

Ser professor de Educação Física na escola: a passagem de aluno a professor no início da docência

Hugo Norberto Krug¹
Rodrigo de Rosso Krug²

Resumo

Este estudo objetivou analisar como acontece a passagem de aluno a professor no início da docência nas percepções de professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB), da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). A metodologia empregada caracterizou-se por ser uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento utilizado para a coleta de informações foi uma entrevista semiestruturada. A interpretação das informações foi por meio da análise de conteúdo. Participaram cinco professores de EF iniciantes na EB das referidas rede de ensino e cidade. Concluímos que foi possível identificar seis momentos de passagem de aluno a professor e também seis transformações ocasionadas pelos momentos de passagem de aluno a professor nas percepções dos professores estudados.

Palavras-chave: Educação física; Início da docência; Ser professor.

Abstract

This study aimed to analyze as it happens the passing from student to teacher at the beginning of teaching in the perceptions of Physical Education (PE) teachers beginners in Basic Education (BE), from the public education network, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). The methodology used was characterized by being a case study qualitative research. The instrument used to collect information was a semi-structured interview. The interpretation of information was through content analysis. Participated five PE teachers beginners in BE from the aforementioned school network and city. We conclude that it was possible to identify six moments of transition from student to teacher and also six transformations caused by the moments of transition from student to teacher in the perceptions of the studied teachers.

Keywords: Physical education; Beginning of teaching; Be a teacher.

¹ Doutor em Educação (UNICAMP/UFMS); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFMS). E-mail: hkrug@bol.com.br

² Professor Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) e Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)

As considerações introdutórias

Para Ilha e Krug (2016, p. 198), “[...] a produção científica que envolve o tema da entrada na carreira de professores na especificidade da Educação Física Escolar está em expansão, devido à importância deste período da vida profissional docente, somada às peculiaridades da área e suas problemáticas”.

Neste direcionamento de afirmativa, em tempos mais recentes, podemos citar a realização de diversas pesquisas sobre as mais variadas peculiaridades e problemáticas no início da docência em Educação Física Escolar: dificuldades pedagógicas (KRUG, 2017; KRUG, 2019; KRUG; KRUG, 2019), condições de trabalho (KRUG *et al.*, 2020b), desafios do cotidiano educacional (KRUG *et al.*, 2017a), dilemas e sua gestão (KRUG; KRUG; ILHA, 2013), complexidade da docência (KRUG *et al.*, 2021b), expectativas e realizações (KRUG, 2021c), preocupações pedagógicas (KRUG; KRUG; KRUG, 2020b), piores e melhores momentos (KRUG *et al.*, 2020a), marcas docentes (KRUG *et al.*, 2017c), fatos marcantes (KRUG, 2021a), que momento é este (KRUG; KRUG; KRUG, 2020a), encantos e desencantos (KRUG, 2021b), aspectos positivos e negativos (KRUG *et al.*, 2021a), aprendizagem docente (KRUG; KRUG, 2021), atratividade docente (KRUG *et al.*, 2020c), estágios da fase de entrada na carreira (KRUG, 2020a; KRUG, 2020b), contribuições da formação inicial (KRUG *et al.*, 2017b), e, necessidades formativas (KRUG *et al.*, 2019a), entre outras não citadas.

Assim, considerando uma ligeira análise das pesquisas referidas anteriormente, a respeito do início da docência em Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), foi possível identificar que as preocupações investigadas têm cada vez mais se ampliado e variado, girando em torno, de diversas temáticas. Nesse sentido, concordamos com o argumento de Wittizorecki e Frasson (2016) que indicam a importância de pensar-se na complexidade do início da carreira docente.

Neste cenário, lembramos Marcelo Garcia (1999, p. 113), que diz que “[...] os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores [...]”. Já Ilha e Hypólito (2014) colocam que o início da carreira é marcado por preocupações,

inseguranças e situações que caracterizam a sobrevivência do docente. Esta etapa, por ser a mais próxima da formação inicial, é permeada e justificada pela intervenção do professor com características de estudante.

Assim sendo, citamos Wittizorecki e Frasson (2016, p. 227) que afirmam que, no decorrer da sua docência, os professores iniciantes “[...] enfrentam diferentes necessidades, problemas, desafios, dilemas, e, assim, vão constituindo e consolidando sua identidade docente”. Já Basei *et al.* (2008, p. 33) destacam que os professores de EF iniciantes que atuam nas escolas,

[...] enquanto sujeitos em constante transformação [...] se constroem através das diversas situações vivenciadas no ambiente educacional. As transformações são decorrentes das vivências dos professores, do começo da docência [...] e promovem movimentos com diversas interpretações que podem ser utilizados para o desenvolvimento da trajetória docente contribuindo para a formação permanente [...].

Neste contexto, de passagem de aluno a professor no início da docência em EF na EB, foi que surgiu a questão problemática que norteou esta investigação: como os professores de EF iniciantes na EB percebem o processo de transição da condição de aluno para professor? Então, a partir dessa questão problemática foi estruturado o seguinte objetivo geral: analisar como acontece a passagem de aluno a professor no início da docência nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil).

Para alcançarmos este objetivo, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: a) identificar e analisar os momentos de passagem de aluno a professor no início da docência nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil); e, b) identificar e analisar as transformações ocasionadas pelos momentos de passagem de aluno a professor no início da docência nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

A justificativa da realização deste estudo foi fundamentada em Krug (2020b, p. 4) que afirma que, neste tipo de investigação, “[...] as informações coletadas, poderão possibilitar uma reflexão sobre o início da docência de

professores de EF da EB, buscando, assim, uma melhor compreensão [...]” da passagem de aluno a professor na fase de entrada na carreira.

Os procedimentos metodológicos

Esta investigação foi caracterizada como qualitativa sob a forma de estudo de caso. Segundo Silveira e Córdova (2009, p. 32),

os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova dos fatos, pois os dados analisados são não-métricos [...] e se valem de diferentes abordagens.

Ainda as autoras colocam que “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Conforme Possobon (2004, p. 52), o estudo de caso implica uma “[...] análise detalhada, compreensiva, sistemática e em profundidade do caso elemento de interesse”.

Para a coleta de informações, foi utilizada uma entrevista semiestruturada. De acordo com Negrine (2004, p. 73), entrevista encerra o significado de “[...] encontro combinado, marcado entre pessoas para ocorrer em lugar previamente determinado. Diz respeito ainda à prestação de informações ou de opiniões sobre determinada temática, feita de forma oral, pelo entrevistado”.

Na construção das questões norteadoras que compuseram a entrevista, buscou-se uma relação direta com os objetivos específicos destacando dois pontos cruciais: os momentos de passagem de aluno a professor no início da docência e as transformações ocasionadas por esses momentos de passagem. Dessa forma, as questões que balizaram as entrevistas foram as seguintes: 1) quais foram os momentos de passagem de aluno a professor, percebidos por você no início da docência na escola? 2) quais foram as transformações

ocasionadas pelos momentos de passagem de aluno a professor, percebidas por você no início da docência na escola?

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Esse fato está em consonância com o colocado por Minayo (2009, p. 69) de que “[...] em todas as formas de abordagem nas entrevistas [...] devem ser usados instrