (A1, A4). Os problemas citados, causadores da preocupação, foram a utilização excessiva das cordas vocais, pela necessidade de usar o tom de voz alto durante as aulas (A1), pelas crises de ansiedade (A4) pelo e abalo emocional ao ser ofendida por algum aluno (A1).

É desgastante você entrar numa quadra com 35 alunos correndo de dispersos você fica gritando falando e eu vou ficando sem voz vou ficando rouca. Eu estou tendo bastante problema relacionado a garganta então a minha saúde me preocupa muito. Às vezes fico abalada, chateada por ouvir algumas coisas de alunos. (A1).

Se você for ver fisicamente eu estou bem, mas meu psicológico está abalado tem dias que eu saio assim da escola que eu nem quero voltar tem dia que eu vou trabalhar que parece que eu estou indo para o pior lugar do mundo e eu não estou feliz me sentindo assim (A1).

Estou com problemas de ansiedade estou me medicando e o trabalho acaba sendo mais prejudicial para minha saúde. Trabalhar com criança é um trabalho difícil, as vezes você não percebe que está nervoso, mas isso aparece em algum problema de saúde como foi o meu caso com gastrite perdi mais de 10 quilos em poucos dias (A4).

Os professores do grupo com dois anos de docência demonstraram insatisfação em relação ao ambiente de trabalho, o qual não apresenta ser favorável à manutenção da saúde. A escola foi destacada como um ambiente de estresse (B1, B2) pautada em uma rotina cansativa (B4), na qual muitos professores estão adoecendo (B4) e absorvendo os problemas dos alunos para si (B3). Assim, observou-se que existem preocupações relacionadas à doença e ao estresse, podendo ocasionar possíveis afastamentos docentes (B1).

O que nos estressa bastante é o comportamento dos alunos, hoje em dia o desrespeito a mal criação essa falta de limite falta de educação. O primeiro ano que eu entrei no município eu tive muita falta de voz (B1).

Os estresse existe de turma para turma, as vezes tem um aluno na sala que arrebenta com a sua aula toda e tem turmas que não ocorre isso (B2).

A rotina escolar cansa mais que alguns outros empregos você trabalhar 20 horas no Estado eu acho que é tranquilo, mas acho que 40 horas tem muitos professores que estão doentes (B4).

Se eu precisar faltar à escola por conta de uma doença eu acho que é meu direito eu não acho que eu devo me sacrificar a trabalhar ruim fisicamente por conta de levar esta doença mais adiante e ter uma sobrecarga grande de estresse. Não quero chegar no final da minha vida e ver que fiz um bom trabalho, mas que estou muito cansada e debilitada. Vejo professoras trabalhando sempre cansadas com atestados ou afastadas desgastados e eu não quero isso pra minha vida, não quero chegar do meu fim de carreira e ver que não valeu a pena todo o sacrifício (B1).

Para o grupo com três anos de trabalho docente, apenas a professora C2 relatou o fato de o barulho produzido pelos alunos ser prejudicial para a saúde, assim como a deficitária higienização da quadra.

Eu tenho alergia. Eu tenho muito problema com a quadra com poeira porque não tem encanamento. Então pra fazer a higienização da quadra tem que vir um caminhão pipa e isso demora, esse ano a quadra foi lavada duas vezes. Então eu tenho muito problema com poeira (C2).

Os professores com quatro anos de docência revelaram preocupações frente ao desgaste das cordas vocais diante, da necessidade de falar alto na quadra (D2), aos problemas de audição, diante do alto tom de voz utilizado pelos alunos (D5), à falta de respeito dos alunos e à ausência do apoio da família (D4). As preocupações com a saúde física (D2, D3, D5) e mental (D1, D3, D4) também foram evidenciadas nesse grupo. Dentre as preocupações listadas, destacaram-se a necessidade de usar o tom de voz alto durante as aulas na quadra (D2, D3), a preocupação com a audição,

por conta do tom de voz utilizado pelos alunos (D5), o alto nível de estresse (D1, D3) diante do esgotamento e da busca de autocontrole (D3) e a pressão pela qual os professores passam (D1).

Eu tenho preocupação com a minha voz com a minha saúde me preocupo com o stress. Às vezes você sai esgotado e os alunos vão te provocar vão te tirar do sério e você tem que ter autocontrole e às vezes é complicado manter mas tem que ter e esse estresse existe mesmo. A gente fala o tempo todo se desgasta demais turmas muito indisciplinadas por ser Colégio de periferia todos acreditam que é mais complicado. No começo eu não tinha preocupação comigo não, mas com o passar do tempo você vê eu sou filho de professor e minha mãe já passou por cirurgia no ombro porque escreve o tempo todo e falo o tempo todo (D3).

O que prejudica a ter um número grande de alunos você tem que falar mais alto tem que usar um tom de voz mais alto e isso acarretou problemas nas minhas cordas vocais. Eu tenho tido uma grande preocupação comigo nas aulas de educação física por dar aula em local Aberto como a quadra eu desenvolvi nos últimos anos problemas nas pregas vocais calos nas pregas vocais por ter que falar alto e isso me deixa sempre com a voz rouca (D2).

As crianças falam muito alto, estou escutando mal (D5).

A gente acaba se estressando mais o número de alunos e a baixa educação prejudica, não temos apoio dos pais e acaba interferindo na nossa saúde sim. A gente acaba ficando angustiado e não consegue fazer o nosso trabalho direito (D4).

Os resultados evidenciaram que todos os professores preocupam-se com as condições de saúde no ambiente de trabalho. O grupo de professores com três anos de carreira demonstrou menor preocupação com a saúde, relatando, apenas, o incômodo com o barulho produzido pelos alunos dentro da escola. Já os grupos com um e quatro anos de carreira foram os que mais demonstraram preocupação com a saúde. Dentro desse contexto, observou-se que as preocupações com o fato de adoecer, nos professores com um e dois de docência, diante da necessidade de falar alto e do estresse diário da profissão, foram evidenciadas como patologias já existentes nos professores com quatro anos de docência que já apresentavam problemas vocais e auditivos.

Duas professoras, com quatro anos de carreira, relataram problemas vocais e auditivos, resultantes da prática laboral. Entretanto, problemas de saúde ocupacional, como dificuldades com a audição, são mais evidenciados à medida que os professores envelhecem (KOVAC et al., 2013b). O aumento da preocupação com a saúde ocorre entre as pessoas com idade mais avançada, devido à prevenção e ao tratamento de patologias (HEYWARD, 1998; BRANDÃO; DUARTE, 2003). Destaca-

se o aumento da preocupação com a saúde, pelos professores mais velhos e experientes (BOTH, 2011).

Os resultados encontrados diferenciam-se das pesquisas apresentadas, porque observou-se que professores com um ano de carreira já se preocupavam com a saúde, no ambiente de trabalho. Assim, evidenciou-se o fato de professores, no ciclo de entrada na carreira, apresentarem problemas, tanto físicos quanto mentais, de saúde desenvolvidos ou agravados no ambiente de trabalho. Assim, para Martins (2016), é necessário preocupar-se com a saúde dos professores mais jovens, pois já, em início de carreira, apresentam sinais precoces de desgaste vocal, realidade causada pela utilização da voz de forma equivocada (SIMÕES, 2000). Isso pode ser ainda mais perceptível nas aulas de Educação Física, em virtude das características dos espaços que interferem na emissão dos sons e do elevado número de alunos.

Os problemas de fundo emocional, como o estresse, foram identificados em alguns professores com um e dois anos de carreira. O cansaço mental, evidência da situação de estresse, mostra-se como a extensão do cansaço físico, percebido pelos docentes, durante a sua jornada de trabalho semanal (MARTINS, 2016), uma vez que o aumento do nível de estresse diminui a percepção da autoeficácia e satisfação dos professores de Educação Física (AJAY; DHIRENDRA, 2012). Portanto, é importante destacar que os aspectos micro e macro organizacionais parecem afetar a percepção do estado de saúde dos professores (BOTH, 2011).

7.3.4.2 Problemas sociais / realidade social dos alunos

Os professores com um ano de carreira apresentaram preocupação com a realidade social dos alunos, vinculada, principalmente, à violência e ao envolvimento com o tráfico de drogas. Tais problemas estão vinculados à agressão física e verbal dos alunos contra os professores (A1). Aliada a essa situação, os docentes descreveram a preocupação com a falta de apoio e participação dos pais na educação dos filhos no ambiente escola (A2, A4).

É difícil você ver uma criança de seis anos passar por problemas que nem um adulto conseguiria resolver então mexe muito com o psicológico (A1).

A gente fica preocupado assim com a violência você vê alunos envolvidos com tráfico ou os alunos com problemas sociais preocupam. Você fica vendo os alunos envolvidos com roubo e tráfico você ver professores que já

sofreram agressão. Então quando eu entrei eu fiquei com bastante medo. Será que eu vou ser agredida? têm alunos violentos que tem algum problema em casa então foi uma outra preocupação que a gente fica (A1).

Os alunos estão vindo com muitos problemas sociais então não tem como ele agir diferente na escola. Se ele sofre em casa se tem problema em casa ele vai trazer esse problema para a escola e o que vai acontecer vai afetar tanto ele quanto o professor. É uma realidade completamente diferente do que eu estava acostumado a trabalhar e isso mexe muito com o emocional (A1).

A família tem fundamental importância no aprendizado da criança. Todo aluno que apresenta mais dificuldade grande parte vem de fora. A família tem que estar mais presente se a gente tivesse mais apoio da família nosso trabalho seria mais importante (A2).

Dentro dessa perspectiva observou-se que os professores com dois anos de carreira apresentaram grande preocupação com os episódios de violência ocorridos no ambiente escolar (B1, B3), assim como, com a realidade social dos alunos (B2, B3).

Eu tenho bastante preocupação com o índice de violência que as crianças vêm apresentando eles andam muito violentos e agressivos e muito dispersos. A agressividade infantil me preocupa (B3).

O que mais me preocupa hoje em dia com os alunos é o que está acontecendo com eles fora da escola e não dentro. De alunos que relataram ser abusados dentro de casa e você se choca, você não sabe o que fazer você fica sem reação. A minha preocupação é com a realidade social da criança que acaba assustando a gente tem hora (B2).

A preocupação com a violência no ambiente escolar também foi verificada no grupo de professores com três anos de carreira (C2). Por outro lado, o professor D5 relatou preocupar-se com a agressividade apresentada pelos alunos.

Essa questão de você lidar o tempo todo com conflito tem muito na minha rotina é constante ter que separar briga de aluno e isso me preocupa bastante muito mesmo (C2).

Eu tenho preocupação com a educação mesmo a gente lida muito com a agressividade na escola essa agressividade hoje eu olho e imagino como vai ser daqui 10 anos essa é uma preocupação o comportamento das crianças dentro da escola (D5).

Os resultados evidenciaram o fato de todos os grupos de professores apresentarem representantes que possuíam preocupação com a realidade social, na qual os alunos se inserem, uma vez que sua vivência social reflete no ambiente escolar. Tais preocupações foram observadas em professores da fase de entrada na

carreira (CONCEIÇÃO; MOLINA NETO 2016; TRUSZ, 2016), assim como por estudantes estagiários (PIOVANI; BOTH; NASCIMENTO, 2012).

Os docentes destacaram a preocupação com o comportamento agressivo dos alunos diante dos colegas e professores, bem como com o envolvimento de alunos com o tráfico de drogas e os relatos de alunos que sofrem algum abuso dentro de casa. O professor atuante em uma comunidade de situação socioeconômica desfavorecida, não se limita apenas às questões educacionais, como ação fundamental de seu trabalho (CONCEIÇÃO; MOLINA NETO, 2016). Nesse sentido, os docentes em início de carreira manifestam preocupações com os problemas sociais e econômicos de seus alunos (TRUSZ, 2016). Essas preocupações estão associadas às questões contextuais, relacionadas à prática de ensino, como as características socioculturais e econômicas das escolas e das famílias dos alunos (PIOVANI; BOTH; NASCIMENTO, 2012).

7.3.4.3 Políticas públicas

As políticas públicas empregadas no sistema educacional foram motivo de preocupação, sendo que os professores, com um ano de docência, demonstraram preocupação com a “nota” bimestral estipulada pela SEDUC a ser atribuída para os alunos, no intuito de alavancar a média no IDEB do município de Maringá (A1, A3, A4).

A minha preocupação é em relação à educação na educação em geral as questões de metas é preocupante eles estão atribuindo nota que realmente não é a nota que o aluno mereceu, mas é a nota que vai influenciar lá no Ideb e isso é uma coisa que me angustia muito que eu vejo que a corrupção está dentro do próprio ambiente (A3).

É uma política do município que os alunos sempre têm que estar em processo de aprendizagem então para o professor demonstrar que isso está ocorrendo a criança nunca pode receber no primeiro bimestre 9 ou 10 a criança sempre tem que receber uma nota média 7, aí no segundo bimestre você dá 8 no terceiro você dá 9 e no quarto você dá o 10 para o aluno porque daí você mostra que o aluno foi melhorando. Essa é uma forma falsificada de demonstrar aprendizagem da criança. No meu primeiro conselho de classe do primeiro bimestre eu dei nota 9 para um aluno e minha atenção foi chamada, mas a criança foi muito bem e aprendeu tudo que eu ensinei (A4).

O modelo da escola integral estabelecido no município de Maringá também se destacou como algo preocupante (A3, A4), pois, o aluno permanece o período

integral na escola, mas não desenvolve as atividades necessárias (A3), a criança passa o dia todo dentro da escola, mas não brinca (A4).

Estão colocando o aluno muito tempo na escola, mas não com as atividades necessárias a educação integral de verdade ela tá ficando só o tempo integral não na qualidade (A3).

Os alunos são muito agitados até pela lógica do funcionamento da escola a criança tem que entrar às 07:00 da manhã e sair às 16:00 da tarde e tudo tem que ser muito pedagógico o brincar tem que ser produtivo e aqui a criança não tem horário para brincar (A4).

A educação integral é muito maçante. Ao meu ver a preocupação da escola é fazer com que as crianças entrem bem e saiam bem o importante são elas saírem vivas da escola (A4).

Outro ponto relevante a ser destacado é a preocupação com a falta de projetos combatentes do *bullying*, machismo, racismo e homofobia, bem como, a não laicidade vivenciada na escola (A4). Além disso, a professora A1 demonstrou preocupação com o plano de carreira e os avanços estabelecidos pelo município de Maringá.

A minha preocupação é assim eu vejo professores rezando na hora do refeitório, se a escola é laica podem ter a religião que quiserem o que não podem é professar essa religião na escola. A outra questão é que a escola combate muito pouco diversos problemas como preconceito, machismo e homofobia. Os meninos que batem nas meninas na escola são os homens que vão bater nas mulheres e nas irmãs amanhã. As professoras em regras são machistas e homofóbicas o conservadorismo dentro da escola é tão grande que a escola ainda é uma instituição muito medieval o diferente é muito malvisto a gente só ouve falar do racismo no dia 20 de novembro (A4).

A questão salarial também me preocupa porque às vezes você quer fazer alguma coisa comprar algum imóvel e você nem consegue porque como você vai pagar? (A1).

Em relação aos professores, com dois anos de carreira, a professora vinculada ao estado destacou sua preocupação com o futuro da Educação Física escolar e o receio de a disciplina não fazer mais parte da grade curricular, futuramente (B4).

Uma preocupação que eu tenho é que a Educação Física saia da escola porque já dentro da LDB a gente não tem horário fixo aí temos que ter uma carga horária específica (B4).

Por fim, os professores com quatro anos de carreira destacaram a preocupação com o futuro da escola, diante dos diferentes problemas enfrentados diariamente (D4, D5), com os conflitos entre professores, alunos e pais, frente à falta de apoio da equipe pedagógica (D4) e com a cobrança enfrentada pelos professores, em relação à quantidade de conteúdo a ser trabalhado, pautado em um número reduzido de aulas (D1).

A minha maior preocupação é com os pais. Não vai falar que criança não mente porque elas mentem sim. Eu já vi casos de alunos inventarem coisas de professores. Eu já vi casos de professores ter que responder processos por uma coisa que não foi bem assim e você não ter o respaldo de uma direção e da prefeitura (D4).

Somos muito cobrados. As professoras de modo geral trabalham sob pressão, muito conteúdo, Não estão dando conta o que pode tornar o ambiente estressante. Os pais tem muita liberdade para tirar satisfação conosco, isso não é legal. (D1).

Os resultados evidenciaram que o grupo mais preocupado com as Políticas Públicas estabelecidas foram os professores com um ano de docência. Observaram-se as preocupações macro organizacionais, como as metas estabelecidas pelo município para boa colocação no IDEB. As preocupações micro organizacionais, como a pressão exercida sobre os professores para que o objetivo seja alcançado, também foram relatadas pelos docentes. Esses problemas podem ser analisados pela ótica do “choque com a realidade” enfrentado pelo professor ao ingressar na carreira docente (SIKES, 1985; GARCIA, 1991; HUBERMAN, 2000; FARIAS, 2010; LENGERT, 2005; LIMA, 2004, 2006; FOLLE; NASCIMENTO, 2011) e com a negação das questões estabelecidas pelo sistema educacional. A estranheza, ou seja, o desacordo é mais presente em professores menos preparados (MIZUKAMI, 1996). A resposta para essas questões está pautada na representação idealizada de escola, ainda, durante a formação inicial (SOUZA, 2009). Dessa forma, a necessidade de adequar-se à cultura escolar faz com que os professores incorporem práticas relativas ao processo avaliativo que não correspondem às suas concepções pessoais (FREITAS; ALVERNAZ, 2016).

Os demais grupos, com um e dois anos de docência, também apresentaram preocupação macro organizacional com o novo modelo de escola em tempo integral. A ampliação do tempo de permanência no espaço escolar tem por referência experiências desenvolvidas em países como Alemanha, Chile, Estados Unidos, onde

a organização curricular diária tem duração média de oito horas (AMARAL, 2013). O modelo de educação integral do município de Maringá foi observado por diversos professores, com um e dois anos de docência, como preocupante, diante da qualidade de ensino ofertada e da falta de projetos que dialoguem assuntos primordiais para a construção de cidadãos, tais fatores são caracterizados como preocupações micro organizacionais.

Nesse sentido, destacou-se que o aluno permanece muitas horas dentro da escola, desenvolvendo as mesmas atividades, com o intuito de alavancar a média no IDEB. Outro fator preocupante advindo desse modelo educacional destacado é o fato de a criança permanecer oito horas dentro da escola, mas não brincar, não realizar atividades lúdicas, de forma independente. Dentro desse contexto, vale destacar que o aumento do tempo de permanência na escola, por si só, não garante uma formação escolar de qualidade. Além disso, outras condições como investimentos na formação continuada de professores, adaptações na infraestrutura física das escolas, e inovações curriculares são essenciais e de caráter prioritário para se conseguir uma efetiva melhoria da educação (AMARAL, 2013). Nessa perspectiva, os professores destacaram a preocupação com o futuro da educação no Brasil, assim como, com a disciplina de Educação Física.

7.3.4.4 *Status* da disciplina

Os professores, com um ano de docência, anseiam sentir-se valorizados dentro da escola (A1, A2, A3). Assim, procuram desenvolver atividades dinâmicas com o intuito de alcançarem valorização, tanto pelos docentes quanto pelos pais, como professores de uma disciplina escolar importante (A1, A3).

Me preocupa bastante em ser valorizado eu penso no futuro “será que eu passei todo esse tempo e não fui valorizado”? (A2).

Cada mês o professor tem que expor trabalhos dos alunos e claro que eu quero mostrar os trabalhos. Eu quero mostrar uma visão diferente da Educação Física. Quero mostrar para os alunos que a Educação Física não é só jogar bola mesmo ele tendo uma rejeição com isso mesmo eles não querendo (A1).

Sou professora de autista de alunos com deficiência e tem os auxiliares e elas questionaram que era mais importante ficar com a professora regente e não ficar comigo na aula de Educação Física “não desmerecendo o seu trabalho não é isso longe de mim, mas só que eu acho mais importante por causa do pedagógico” (A3).

Sob essa perspectiva, pôde-se observar a preocupação em se sentir valorizado e reconhecido, dentro da escola, como professor que tem “conteúdo” e que sabe discutir diversos assuntos como qualquer outro professor (B4).

Eu acho que se o professor de Educação Física não estivesse na escola ele não ia fazer tanta falta ele ia ser colocado como um momento de lazer dos alunos e ficaria lá nesse momento de recreação. Essas pessoas que estão entrando que estão atuando na Educação Física elas podem trabalhar Educação Física de uma outra forma é um pessoal que pode fazer prova que não dá 10 pra todo mundo que tem outros tipos de trabalho para ser realizado. E que também conversa com outros professores e que você traz as coisas que você discute e pela própria equipe elas percebem que você também sabe de outras coisas que você não é uma toupeira que só joga futebol e tem um corpão malhado (B4).

Destaca-se que os professores com quatro anos de carreira também evidenciaram a preocupação em se sentir valorizado dentro do ambiente escolar (D1, D5).

Eu acho que é mais essa questão do reconhecimento de você tentar se esforçar e dar o seu melhor ali e saber a importância daquilo e de ter esse olhar da sociedade dos pais positivo a gente queria que eles olhassem como uma forma de valorização. Esse é um aspecto que eu gostaria de ter na escola (D5).

Os resultados evidenciaram que todos os professores investigados apontaram a preocupação com a necessidade de sentir-se valorizados enquanto professor de Educação Física. A desvalorização da educação é um forte motivo de preocupação e a Educação Física sofre preconceitos, ainda mais acentuados (SMYTH, 1995; MACDONALD, 1995; MOLINA; NETO, 2003; GASPARI et al., 2006; SILVA; KRUG, 2007), ocasionando o baixo *status* da disciplina no ambiente escolar (MARGARET; EBBECK, 1991; MOREIRA; FOX; SPARKES, 2002).

Sob essa perspectiva, observou-se que as causas proporcionadoras da preocupação com o baixo *status* da Educação Física podem estar relacionadas à falta de conhecimento sobre o papel da disciplina de Educação Física no ambiente escolar, por grande parte de professores, gestores e pais. Esse fato pode ser observado na pesquisa, quando a professora auxiliar relata ser mais importante que crianças com necessidades especiais fiquem com os professores regentes da turma do que participe das aulas práticas de Educação Física, assim como o questionamento de

alguns professores regentes sobre a necessidade de professores de Educação Física participarem das reuniões de conselho de classe.

A falta de prestígio da disciplina, nas interações com o diretor e os professores, retrata padrões diferenciados de políticas de tempo e de classificação entre Educação Física e outras disciplinas, como a matemática e a língua materna (LAWSON, 1989; STROOT; FAUCETTE; SCHWAGER, 1993). Sua inserção na dinâmica escolar, por muitas vezes, é relegada a um plano de menor importância no processo de formação dos alunos (FREITAS; ALVERNAZ, 2016).

Diversos professores relataram sentir-se como meros substitutos da hora atividade dos professores, bem como que a Educação Física é uma disciplina, apenas, complementadora da grade curricular da escola. Essa constatação foi observada por Zeichner e Tabachnick (1983), quando, em muitas escolas, a disciplina de Educação Física não é tratada como área de conhecimento, mas sua inserção, na escola, acontece, apenas, para suprir a necessidade das horas-atividade obrigatórias das professoras regentes. Dessa forma, a sensação de desvalorização vivenciada pelos professores de Educação Física, acarreta o sentimento de insatisfação com a docência (SILVA; KRUG, 2007; FOLLE et al., 2008).

7.4 FATORES CONTRIBUIDORES DO DESEJO DE ABANDONO DA CARREIRA

Sobre o desejo de abandonar a carreira, especificamente, dois, dos quatro professores, com um ano de carreira, apresentam essa intenção (A1, A4). Em contrapartida, os docentes (A2, A3) destacaram o desejo de permanecer, mesmo diante das adversidades da profissão.

Sim já pensei tanto que eu estabeleci que eu vou ficar até janeiro e quando começar o ano que vem eu não quero mais. É muito desgastante você não é reconhecido não tem um plano de carreira legal é um planejamento engessado muitas vezes você quer trazer um conteúdo diferente e você não pode porque vai que você trabalha uma coisa e o aluno fala alguma coisa para os pais e os pais comenta com a direção e a coordenação vê que isso não está no planejamento e isso vem tudo em cima da professora. Então eu não quero mais é uma coisa que eu decidir é muito difícil porque a gente pensa nossa é um trabalho efetivo é uma estabilidade mas não, não pode pensar assim a gente tem que pensar em ir longe (A1).

Todos os dias penso. A gente não é valorizado trabalhar com uma turma de mais de 30 alunos não é fácil, temos turmas muito difíceis crianças mal educadas é muito difícil trabalhar é muita rotatividade de criança acaba sendo um trabalho muito estressante (A4).

Os docentes, com dois anos de carreira, mencionaram o desejo de abandonar a profissão, diante da desvalorização financeira (B1, B3). Por outro lado, o professor B2 deseja continuar a carreira, pois anseia assumir um cargo de confiança futuramente. Somente a professora B4 mencionou o desejo em continuar no magistério, frente aos alunos da educação básica.

Eu já pensei em deixar a carreira desde o início por conta da falta de amparo por conta salarial e das limitações que nós temos, esses foram os principais motivos que me fizeram pensar e também porque nesse ano eu fui agredido em um CEMEI que eu trabalhava com chutes e tapas no rosto. Onde eu cheguei até na Seduc pronto pra pedir minha exoneração porque eu acho que a gente ganhou muito pouco pra ficar apanhando de criança na escola (A3).

Todos os professores, com três anos de carreira, mencionaram o desejo de continuar na profissão (C1, C2, C3). A docente C3 revelou a pretensão em trabalhar, apenas, 20 horas semanais para evitar o desgaste.

Já pensei em abandonar, mas acredito que não totalmente já pensei em ter uma outra função, mas manter apenas 20 horas na escola trabalhar apenas 20 horas no município é tranquilo, mas por questões salariais temos que trabalhar 40 horas e eu acho pesado e estressante (C3).

Dentre os professores com quatro anos de carreira, três salientaram o anseio em permanecer no trabalho, mas com o intuito de exonerar o cargo público municipal e vincular-se à rede estadual de ensino, por meio da aprovação em concurso público (D1, D3, D5). O professor (D3) destacou que só abandonaria a profissão se tivesse que retornar a dar aulas na educação infantil. Os demais professores mencionaram o desejo de abandonar a carreira diante da desvalorização financeira e profissional existente no município (D2, D4).

Quero fazer um concurso para o estado para crescer na minha profissão se eu passar no concurso Estadual eu tenho intenção de abandonar a rede Municipal de Ensino. Eu saio por causa do dinheiro a remuneração do Estado é muito melhor (D1).

Os resultados evidenciaram que muitos professores apresentam o desejo de abandono da carreira no magistério municipal para vincular-se ao serviço público estadual ou federal da educação básica e/ou do ensino superior, em busca de maior remuneração. Primeiramente, é importante compreender que desejo em abandonar a

carreira ocorre quando a realidade vivida no ambiente de trabalho não condiz com a realidade idealizada, com as expectativas do professor. Quando as diferenças entre essas duas realidades não são passíveis de conciliação, surgem frustrações e desencantos que podem levar à rejeição da instituição ou da profissão (LAPO; BUENO, 2002).

Os professores desejosos por exonerar o cargo de professor municipal, relataram a baixa remuneração, uma vez que o plano de carreira para os professores estaduais do Paraná é mais atrativo. O desejo de abandonar a carreira, na fase de entrada foi evidenciado diante da desvalorização da educação, de forma geral, e pela sobrecarga de trabalho (MARTINS, 2016), mas a baixa remuneração é um fator de grande insatisfação no ambiente de trabalho.

O alto nível de estresse sofrido no ambiente de trabalho, diante de turmas numerosas e de situações de indisciplina e violência também foi evidenciado como fatores negativos para a permanência no ambiente escolar. O desrespeito por parte dos estudantes é a segunda principal causa para o abandono da carreira docente (GIL, 2010). A preocupação diária em lidar com situações causadoras de estresse, relacionada à indisciplina escolar, faz com que o professor desperdice energias, propiciando a perda de motivação para ensinar (SANT'ANA, 2012). As situações de estresse e a sensação de esgotamento precoce são constatadas em docentes que manifestam o desejo de abandonar a profissão (MARTINS, 2016). Todos esses fatores contextuais, no local de trabalho, podem aumentar ou inibir os professores quanto à capacidade de fazer o seu trabalho (STROOT, 1994).

Os professores que pretendem permanecer em seus locais de trabalho relataram o desejo de lecionar, apenas, 20 horas semanais, pois destacaram a cansativa rotina escolar como justificativa. As demandas de tempo e energia, às vezes, comprometem a capacidade do professor em manter seus objetivos de ensino (STROOT, 1994), uma vez que as exigências da profissão podem transformar o professor entusiasta em um professor desiludido, levando ao abandono da carreira (STEFFY et al., 2000).

7.5 FATORES CONTRIBUINTES PARA A PERMANÊNCIA NA CARREIRA

Sobre os motivos contribuintes para os professores, com um ano de docência, permanecerem na docência, destaca-se a necessidade financeira (A1, A4), a identificação com a profissão (A3) e a satisfação em trabalhar com crianças (A2).

Eu não sei fazer outra coisa eu adoro Educação Física é muito estressante a indisciplina dos alunos você planeja uma aula e às vezes não dá certo, mas a satisfação dele vir te abraçar de que por mais que seja um pouco você está ajudando na aprendizagem dele é muito bom e é o que eu gosto de fazer (A2).

Os professores, com dois anos de carreira, destacaram como motivos para continuar na profissão a necessidade financeira (B1), a estabilidade do emprego público (B2, B4), o desejo de contribuir com a formação dos alunos (B3) e o afeto estabelecido com as crianças (B2).

Acho que pela estabilidade de ser concursado esse é o primeiro ponto que faz a gente pensar e falar calma e seguir em frente. O afeto das crianças contribui para que a gente pense duas vezes em deixarem a profissão por mais que eles nos deixem nervosos eles também nos acalma (B2).

Eu permaneço pela parte financeira tanto que o meu padrão são 20 horas e eu faço a dobra por conta do financeiro até quando eu vou aguentar essa vida eu não sei (B1).

Em relação aos fatores motivadores dos professores, com três anos de docência, para a permanência na carreira, destacou-se a estabilidade estatutária (C3), a importância do professor de Educação Física para o desenvolvimento do aluno (C2) e a paixão pela Educação Física (C1).

O contato com as pessoas e por entender e gostar de Educação Física entender que a escola é um ambiente muito favorável para que as pessoas tenham contato com Educação Física pra sua vida no sentido de melhorar (C1).

Os professores, com quatro anos de docência, relataram que os fatores influenciadores de sua permanência na profissão são: a necessidade financeira (D2, D4, D5), a estabilidade estatutária (D5), o amor pela profissão e o desejo de permanecer trabalhando com crianças (D1, D3).

A primeira coisa é porque eu gosto muito da profissão que eu escolhi acredito muito nela adoro as crianças e por isso não abandonaria minha profissão gosto muito do que faço (D1).

Hoje eu ainda permaneço na carreira por ainda não ter conseguido um trabalho que me mantenha um trabalho que me dê um salário maior e melhor. Eu pretendo dar aula em colégio particular ou futuramente dar aula em faculdade. Uma área que não desgaste tanto e que tem o número reduzido de alunos (D2).

No município tenho as minhas garantias então é essa estabilidade hoje em dia é o que mais me motiva para me organizar pela questão financeira e familiar (D5).

Os resultados evidenciaram que os professores permanecem na carreira docente por diversos fatores, como a estabilidade financeira diante do emprego público, o amor pela profissão e a satisfação em trabalhar com crianças. Destaca-se que estas evidências são diferentes das pesquisas (PURKEY; SMITH, 1983; STEDMAN, 1985) que destacam que os fatores incentivadores e motivadores dos professores a permanecer na carreira relacionam-se à gestão escolar, condições físicas de trabalho, oportunidades para o desenvolvimento pessoal, liderança, respeito e apoio por parte dos superiores, pais e alunos, estabilidade pessoal e reconhecimento profissional.

A socialização profissional se destaca, nessa temática, como fator positivo para estímulo e permanência na docência, uma vez que fatores contextuais do ambiente escolar contribuem para a cultura global da escola (STROOT, 1994). Assim, a socialização, organização vincula-se à participação dos professores na tomada de decisões, estimulado a interação profissional e a percepção de eficácia (LOUIS; SMITH, 1990).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os grupos investigados apresentaram características pessoais e profissionais semelhantes. A maioria dos professores mencionou ter realizado a Pós-graduação à nível de Especialização, embora três professores tenham cursado o Mestrado. Além disso, observou-se que, apenas, uma professora atua no ensino superior.

Dos dezesseis professores entrevistados, nove apresentam carga horária de 40 horas semanais na rede de ensino, onde trabalham. Desses professores, oito apresentam renda extra, atuando na área do Bacharelado e o pluriemprego é uma forte característica encontrada nessa fase da carreira.

8.1 SOCIALIZAÇÃO NO TRABALHO

Constatou-se que grande parte dos professores atribuiu a escolha da profissão à prática de esportes, dança e ginástica, durante a infância e adolescência e não necessariamente à profissionalização esportiva. A influência, positiva, dos pais e da disciplina escolar enquanto alunos também se destacaram como fatores decisivos na escolha da profissão.

Sobre a Socialização Profissional muitos professores no ciclo de entrada na carreira relataram não ter recebido o acolhimento esperado e necessário ao ingressarem na docência. Os fatores destacados tratam-se do abuso de autoridade e falta de apoio pedagógico diante dos primeiros conflitos encontrados no ambiente de trabalho. Dentro dessa temática, constatou-se, com maior intensidade, a insatisfação do grupo de professores com quatro anos de docência, no qual relataram que o corpo docente dos Centros de Educação Infantil não estava preparado para recebê-los, pois a disciplina de Educação Física estava sendo implantada, naquele momento, no município.

Todos os grupos investigados destacaram que buscam manter uma relação cordial com os pares, gestores e demais funcionários e, grande parte, acredita ser primordial o bom relacionamento entre ambos dentro do ambiente escolar. De maneira geral, os professores do ciclo de entrada na carreira destacaram que foram acolhidos no ambiente de trabalho por professores de Educação Física mais experientes na

carreira, supervisores e gestores das unidades escolares. Apenas, o grupo com um ano de docência destacou o acolhimento por professores mais jovens na carreira.

A utilização da socialização com os alunos, como uma ferramenta de diminuição de conflitos e indisciplina pôde ser identificado em professores de todos os grupos. Apesar disso, alguns professores, com dois e três anos de docência, destacaram ser preciso o uso do autoritarismo e ameaça para manter o bom andamento da aula e o cumprimento do planejamento. Tal realidade pode estar associada à inexperiência diante de episódios de indisciplina durante as aulas e à realidade social dos alunos.

Sobre a Socialização Organizacional, observou-se uma ruptura apenas no grupo de professores com um ano de docência, pois relataram cumprir as normas e regras da instituição, como uma forma de socializar-se no ambiente de trabalho e destacar suas opiniões quando desacordam das atitudes tomadas por seus superiores. Os demais grupos relataram o cumprimento de regras por uma questão de obrigação e a não exposição de suas opiniões diante de desacordos com a direção. O que nos faz entender que os professores com, apenas, um ano de carreira compreendem o funcionamento do ambiente escolar e os relacionamentos existentes de maneira diferente, na qual a preocupação com o estágio probatório e a insegurança de estar sendo avaliado os faz utilizar-se do cumprimento de regras como forma de socializar-se e aproximar-se dos colegas de trabalho.

Os grupos de professores com um e com quatro anos de docência relataram receber tratamento diferenciado ao ingressar no ambiente de trabalho por apresentar pouca experiência, visto que com maior intensidade os professores com quatro anos de docência. A falta de conhecimento do corpo docente e demais funcionários sobre as especificidades da disciplina de Educação Física e a falta de material e estrutura adequada destacaram-se como fatores impactantes e dificultadores da manutenção de um bom relacionamento entre eles.

Diversos professores relataram não receber as devidas orientações sobre o funcionamento da unidade escolar, da organização da rotina escolar, bem como, sobre a inserção da disciplina de Educação Física no Projeto Político e Pedagógico. Constatou-se que os professores que receberam essas informações foram os convocados no início do ano letivo e que participaram de todos os cursos, formações e reuniões contempladoras dessas questões. Diferentemente, a maioria dos professores convocados, em outros períodos do ano letivo, não receberam as

orientações necessárias para iniciar o exercício docente. É importante destacar que essas são questões micro organizacionais, na qual evidenciou-se que, algumas escolas ofereceram esse suporte aos professores iniciantes, em diferentes períodos do ano letivo, já outras não.

Conclui-se que todos os professores apresentam bom relacionamento com os pares e demais funcionários da escola, na qual se utilizam da socialização, não apenas como uma ferramenta de melhorar o ambiente de trabalho, mas como forma de diminuir os conflitos e episódios de indisciplina dentro da sala de aula. Todavia, pôde-se constatar que a maioria das escolas não estão preparadas ou orientadas, suficientemente, para receber os professores iniciantes, principalmente, quando são convocados a assumir o concurso público após o início do ano letivo. Esse fato pode ser justificado ao constatar que muitos professores, ao ingressarem na escola, não recebem todas as informações pertinentes ao funcionamento da unidade escolar.

A falta de preocupação da rede escolar com os professores recém-formados, diante da rotina cansativa de uma escola, pode ocasionar insegurança e desmotivação no período de adaptação no trabalho, pois é certo que a atenção e orientação adequada podem diminuir tais inquietações no professor que se encontra no clico de entrada na carreira.

8.2 SATISFAÇÃO NO TRABALHO

A Satisfação no Trabalho apresentou pontos positivos e negativos frente à algumas dimensões. Com relação à Venda da Força de Trabalho, Condições de Trabalho, Oportunidade de Progressão na Carreira e Integração social no ambiente de trabalho os grupos apresentaram resultados similares quanto à percepção de satisfação e insatisfação no ambiente laboral.

De maneira geral todos os professores demonstraram satisfação quanto à Integração Social no Trabalho. Porém a integração com os pais é restrita, ocorrendo apenas em reuniões de entrega de boletins.

Já as dimensões Venda da Força de Trabalho, Condições de Trabalho, Oportunidade de Progressão na Carreira destacaram-se como insatisfatórios para todos os grupos investigados. A insatisfação com a Venda da Força de Trabalho e a Oportunidade de Progressão na Carreira está associada à baixa remuneração e à desvalorização financeira, diante da realização de cursos de Pós-graduação, no qual

se mostrou inevitável tecer comparações com os salários ofertados por outros municípios da região de Maringá e pelo estado do Paraná. Pois se faz importante destacar que os professores do Estado encontram-se mais satisfeitos com essas dimensões diante da maior remuneração, valorizações de cursos de pós-graduação e avanços na carreira. Dentro desse contexto, os professores relataram que a única forma de progredir na carreira seria a partir de cargos de confiança. No entanto, os docentes pertencentes ao Núcleo Estadual demonstraram satisfação com essa dimensão, justamente por apresentarem maior remuneração, quando comparados à outros estados e municípios.

A dimensão Condições de Trabalho também destacou-se como insatisfatório para todos os grupos. Dentro dessa dimensão apenas os aspectos relacionados aos materiais e infraestrutura destacaram-se como satisfatórios para os professores.

No entanto, observou-se algumas rupturas quanto à percepção de satisfação no Trabalho nas dimensões Autonomia no Trabalho, Leis e Normas no Trabalho, Trabalho e Espaço Total de Vida e Relevância Social no Trabalho. Os professores com um e dois anos de docência demonstraram maior insatisfação com as dimensões Autonomia no Trabalho e Relevância Social no Trabalho. Sobre a Autonomia no trabalho, os professores apresentam certa resistência em concordar com as normas adotadas pela rede municipal de ensino, característica marcante em professores iniciantes ao adaptar-se às imposições colocadas pelas instituições de ensino. Tais características não foram identificadas em professores com três e quatro anos de docência, pois demonstraram maior satisfação e adaptação aos procedimentos adotados pela escola. Porém, os professores do Núcleo Estadual demonstraram satisfação com essa dimensão, pelo fato de não receberem o planejamento pronto e de optar em adotar o planejamento utilizado por professores mais experientes.

Em relação à relevância social advinda da sociedade em geral, todos os grupos demonstraram insatisfação diante da falta de conhecimento, dos pais e alunos, sobre a importância da disciplina de Educação Física, conseqüentemente, ocasionando a desvalorização da figura do professor. Todavia, os grupos com um e dois anos de carreira destacaram insatisfação com a relevância social advinda dos colegas de trabalho, como ponto negativo, observou-se a desvalorização da disciplina e da figura do professor de educação física no ambiente escolar pelos colegas de trabalho, o que interfere na percepção de satisfação quanto à essa dimensão. Tal realidade pode estar associada, também, ao fato de o professor não estabelecer

maiores vínculos com os colegas de trabalho, uma vez que, em muitos casos, não apresentam a possibilidade de permanecer na mesma escola, diante da distribuição de aulas. Em contrapartida, os professores com três e quatro anos de docência demonstraram satisfação com essa dimensão, o que pode estar associado ao fato desses professores conseguirem permanecer nas mesmas escolas e estabelecerem maior vínculo com os colegas de trabalho.

Sobre as Leis e Normas no Trabalho, os professores destacaram conhecer, apenas, as leis de seu interesse, de acordo com a necessidade pessoal. Dentro desse contexto, relataram não obter total conhecimento do Estatuto do Servidor. Porém, observou-se que os professores com um e dois anos de carreira apresentam maior satisfação quando comparados aos demais grupos. Essa evidência pode ser justificada pelo fato dos professores com três e quatro anos de docência apresentarem maior tempo de docência e assim, a oportunidade de vivenciar alguns problemas enfrentados no dia a dia, como a dificuldade de ausentar-se diante da falta de professores substitutos, a falta de maior assistência em doenças graves e ao Plano de Carreira deficitário.

Em relação ao equilíbrio do tempo destinado ao lazer e ao trabalho, observou-se que o grupo de professores com quatro anos de docência demonstraram maior nível de satisfação quando comparado aos demais grupos. Tal constatação pode estar associada ao fato de a maioria dos professores desse grupo trabalhar apenas 20 horas semanais na área educacional e, no restante do período, exercer a profissão em academias, projetos esportivos entre outros. Os demais grupos de professores demonstraram insatisfação com esse equilíbrio, uma vez que o pluriemprego e a carga horária acima de 40 horas semanais é uma realidade em grupos com um, dois e três anos de docência.

Dessa forma, conclui-se que todos os grupos de professores encontram-se insatisfeitos com as dimensões: venda da força de trabalho, condições de trabalho, progressão na carreira, leis e normas do trabalho e relevância social no trabalho. A Integração Social no ambiente de trabalho foi a única dimensão a se destacar como satisfatória para todos os grupos investigados. Os professores pertencentes ao grupo com quatro anos de docência demonstraram maior satisfação no Trabalho, seguido do grupo com três anos de docência, quando comparados aos demais. Os professores com um e dois anos de docência demonstraram maior insatisfação no trabalho, pois verificou-se que apresentaram postura mais crítica e de enfrentamento diante das

diversas dimensões permeadoras da satisfação profissional, com maior intensidade a autonomia e relevância social no trabalho.

8.3 PREOCUPAÇÕES

A Teoria de Fuller apresentou-se insuficiente para verificar as preocupações dos docentes participantes da pesquisa, uma vez que se pôde constatar que a realidade das escolas brasileiras é o fator determinante para compreender a intensidade das preocupações citadas por Fuller, além de identificar novas preocupações que assolam os professores no início de carreira.

Diante dessa constatação, verificou-se que todos os grupos investigados demonstraram preocupação em ser bem aceito no ambiente de trabalho, em ter bom controle de turma e em estar sendo observado por seus superiores, apenas, nos primeiros meses de adaptação com o trabalho. Tal preocupação cessou em, aproximadamente, três meses de exercício docente.

Sobre as preocupações com a dimensão consigo pode-se observar uma ruptura frente aos professores do ciclo de entrada, uma vez que os professores com quatro anos de docência, não apresentaram preocupação com essa dimensão. No entanto, os docentes com um e dois anos de docência demonstraram maior preocupação consigo, tal característica pode estar associada à indisciplina dos alunos. Os professores com três anos de docência identificaram a indisciplina como fator dificultador da aprendizagem dos alunos, o que já não se caracteriza como preocupação consigo. Dessa forma, constatou-se que, a partir do terceiro ano de docência, os professores já apresentam baixa preocupação com a sobrevivência no ambiente de trabalho. Sob essa perspectiva também observou-se amadurecimento das preocupações consigo, uma vez que os professores com um ano de docência preocupam-se com a indisciplina como um fator que dificulta o controle de turma, já os professores com três de carreira destacam a preocupação com esse fato como um fator que dificulta a aprendizagem dos alunos. Ou seja, com o decorrer dos anos de experiência, as percepções frente à insegurança e indisciplina passaram por modificações quanto ao produto final de seu trabalho.

Todos os professores do ciclo de entrada demonstraram preocupação com a dimensão Tarefa. A preocupação, desde o primeiro ano de docência, pode ser compreendida pelas características micro e macro organizacionais adotadas pela escola

e Secretaria de Educação. Sob essa perspectiva, a discordância com a sequência de conteúdos estipulados no planejamento pautado em um reduzido número de aulas para contemplá-los, assim como, a preocupação com questões burocráticas adotadas pela rede municipal, encontradas na categoria de satisfação no Trabalho, estão associadas à preocupação com a tarefa.

A falta de estrutura adequada e de materiais para trabalhar com os projetos esportivos ofertados pela rede municipal e estadual, as turmas numerosas, a desvalorização da disciplina de Educação Física, a preocupação com as políticas públicas estabelecidas, são fatores que também justificam a preocupação com a Tarefa no ambiente de trabalho, em todos os grupos investigados.

Os professores pertencentes a todos os grupos investigados apresentaram preocupação com a dimensão Impacto da Tarefa. O fato de muitos docentes não receberem as instruções necessárias, durante a inserção docente, pode estar associado às preocupações com o Impacto. A realidade da escola e a realidade social dos alunos também são fatores que podem intensificar a preocupação com essa dimensão, desde o primeiro ano de docência, assim como, a preocupação com a aprendizagem dos alunos.

O amadurecimento das preocupações com o Impacto da Tarefa também foi evidenciado, no qual os professores com um e dois anos de carreira apresentam maior preocupação quanto à postura profissional, à necessidade de inovar o trabalho docente e à preocupações em ensinar de forma correta. Já os grupos com três e quatro anos de docência destacaram maior preocupação com os professores que não atuam da forma adequada, que os alunos compreendam o que é a Educação Física e que possam colocar em prática o aprendizado absorvido nas aulas.

As preocupações com a tarefa e com o Impacto da tarefa, desde o primeiro ano de docência, não se assemelham às preocupações destacadas na Teoria de Fuller, em que essas preocupações não são identificadas com tamanha intensidade, no ciclo de entrada na carreira. Pautado nesse entendimento, também foram identificadas outras preocupações que permeiam o ambiente de trabalho dos professores de Educação Física, como as preocupações com a Saúde, Realidade Social do aluno, Políticas Públicas e com o Status da disciplina.

Constatou-se intensa preocupação com a Saúde em professores com um e com quatro anos de docência. Torna-se importante destacar tal preocupação, porque ela está relacionada à necessidade de o professor utilizar tom de voz muito alto, pelo

fato de lecionar em turmas numerosas, assim como, o volume de voz exagerado dos alunos que ocasionam problemas auditivos nos docentes. Vale a pena mencionar que as preocupações com problemas de saúde, de ordem física, relatadas pelos docentes com um ano de carreira, apresentaram-se como patologias instaladas nos professores com quatro anos de docência, como problemas auditivos e vocais.

Outra questão relevante trata-se da preocupação com a saúde emocional, na qual, professores com um e dois anos de docência destacaram passar por altos níveis de estresse no ambiente laboral, o que está associado ao choque inicial com a realidade da escola, com a indisciplina dos alunos e à falta de controle da turma dentro da quadra, por tratar-se de um local grande e, muitas vezes aberto, onde os alunos se dispersam facilmente. Assim como, a necessidade de dividir a quadra com outros professores de educação física, simultaneamente.

Sobre as preocupações com a realidade Social dos alunos também observou-se uma ruptura, ao ponto que apenas os professores com quatro anos de docência não destacaram preocupação com essa dimensão. Essa evidência pode estar associada ao fato desses professores já estarem adaptados com a realidade da escola e da região no qual atuam. Os demais grupos investigados destacaram grande preocupação com a agressividade dos alunos, o seu envolvimento com o tráfico de drogas e o abuso sexual. Esses fatores geram diversos problemas no ambiente escolar, como a interferência do bom andamento da aula, insegurança e medo de sofrer alguma agressão dos próprios alunos. Conseqüentemente, os professores passam pelo choque com a realidade dos alunos, seguido do sentimento de impotência em modificar essa realidade.

Quanto às preocupações relacionada às Políticas Públicas também observou-se um amadurecimento, no qual os professores com um ano de docência apresentaram alto nível de preocupação com, a macro e micro, políticas públicas adotadas pela escola. Esses professores discordam das metas pré-estabelecidas para atribuição de médias bimestrais, a fim de elevar o IDEB. Assim como, as preocupações com a real funcionalidade da escola em tempo Integral para o desenvolvimento do aluno. Os professores com um ano de docência também destacaram a preocupação micro organizacional, como a ausência de projetos na escola que discutam temas relevantes à sociedade. Já os demais grupos investigados destacaram forte preocupação macro organizacional com o futuro da instituição

escolar e da disciplina de Educação Física no currículo escolar, em âmbito nacional, diante de sua contínua desvalorização.

Tais preocupações estão relacionadas uma à outra ao ponto em que se pode verificar que muitas das questões discutidas, nas dimensões de satisfação e socialização no trabalho, são causadoras da preocupação que todos os grupos apresentaram com o baixo *status* que a disciplina de Educação Física possui, no ambiente escolar e na sociedade em geral. Constatou-se que muitos professores estão preocupados com a importância que a escola e a sociedade atribuíram à figura do professor de Educação Física.

Sob a perspectiva das preocupações dos professores, conclui-se que os docentes do ciclo de entrada na carreira apresentam preocupações com a sobrevivência no ambiente de trabalho, com a tarefa e com o impacto da tarefa. Diferentemente da Teoria de Fuller, as preocupações com a tarefa e com o impacto estão presentes em todos os grupos investigados, desde os professores com um ano de experiência na docência. As preocupações consigo, contudo, são as mais presentes nos grupos com um e dois anos de docência. Tais preocupações assolam o professor em início de carreira, pois estão associadas à satisfação e socialização no trabalho, como pudemos verificar nas discussões anteriores.

Além disso, as novas dimensões evidenciadas pelos professores representam a necessidade de repensar a instituição escolar, de forma global, e as políticas públicas estabelecidas, pois essas preocupações são resultantes da insuficiência, pela qual a rede escolar atua e media sua forma de trabalho, característica marcante em muitas escolas brasileiras, diante de suas especificidades.

8.4 ABANDONO E PERMANÊNCIA NA CARREIRA DOCENTE

Diante de todas as questões apresentadas no estudo, constatou-se o desejo de abandono do cargo docente na rede, mas não o de abandonar a docência. Tal realidade pôde ser observada, com maior intensidade, nos professores com um ano de carreira, o que pode estar associado à dificuldade de adaptação ao funcionamento da rede escolar, assim como a insatisfação com a remuneração, condições de trabalho e autonomia. Diante dessa perspectiva, pôde-se observar grande interesse dos professores em exonerar o cargo da rede municipal e buscar concursos estaduais

e federais, no intuito de alcançar melhor remuneração e condições de trabalho mais satisfatórias.

O desejo em permanecer na docência, somente, por 20 horas semanais, foi identificado como um fator relevante em todos os grupos de professores municipais investigados. Esse fato pode estar associado ao cansaço mental, relatado por diversos professores que lecionam 40 horas, na rede municipal. Não obstante, essas evidências não foram identificadas em professores do núcleo estadual. Dentro dessa temática, os professores relataram, com maior intensidade, o desejo em permanecer na docência, diante da segurança que a carreira estatutária oferece, da necessidade financeira e da identificação em trabalhar com crianças.

O impacto que os professores sofrem, principalmente, com a realidade encontrada na escola, promove a desmotivação do exercício docente, por isso, há a extrema necessidade da realização de formações continuadas para atender, especificamente, os professores iniciantes, com o intuito de trocar experiências e compreender a melhor forma de agir, diante de situações conflituosas.

Assim como os professores precisam ser orientados com maior cuidado, ao inserir-se no ambiente escolar, a equipe diretiva da escola também necessita estar apta e consciente sobre a forma de acolhimento e orientação dos professores iniciantes. Por isso, torna-se necessário o aperfeiçoamento dessas competências, pelos diretores, supervisores e coordenadores, uma vez que, foi visível, na fala dos professores, que a gestão escolar faz toda a diferença no sentimento de segurança e respeito no trabalho o que, conseqüentemente, contribui para a permanência do docente no ambiente laboral.

Sem dúvidas, um dos fatores primordiais é a implantação de um piso salarial justo e que seja respeitado pelos municípios e estados. Um plano de carreira que vá ao encontro das expectativas dos servidores e da comunidade escolar, com o intuito de valorizar a força de trabalho e o aperfeiçoamento profissional, a partir de uma remuneração adequada. Sob essa perspectiva, também se torna importante rever algumas políticas macro e micro organizacionais, estabelecidas pelas secretarias de ensino e analisar sua real legalidade perante o labor docente.

A fim de compreender as principais características de cada grupo investigado, observou-se que os professores com um ano de carreira são mais inseguros, enérgicos e críticos quanto ao funcionamento da rede escolar e da eficácia de algumas

normas a serem seguidas. Mesmo cumprindo a todas as regras estabelecidas pela instituição, demonstraram-se resistentes em aceitá-las.

Os professores com dois anos de carreira encontram-se adaptados com as normas da instituição, mesmo não concordando com elas. Os professores estão mais seguros em relação ao trabalho e se sentem mais à vontade para colocar sua opinião frente ao corpo docente. Apresentam interesse em aperfeiçoar-se profissionalmente e o desejo de progredir na carreira, no que se diz respeito à assumir cargos de coordenação e orientação, assim como tornar-se professor universitário.

Os professores com três anos de carreira apresentam postura crítica e madura frente aos problemas enfrentados no trabalho. Destacam o interesse em permanecer na docência e em aperfeiçoar-se profissionalmente. Mesmo com as adversidades, diariamente, ocasionadas pela profissão, os docentes estão cientes que fizeram a escolha profissional correta.

Por fim, os professores com quatro anos de docência apresentam postura crítica e madura frente aos problemas enfrentados no trabalho. Sentem-se mais valorizados no ambiente de trabalho, mesmo que de forma discreta. Apresentam o desejo de buscar funções extras que a profissão permite e de lecionar, apenas, 20 horas semanais. Os professores estão cientes que fizeram a escolha profissional correta.

Dentro desse contexto, conclui-se que os professores de Educação Física, na fase de entrada na carreira, estavam passando por transformações diárias, em busca de um equilíbrio emocional e profissional satisfatório, frente ao exercício da docência. Assim, o estabelecimento de relações e o estreitamento de vínculos com seus colegas de trabalho e, sobretudo, o amadurecimento da sua postura enquanto professores frente aos alunos e demais colegas de trabalho, são realizados com o intuito de ser reconhecido e valorizado enquanto professor de Educação Física.

REFERÊNCIAS

AHMADIAN, R; FARSHBAF, M; VAFAEIAN, M. The relationship between burnout and job satisfaction of physical education teachers. In: **Journal of Fundamental and Applied Life Sciences**. Shabestar City, p. 2231– 6345, 2015.

AMARAL, E, A. **Escola em tempo integral**: espaço de construção ou de precarização do processo educacional? 2013. Disponível em: <<http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-content/uploads/2013/05/ESCOLA-EM-TEMPO-INTEGRAL.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

ANDREWS, J.C. O stress nos professores de educação física dos nossos dias: uma perspectiva internacional. **Boletim da Sociedade Portuguesa em Educação Física**, n.7/8, p.13-25, 1993.

ARENDS, Richard. **Aprender a ensinar**. Lisboa: McGraw-Hill, 2005.

BARONE, T. et al. A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism. In: SIKULA, J.; BUTTEY, T, J.; GUYTON, E. (Org.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1996, p. 1118-1149.

BOGGESS, T, E; MCBRIDE, R, E; GRIFFEY, D, C. The concerns of physical education student teachers: a developmental view. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.4, p. 202-211, 1985.

BOTH et al. Bem estar do trabalhador docente de educação física da região sul do Brasil de acordo com os ciclos vitais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, p. 77-93, jan. 2014.

BOTH et al. Bem-estar do trabalhador docente em Educação Física ao longo da carreira. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 24, n. 2, p. 233-246, 2. trim., 2013.

BOTH, J. **Bem-Estar do trabalhador docente em educação física da região sul do Brasil**. 2011. 248f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BOTH, J. Bem-estar do trabalhador docente em educação física no início da carreira: síntese das investigações nacionais e internacionais. In: CONCEIÇÃO, V, J, S; FRASSON, J, S. **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de educação física no início da carreira**. Porto Alegre, 2016.

BOTH, J.; NASCIMENTO, J, V.; BORGATTO, A, F. Estilo de vida dos professores de educação física ao longo da carreira docente no Estado de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, p. 54-64, 2007

BOTH, J; NASCIMENTO, J, V; BORGATTO, A, F. Percepção da qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida dos docentes de educação física do estado de santa Catarina. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 377-389, 2008.

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

BRANDÃO, J.S.; DUARTE, M.F.S. Perfil do estilo de vida dos professores de educação física aposentados no Vale do Itajaí/SC. In: NASCIMENTO, J.V.; LOPES, A.S. (orgs.). **Investigação em educação física: primeiros passos, novos horizontes**. Londrina: Midiograf, 2003.

BURDEN, P.R. Teacher development. In: HOUSTON, W.R.; HABERMAN, M.; SIKULA, J. (org.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillian Publishing Company, 1990.

CARVALHO, J, S. **Manual de direito administrativo**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2009. Disponível em:<<https://www.jusbrasil.com.br/artigos/busca?q=Art.+20+da+Lei+8112%2F90>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

CARVALHO, L, M. O Estudo da Socialização dos Professores em Educação Física: uma revisão e um convite. **Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 13, p 13-37, 1996.

CASTRO, M. Reflexões sobre a profissão docente: antigas professoras falam sobre o passado e o presente da professora primária. In: **28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Caxambu, 2005.

CAVACO, M. H. Retrato do professor enquanto jovem. **Revista crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 29, p. 121-139, fev. 1990.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonize the reflective practitioner and competence-based approaches. **Journal of European Industrial Training, Bradford**, v. 22, n. 6/7, p. 267- 276, 1998. Disponível em: <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=83>. Acesso m: 21 jan. 2016.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European Industrial Training, Bradford**, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

CLARO JR, R, S; FILGUEIRAS, I, P. Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v 8, n 2, p.156-198, 2009.

CONCEIÇÃO, V, J, S; MOLINA NETO; V. Formação e prática educativa do professor de educação física: o início da docência sob um olhar da pedagogia crítica. In: CONCEIÇÃO, V, J, S; FRASSON, J, S. **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de educação física no início da carreira**. Porto Alegre, 2016.

CORTEZ, H. B. T. **Qualidade de vida no trabalho sob a ótica da macroergonomia**. 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

COSTA, A.C.M. O percurso profissional em Educação Física: venturas e desventuras. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, v. 9, p.71-81, 1994.

COSTA, L. **Estágio probatório: a evolução legal no direito brasileiro**. Conteúdo Jurídico. Brasília – DF, 2002.

CUNHA, A, C. **Pós-modernidade, socialização e profissão dos professores (de Educação Física): para uma “nova” reconceptualização**. Viseu: Vislis Editora, 2008.

DEAL, T,E; CHATMAN, R, M. Learning the ropes alone: Socializing new teachers. **Action in Teacher Education**, v.11(1), p. 21-29, 1989.

DÍAZ, V. M. El inicio de la vida profesional del docente universitario. Hacia la detrimnación de los elementos que marcan la socialización del professor universitario principiante. **Docencia e Investigación**, Castilla la Mancha, v. 30, n. 5, p. 191-210, 2005.

DUBAR, C. **A Socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 1997.

DUTRA, J. S. et al. As carreiras inteligentes e sua percepção pelo clima organizacional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 55-70, 2009.

AMARAL, E. A. A. **Escola em tempo integral: espaço de construção ou de precarização do processo educacional?**. Disponível em: <http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-content/uploads/2013/05/ESCOLA-EM-TEMPO-INTEGRAL.pdf>. Acesso em: 25 out. 2015

FARIAS, et al. **Carreira docente em educação física: perspectivas na formação inicial, expectativas e valores**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-090-05.pdf>. Acesso em: 05 de set. 2015.

FARIAS, et, al. **Carreira docente em educação física: perspectivas na formação inicial, expectativas e valores**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-090-05.pdf>. Acesso em: 04 de dez. 2015.

FARIAS, et, al. Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.4, p.656-666, out./dez. 2012.

FARIAS, G, O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J, V. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de educação física. In: **Formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de educação física**. Londrina: Midiograf, 2001.

FARIAS, G. O; et al. Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.3, p.310-319, jul./set. 2008.

FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. Construção da identidade profissional: metamorfose na carreira docente em educação física. In: FARIAS, G.; NASCIMENTO, J. V. **Construção da identidade profissional em educação física: da formação a ação**. Florianópolis: Editora da UDESC, p. 61-79. 2012.

FARIAS, G.O; **Carreira docente em educação física: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor**. 2010, 305f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FERREIRINHO, V, C. Práticas de socialização de professores iniciantes na carreira, quem é o iniciante? **28ª Reunião Anual da ANPED**. PUC-SP, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt14/gt141012int.doc>. Acesso: 09 de set. 2015.

FLORES, M, A. Os professores em início de carreira e o seu processo de mudança: influências e percursos. **RE**, v.12, n.2, p. 56-98, 2004.

FOLLE, A, et al. Nível de (in)satisfação profissional de professores de Educação Física da Educação Infantil. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.2 p.124-134, abr./jun. 2008.

FOLLE, A. et al. Construção da carreira docente em Educação Física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.15, n.01, p.25-49, jan./mar. 2009.

FOLLE, A.; NASCIMENTO J, V. Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. **Revista da Educação Física/UEM Maringá**, v. 19, n. 4, p. 605-618, 4. trim. 2008.

FOLLE, A.; NASCIMENTO J, V. Momentos marcantes da trajetória docente em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.1, p.92-103, jan./mar. 2009.

FOLLE, A.; NASCIMENTO J, V. Trajetória docente em educação física: percursos formativos e profissionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.24, n.4, p.507-23, out./dez. 2010.

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 e Esporte**, Porto Alegre, v.33, n.4, oct/dec. 2011.

FRASSON, J, S; MEDEIROS, C, R; CONCEIÇÃO, V, J, S. Caminhos percorridos pelo grupo de estudos e pesquisa em desenvolvimento docente e o mundo do trabalho em educação física. In: CONCEIÇÃO, V, J, S; FRASSON, J, S. **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de educação física no início da carreira**. Porto Alegre, 2016.

FREITAS, D.; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 219-233, 2007. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347196.pdf> __. Acesso em: 20 de ago. 2015.

FREITAS, M, N, C. organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p.155-172, mar., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>>. Acesso em: 1 de out. 2015.

FREITAS, R, C. Entrada na carreira de professores de educação física e os processos de socialização profissional. **EdUEC**. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/.pdf>. Acesso em: 7 de out. 2015.

FREITAS, R, S; ALVERNAZ, A. Socialização organizacional de professores de educação física nos primeiros anos de profissão. In: HENRIQUE, J; ANACLETO, F, N, A; PEREIRA, S, A, M. **Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Física. Reflexões sobre a formação e socialização docente**. Curitiba, 2016.

FULLER, F. Concerns of teachers: a developmental conceptualization. **American Educational Research Journal**, n.6, p.207-226. 1969.

FULLER, F.; BOWN, O. Becoming a teacher. In K.Ryan (ed), **Teacher Education Yearbook of the National Society for the Study of Education**. Chicago: University of Chicago Press,. v. 2, p. 25-52, 1975.

GARCIA M, C. **Aprender a ensinar**: um estudo sobre o processo de socialização dos professores iniciantes. Madrid: CIDE, 1992.

GARIGLIO, José Ângelo. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de Educação Física. **37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED** - 04 a 08 de outubro de 2015.

GASPARI, et al. A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **R. Min. Educação Física**, Viçosa, v 14, n 6. p. 109-137, 2006.

GASPARINI, S.M.; BARRETO, S.M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.2, p.189-199, 2005.

GIL, Maria Luíza. O que está acontecendo com a educação? Disparidade jurídica entre professores e alunos provoca conflito de autoridade; enfrentamentos e agressões físicas têm sido frequentes nas escolas. **Zero**, Florianópolis, ano XXVIII, n.1, abr. 2010.

GÓES F, T; MENDES C, L. Currículo e hierarquia: onde está a educação física? **32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 12: Currículo**; 2009; Caxambu, BR. Caxambu: ANPED; 2009.

GOMES, M, A; BORGES, L, J; NASCIMENTO, J, V. Ciclos de desenvolvimento profissional e a qualidade de vida de professores de Educação Física da região sudoeste da Bahia. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 2, n. 4, p. 104-114, dez., 2007.

GONÇALVES, E, C, F; SANTOS, A, E, O; CLARO JÚNIOR, J, A, M. **Prática docente: dificuldades encontradas pelos professores de educação física nos cinco primeiros anos de atuação profissional o mundo da saúde** São Paulo, v4, n 31, p. 494-499. out/dez, 2007.

GONÇALVES, H, A, P, R. **A motivação para a carreira docente: contributos para o estudo das principais preocupações em início de carreira.** Dissertação (Mestrado em supervisão) - Universidade do Algarve. Faculdade de ciências humanas e sociais escola superior de educação, Faro, 2007.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 141-170.

GRINSPUN, M, P, S, Z. Formação dos profissionais: uma questão em debate. In: ALVES; Nilda; VILLARDI, Raquel (org.). **Múltiplas leituras da nova LDB**. Rio de Janeiro: Dunya Editora, 1999.

HEBERT, E.; WORTHY, T. Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 17, p. 897-11, 2001.

HEBERT, E.; WORTHY, T. Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 17, n. 8, p. 897-911, nov., 2001.

HENRIQUE, José; COSTA, BRUNO. A escolha da profissional e a indução na carreira do professor de educação física. In: HENRIQUE, J; ANACLETO, F, N, A; PEREIRA, S, A, M. **Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Física. Reflexões sobre a formação e socialização docente**. Curitiba, 2016.

HEYWARD, V.H. **Advanced fitness assessment e exercise prescription**. 3ª ed. Champaign: Human Kinetics, 1998.

HOPF, A. C. O; CANFIELD, M. S. Profissão docente: estudo da trajetória de professores universitários de Educação Física. **Kinesis**, Santa Maria, n. 24, p. 49-71, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

JESUS, S. N., SANTOS, J. C. V Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 52, n. 1, p. 39-58, jan./abr., 2004.

JESUS, S. N.; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Educação**, Porto Alegre, v.27, n.1, p.39-58, 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/373/270>. Acesso em: 15 de out. 2015.

KOUSTELIOS, A, D. Personal characteristics job satisfaction of Greek teacher. **The international Journal of Education Management**, v.15, n.6-7, p.354-358, 2001.

KOUSTELIOS, A.; TSIGILIS, N. The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. **European Physical Education Review**, v. 11, n. 2, p. 189–203, 2005.

KOVAČ, M. . et al. Occupational health problems among slovenian physical education teachers. **Kinesiology**, v. 45, n. 1, p. 92–100, 2013b.

KRUG, H, N. Vale a pena ser professor de Educação Física escolar? Disponível em: <http://www.efdeportes.com/> **Revista Digital** - Buenos Aires, v. 13, p. 122. Acesso em: 25 de jul. de 2008.

LAPO, F.R.; BUENO, B.O. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. **Psicol. USP** . São Paulo, v.13 n.2, p. 48-89, 2002.

LAPO, F.R.; BUENO, B.O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v.118, p.65-88, 2003.

LASUITA, A. “A Life-Stage Framework for Adult Vocation Behaviour”. **Guidance and Counselling**, v. 45, p.15-25, 1989.

LEMOS, C, A, F; NASCIMENTO, J, V; BORGATTO, A, F. Parâmetros individuais e sócio-ambientais da qualidade de vida percebida na carreira docente em educação física. **Revista brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v.21, n.2, p.81-93, abr./jun., 2007.

LEMOS, J.C.; CRUZ, R.M. Condições e cargas de trabalho da atividade docente. **Revista Plural**, Florianópolis, p.20-27, jun. 2005.

LENGERT, R. **O início da carreira docente**: um estudo de representações sociais. 2005. 178 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia. Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, São Leopoldo, 2005.

LESSARD, C. “La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune”. **Repères – Essais em Éducation**, v.8, p. 135-190, 1986.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, v, 29, n. 2, p. 85-98, 2004.

LOUREIRO, Carlos. A docência como profissão. Culturas dos Professores. In: **Diferenciação Profissional**. Coleção: Perspectivas Actuais/Educação. Porto: Edições ASA, 2002.

MADUREIRA, A, S; FONSECA, S, A; MAIA, M, F, M. Estilo de vida e atividade física habitual de professores de educação física. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v.5, n.1, p. 54-62, 2003.

MAJERIC, M; LESKOSEK, B; ERPIC, S. C. The motivation of physical education teachers to participate in permanent professional training courses: an analysis of selected factors. **Kinesiologia Slovenica**, v. 17, n. 1, p. 28–41, 2011.

MARCON D, GRAÇA ABS, NASCIMENTO JV. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v.25, n.2, p.323-39, abr./jun., 2011.

MARCON D; GRAÇA A, B, S; NASCIMENTO J, V. O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. **Revista brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 27, n. 4. p. 633-45, out/dez. 2013.

MARGARET, C; EBBECK, M, A. Teacher developmert: a comparative stude of early childhood teachers in their first year of teaching. **Aare Conference**, Quesland Austrália, 1991.

MARTINS, Rhaylla Gimenes de Lima. **Bem-estar do trabalhador docente em educação física da região de Jataí – Goiás**. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado associado em Educação Física – UEL/UEM) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MATOS, Z. et al. A valorização dos problemas em situação de estágio: preocupações dos estudantes-estagiários e formadores. In: BENTO, J.; MARQUES, A. **As ciências do desporto na escola**. Porto: FCDEF, 1991. p. 359-367.

MELO, M, M, R; VALLE, I, R. Socialização e socialização profissional: interface entre forjar e negociar outro ser. **Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 1, p. 79-102, jan./jun., 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, Trajetórias Pessoais E Desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. MIZUKAMI, M. G. N. **Formação De Professores**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

MODESTO, Paulo. Estágio probatório: questões controversas. **Revista Diálogo Jurídico**, Salvador, n. 12, 2002.

MOLINA NETO, V. A prática dos professores de Educação Física nas escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, v 1, n.9, p.31-46, 1998.

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

MOREIRA et al. Síndrome de burnout em professores de Educação Física: um estudo de casos. **Revista Digital** - Buenos Aires, v. 13, n.123,ago. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 18 de mai. 2015.

MOREIRA, H, R et al. Qualidade de vida do trabalhador docente em Educação Física de diferentes regiões do estado do Paraná, Brasil. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 197-209, 2. Trim., 2011.

NASCIMENTO, J. N. **Formação profissional em Educação Física e desportos: contextos de desenvolvimento profissional**. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2002.

NASCIMENTO, J. V. Escala de Auto-percepção de competência profissional em Educação Física e desportos. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 5-21, jan./jun., 1999.

NASCIMENTO, J. V. Perspectiva de intervenção profissional em educação física e esportes para o século XXI. In: SONOO, C. N.; SOUZA, C.; OLIVEIRA, A. A. B. **Educação física e esportes: os novos desafios da formação profissional**. Maringá: Def., 2002

NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: Congresso de educación física e ciencias do deporte dos países de língua portuguesa, vii congresso galego de educación física, 6., 1998, La Coruña. **Actas**. La Coruña: INEF Galicia, 1998. p. 320-335.

NEMIÑA, R. E. et al. Professores principiantes e iniciación profesional. Estúdio exploratório. **Professorado: revista de curriculum y formación del professorado**. V. 13, n. 1, 2009.

NILAN, P. Teachers' work and schooling in Bali. **International Review of Education**, v.49, n.6, p.563-584, 2003.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (org.). **Vida de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NUNES, João Batista Carvalho. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. In: 25ª Reunião Anual da ANPED, **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu-MG, 2005, p. 1-13.

OLSEN, D. G.; HEYSE, K. L. Development and concerns of first-year and reentry teachers with and without mentors. In: Annual meeting of the american education research association. **Anais**. Boston: AERA, 1990. p. 14-24.

PAULO CARLAN, P; KUNZ, E; FENSTERSEIFER, P, V. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". **Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 55-75, out/dez de 2012.

PEDRO, N.; PEIXOTO, P. Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. **Análise Psicológica**, Lisboa, v.2, n.24, p.247-262, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n2/v24n2a10.pdf>>. Acesso em: 7 de out., 2015.

PIETRO, Maria Sylvia Zanella Di. **Direito Administrativo**. 19ª ed. São Paulo: Atlas S.A, 2006.

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 Education Research Association**. April, 1995.

PIOVANI, V, G, S; BOTH, J; NASCIMENTO, J, V. Preocupaciones pedagógicas de los estudiantes practicantes de Educación Física de diferentes domicilios sociales de Uruguay. **Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 77-98, out/dez de 2012.

RODRIGUES, Bruna Rodrigues. Tutoria busca melhorar o preparo de professores iniciantes no Rio de Janeiro. **Todos Pela Educação**, 25 abr. 2016. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/37848/tutoria-busca-melhorar-o-preparo-de-professores-iniciantes-no-rio-de-janeiro/>>. Acesso em: 5 de maio, 2016.

SAAD, I, A; ISRALOWITZ, R. E. Teachers' job satisfaction in transitional Society within Bedouin Arab schools of the Negev. **The Journal of social Psychology**, v. 123, n. 6, p.771-781, 2001.

SANCHOTENE, M. U; MOLINA NETO, V. M. Habitus profissional Currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física. **Pensar a Prática**. V. 9, n.2, p. 267-280, jul./dez., 2006.

SANT'ANA, Antônio Sérgio Santos. A indisciplina na educação física escolar. 2012. 248 f. Dissertação (Mestrado - Programa e Pós Graduação Associado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SANTINI, J; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**., São Paulo, v.19, n.3, p.209-22, jul./set., 2005.

SHIGUNOV, V.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 103-152.

SHOVAL, E; ERLICH, I; FEJGIN, N. Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. **Physical Education and Sport Pedagogy**. v. 15, n. 1, p. 85 -101, Jan. 2010.

SIKES, P. The life cycle of the teacher. BALL, S.J.; GOODSON, I.F. (orgs.). **Teachers' lives and careers**. London: The Falmer Press, 1985.

SILVA, J, V, P; NUNEZ, P, R, M. Qualidade de vida, perfil demográfico e profissional de professores de Educação Física. **Pensar a prática**. v. 12, n. 2, p. 1-11, maio/ago., 2009.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 53-80.

SILVA, R, S; KRUG, H, N. Os sentimentos satisfação e insatisfação dos professores de Educação Física. **Revista Digital** - Buenos Aires, v. 12, n. 115 – Dic. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 15 de ago., 2015

SIMÕES, M. O profissional de educação física e a voz: uma contribuição da Fonoaudiologia. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v.5, n.1, p.71-80, 2000.

SMYTH, D, M. Percepções de professores de Educação Física em seu primeiro ano de trabalho. First-Year Physical Education Teachers' Perceptions of Their Workplace. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.14, p. 198-214., 1995.

SORIANO, J.B. & WINTERSTEIN, P.J. Satisfação no trabalho do professor de educação física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 145-59, jul./dez. 1998.

SOUSA, J, C; CARREIRA DA COSTA, F. Socialização profissional em Educação Física: um olhar crítico sobre a formação inicial, a voz dos professores. **Boletim SPEF**, Lisboa, v.14, n.1, p.33-46, out. 1996. Disponível em: <[http://www.file:///Downloads/DialnetAFormacaoDeProfessoresDeEducacaoFisicaEmPortugal-118021%20\(1\).pdf](http://www.file:///Downloads/DialnetAFormacaoDeProfessoresDeEducacaoFisicaEmPortugal-118021%20(1).pdf)>. Acesso em: 09 de nov., 2015.

SOUZA, D. B. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista multidisciplinar da UNESP – saber acadêmico**. São Paulo, n. 08, p 35-45, dez., 2009.

SOUZA, Tânia Clarice Silva de. **O professor de educação física: análise dos primeiros anos de carreira na docência**. 2012. 210f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós- Graduação Associado em Educação Física) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2012.

STEFFY, B. E. et al. The model and its application. In: STEFFY, B. E. et al. (orgs.). **Life cycle of the career teacher**. Califórnia: Corwin Press, 2000. p. 1-25.

STROOT, S. A.; KO, B. Teacher socialization and induction. In: KIRK, D.; O'SULLIVAN, M.; MACDONALD, D. **Handbook of Research in Physical Education**. Berkeley: Sage Publications, 2006.

STROOT, S. Organizational socialization: factors impacting beginning teachers. In: SILVERMAN, S. J; ENNIS, C. (orgs.). **Student learning in Physical Education**. Champaign: Human kinetics, 1996. p. 339-365.

SUPER, D. "Coming of age in Middletown". **American Psychologist**, v. 40, n. 4, p. 406-414., 1985.

TANKERSLEY, A, A. Discovering Curriculum Concerns of Begnning Early Childhood teachers. **Annual theme**, Ptisburg State University, kansas, 2010.

TARDIF, M. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª . ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas, 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. Soc., v. 21. n. 73. dez., 2000.

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

VALLI, Linda. **Reflective education cases and critiques**. Bew York: State University of New Press, 1992.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid / Espanha: Narcea, 1988.

VONK, H. SCHRAS, G. From beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teacher during their first years of service. **European Journal of Teacher Education**, v. 10, n. 1, p. 95-110., 1987.

ZANTEN, A. V. A Influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In: TARDIF, M; LESSARD, C. (org.). **Ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 201-216.

ZOUNHIA, K; HATZIHARISTOS, D. Physical education student teachers' rapport with cooperating teachers: rapport relation with teaching concerns. **Studies in physical culture and tourism**. v. 12, n. 1, 2005.

ZOUNHIA, K; HATZIHARISTOS, D; EMMANOUEL, K. Teaching concerns of greek physical education student teachers. **Studies in physical culture and tourism**. v. 11, n. 2, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Autorização da instituição coparticipante

**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 "Percepção dos Professores de Educação Física que estão no início da Carreira Docente" sob a responsabilidade de Jorge Both e Naline Cristina Favatto, 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,

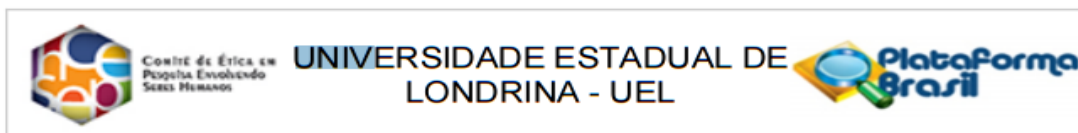
Maringá, 16 de maio de 2016.



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

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

APÊNDICE B: Parecer do comitê de ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ESTÃO NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Pesquisador: Jorge Both

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57443816.6.0000.5231

Instituição Proponente: CEFE - Departamento de Educação Física

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.666.357

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa intitulado "PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ESTÃO NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE", sob responsabilidade do pesquisador Jorge Both, vinculado ao Departamento de Educação Física, UEL.

O objetivo do estudo será analisar a percepção dos professores de Educação Física que estão no inicial da carreira docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo. A coleta de dados se dará por meio de entrevista junto aos professores efetivos pertencentes ao Ensino Fundamental fase I do município de Maringá. A população investigada se constituirá por 20 professores de Educação Física que se encontram entre o primeiro ao quarto ano de exercício docente efetivados no município que não lecionaram em nenhuma outra escola antes de sua efetivação.

Os seguintes critérios de inclusão dos participantes são:

- a) estar efetivado no município de Maringá entre o seu 1º e 4º ano de carreira docente;
- b) não lecionou em nenhuma outra escola antes de sua efetivação
- c) aceitar em participar do estudo.

Os dados qualitativos serão analisados por meio da técnica de Bardin (2011).

A entrevista buscará levantar informações pessoais e profissionais dos sujeitos entrevistados como

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 1.666.357

sexo, idade, estado civil, formação acadêmica, anos de docência, tipo de vínculo empregatício, pluriemprego, principal fonte de renda, carga horária, localização da unidade escolar – zona de risco, quantidade de turmas, horas de lazer durante a semana, horas de lazer aos finais de semana). O pesquisador destaca ainda que após a análise de dados, as entrevistas serão apagadas.

Objetivo da Pesquisa:

O Objetivo Primário do projeto é analisar a percepção dos professores de Educação Física que estão no início da carreira docente.

E como objetivos secundários pretende-se:

- Analisar as características sociodemográficas e profissionais dos professores de Educação Física em início de carreira docente.
- Identificar quais os fatores que interfere na satisfação no trabalho do professor de Educação Física.
- Verificar se há diferentes momentos no início da carreira docente.
- Verificar se existem diferentes percepções durante o processo de socialização em serviço dos professores
- Identificar quais as principais preocupações dos professores que estão no início da carreira docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador afirma que existe um pequeno risco na pesquisa, o qual é semelhante àquele sentido num exame psicológico de rotina que irá buscar informações referentes aos sentimentos frente a profissão docente que está associado neste caso ao início da carreira profissional desta área.

E deixa claro que os participantes serão prontamente atendidos, pelos pesquisadores, caso se sintam desconfortáveis.

E como benefícios, o pesquisador prevê uma maior compreensão do processo de ingresso do docente no serviço público do magistério.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será realizada com financiamento próprio e orçamento estimado em R\$2.500,00, a serem gastos com computador e papel.

O cronograma está adequado, com início das coletas de dados prevista para 08 de agosto de 2016.

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br



CONITE de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 1.666.357

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresentou os seguintes termos de apresentação obrigatória:

- Folha de rosto devidamente preenchida e assinada pelo chefe de departamento
- Autorização da Secretaria de Educação de Maringá para realização do estudo.
- TCLE adequado, em linguagem clara e acessível, em forma de convite aos participantes, informando aos participantes que os dados serão apagados após as análises de dados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

aprovado.

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_PROJETO_734292.pdf	27/07/2016 11:10:30		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PRNaline.pdf	27/07/2016 11:08:40	Jorge Both	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLENaline.pdf	27/07/2016 11:07:47	Jorge Both	Aceito
Folha de Rosto	FRInicio.pdf	17/06/2016 16:48:18	Jorge Both	Aceito
Outros	RENaline.pdf	17/06/2016 16:48:03	Jorge Both	Aceito
Outros	docjb.pdf	09/06/2016 22:01:49	Jorge Both	Aceito
Outros	docseduc.pdf	09/06/2016 21:59:45	Jorge Both	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 1.666.357

LONDRINA, 08 de Agosto de 2016

Assinado por:
Rosana Lopes
(Coordenador)

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br

APÊNDICE C: Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Departamento de Educação Física
Rodovia Celso Garcia Cid – Pr 445 – Km 380, s/nº
Caixa Postal 6001 – Londrina – Paraná – Brasil

Cep: 86051-980

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Professor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa “Percepção dos professores de Educação Física que estão no início da carreira docente”, a ser realizada na cidade de Maringá. O objetivo da pesquisa é de analisar a percepção dos professores de Educação Física que estão no inicial da carreira docente que atuam na Rede Municipal de Ensino de Maringá. Para isto a sua participação é muito importante e ela se dará por meio de uma entrevista semiestruturada, em que será feito um levantamento sociodemográfico e perguntas referentes à Socialização Profissional, Preocupações e Satisfação no Trabalho do docente.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo [você](#): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. As entrevistas serão gravadas por meio de um gravador digital. 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. Destacamos que após a realização da análise dos dados, as entrevistas serão apagadas. Entretanto, até o momento das análises apenas os pesquisadores terão acesso a investigação.

Esclarecemos ainda, que [você](#) 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 da pesquisa será compreender de forma específica quais são os elementos problematizadores (anseios, preocupações, inseguranças e insatisfação) pertinentes ao início da carreira docente em Educação Física. Destaca-se que por meio da investigação será possível contribuir para criação de políticas públicas para que o professor seja assistido e acolhido no ambiente escolar da melhor forma possível, o que melhorará a sua intervenção profissional. Informamos que durante a entrevista a previsão de

desconfortos/riscos é mínima, ou seja existe um pequeno risco na pesquisa, o qual é semelhante àquele sentido em um atendimento psicológico de rotina que irá buscar informações referentes aos sentimentos frente a profissão docente que está associado neste caso ao início da carreira profissional desta área. Pois, ao relembrar momentos de insucessos o professor poderá sentir-se desconfortável. Se acaso o professor sentir-se mal durante a entrevista a mesma será imediatamente interrompida. O pesquisador lhe dará toda a assistência necessária e se preciso for encaminhará o professor a atendimento psicológico sob os custos do pesquisador.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (Naline Cristina Favatto, Rua Botafogo, 204, Apt 202 Maringá-PR, Cep Telefone: (44) 9801 2593, e-mail: nfavatto@gmail.com / Jorge Both, Departamento de Educação Física do Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Londrina, Rodovia Celso Garcia Cid – PR 445 – Km 380, s/n, Caixa Postal 6001 – Londrina – Paraná – Brasil, Cep 86051-980, Telefone: (43) 9636 3777, e-mail: jorgeboth@uel.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.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à você.

Londrina, ___ de _____ de 201_.

Pesquisador Responsável

RG: 6.826.148-1 SSP-PR

_____,
tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE D: Roteiro da entrevista

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

Informações pessoais e profissionais

- 1.1 Sexo:
- 1.2 Idade:
- 1.3 Estado Civil:
- 1.4 Formação Acadêmica:
- 1.5 Anos de docência na Educação Física:
- 1.6 Vínculo empregatício com a Prefeitura Municipal de Maringá e ou Secretaria de Educação do Estado do Paraná.
- 1.7 Exerce outra função remunerada: Se sim, qual:
- 1.8 O ofício na rede municipal/ estadual de Maringá é a principal fonte de renda:
- 1.9 Carga horária de trabalho semanal na rede municipal/estadual de Maringá:
- 1.10 Trabalha a quanto anos na rede municipal/estadual de Maringá:
- 1.11 A localização da unidade escolar que trabalha fica próximo à sua casa?
- 1.12 A localização da unidade escolar que trabalha fica próxima, ou é em Zona de Risco Social?
- 1.13 Questões ligadas à segurança pública como: (violência, criminalidade, tráfico de drogas, ect) interfere diretamente o trabalho pedagógico da escola?
- 1.14 Leciona Educação Física para quantas turmas?

Questões Norteadoras

2 Perguntas referentes à Satisfação no trabalho

Venda da força de Trabalho:

- 2.1. Você encontra-se satisfeito com a sua remuneração diante de sua qualificação profissional (especialização, mestrado ou doutorado)?

Condições de Trabalho:

2.2. Sobre as condições de trabalho na instituição em que você atua gostaríamos de saber:

2.2.1. Você encontra-se satisfeito com a estrutura da escola e com materiais pedagógicos ofertados para as aulas de Educação Física?

2.2.2 Você encontra-se satisfeito com o número de alunos nas turmas em que leciona? Você acredita que o número de alunos interfere para o planejamento de uma boa aula? Justifique.

2.2.3. De forma geral, explique se o ambiente em que você trabalha é favorável as condições de saúde.

Autonomia no Trabalho:

2.3. Você tem a autonomia desejada ou necessária para a realização planejamento e execução das aulas? Ou você sofre interferências da direção, equipe pedagógica ou núcleo de ensino? As interferências são vistas como positivas ou negativas por você

Oportunidade de Progressão na Carreira:

2.4. Você sente que é possível progredir na carreira?

Integração Social no Ambiente de Trabalho:

2.5. Sobre a Integração social no ambiente de trabalho na instituição em que você atua gostaríamos de saber:

2.5.1. Você encontra-se satisfeito com a direção e coordenação na instituição na qual leciona? Eles lhe dão o apoio necessário para a realização de um bom trabalho dentro da escola?

2.5.2. Você se sente a vontade com os demais professores da escola?

2.5.3. Como é sua relação com os alunos e os pais e/ou responsáveis dos alunos?

Leis e Normas do Trabalho:

2.6. Sobre as Leis e Normas do Trabalho na instituição em que você atua gostaríamos de saber:

2.6.1. Você está satisfeito com as garantias previstas no estatuto do Servidor Público do Município de Maringá e ou Secretaria de Educação do Estado do Paraná?

2.6.2. Você tem conhecimento de seus direitos como servidor Público do Município de Maringá e ou Secretaria de Educação do Estado do Paraná??

2.6.3. Você encontra-se satisfeito com o plano de carreira do professor municipal de Maringá e ou Secretaria de Educação do Estado do Paraná? Acredita ser necessária uma reformulação deste plano de carreira?

Trabalho e Espaço Total de Vida:

2.7- Existe equilíbrio entre o tempo dedicado ao trabalho e o tempo dedicado ao lazer? Você encontra-se satisfeito com esse equilíbrio?

Relevância Social no Trabalho:

2.8. Sobre a Relevância Social no Trabalho na instituição em que você atua gostaríamos de saber:

2.8.1. Você percebe seu trabalho como sendo algo importante e reconhecido no ambiente escolar?

2.8.2. Você percebe seu trabalho como sendo algo importante e reconhecido para a sociedade em geral?

3 Perguntas referentes à Socialização Profissional

Escolha da Profissão:

3.1 Sobre os fatores que influenciam a escolha da profissão:

3.1.1. Quais fatores e/ou pessoas que influenciaram a escolha da profissão?

Socialização Profissional:

3.2. Em relação ao processo por meio do qual os professores adquirem experiências mantendo os valores, sensibilidades, habilidades e conhecimento que são considerados ideais para o ensino de Educação Física.

3.3.1. Durante a inserção docente você se sentiu bem acolhido no ambiente escolar pelos pares, coordenação, direção e demais funcionários?

3.3.2. Você buscar manter uma relação cordial com seus colegas de trabalho e alunos dentro da escola? Você acredita ter um bom relacionamento com os colegas de trabalho?

3.3.3. Quais professores mais auxiliaram no processo de socialização no trabalho? Quais cargos exerciam? Tratavam-se de professores mais experientes ou iniciantes na carreira?

3.3.4. Você se utiliza da estratégia de se socializar com seus alunos para melhorar o processo de ensino e minimizar as situações de indisciplina e dificuldades de aprendizagem?

3.3.5. Você acredita que a socialização no ambiente escolar seja um fator primordial para a execução de um bom trabalho? Por que?

Socialização Organizacional:

3.1. Também chamada de socialização burocrática, é muitas vezes em desacordo com o profissional, mas em harmonia com o conceito de institucionalização.

3.3.1. Você buscou ou busca adaptar-se as normas, regras e valores da instituição escolar como uma forma de socializar-se?

3.3.2. Você percebe ou já percebeu ter recebido um tratamento diferente no ambiente escolar por ser novo na instituição ou por não ter grande experiência na docência?

3.3.3. Ao ingressar na escola você recebeu instruções necessárias sobre o funcionamento da unidade escolar, de como se organiza a rotina escolar, bem como sobre a inserção da disciplina Educação Física no projeto pedagógico da escola?

3.3.4. Você já discordou de atitudes tomadas pela direção e coordenação? O fato foi solucionado conforme as suas perspectivas?

4 Perguntas referentes às Preocupações

Preocupações Consigo:

4.1 Em relação às preocupações relacionadas à sobrevivência do professor na atuação na escola:

4.1.1. Quais suas preocupações relacionadas à sobrevivência no ambiente de trabalho no dia a dia da escola?

Preocupações com a Tarefa:

4.2. Em relação às preocupações relacionadas ao planejamento e ao desenvolvimento das aulas:

4.2.1. Quais suas preocupações em relação as suas tarefas realizadas na escola?

Preocupações com o Impacto da Tarefa:

4.3. Em relação ao impacto de seu trabalho:

4.3.1. Quais são preocupações pertinentes ao a impacto da tarefa realizado na escola?

4.3.2. Você possui algum outro tipo de preocupação não abordada na entrevista?

4.3.3. Nesses primeiros anos de docência você já pensou em deixar a carreira de professor? Se sim quais os motivos?

4.3.4. Quais são os motivos que fazem você permanecer na carreira docente?

ANEXOS

ANEXO A: Matriz do estudo satisfação no trabalho

Dimensões	Componentes	Indicadores
Saúde	Percepção de Bem Estar	Geral
Trabalho	Venda da Força de Trabalho	Remuneração Compensação
	Condições de Trabalho	Materiais Físicos Recursos Humanos (Equipe Pedagógico)
	Autonomia do Trabalho	Desenvolver a prática pedagógica sem interferência (rola bola tradicional ou práticas inovadoras)
	Progressão na Carreira	Planos de Cargos e Salários Desenvolvimento de outras funções dentro a área educacional (diretor, assessor pedagógico, entre outros)
	Relevância Social no Trabalho	Importância do seu trabalho pelos colegas professores Importância do seu trabalho pelos serviços prestados pela comunidade Importância do seu trabalho pelos colegas alunos Importância do seu trabalho pela direção e equipe pedagógica
	Equilíbrio de Trabalho e Lazer	Tempo de Trabalho versus Tempo de Lazer
	Leis e Normas de Trabalho	Garantias Legais Estatutárias Regime Interno da Escola
	Integração Social no Trabalho	Relacionamento com os pares Relacionamentos com os alunos Relacionamentos com direção e equipe pedagógica Relacionamentos com o restante da Comunidade Escolar

ANEXO B: Matriz do estudo socialização no trabalho

Socialização	Escolha da Profissão	Fatores que influenciam a escolha da profissão
	Socialização Profissional	Habilidades e conhecimento ideais para o ensino de Educação Física
	Socialização Organizacional	Aquisição de experiência e manutenção de uma ideologia

ANEXO C: Matriz do estudo preocupações

Preocupações	Sobrevivência (consigo)	Principais preocupações Preocupações em relação ao seu trabalho Controle da turma Atuação profissional
	Tarefa	Turmas numerosas Materiais adequados Individualidade do aluno Infraestrutura que sua escola
	Impacto da Tarefa	Preocupação com a aprendizagem dos seus alunos Preocupação com os alunos que apresentam necessidades sociais e emocionais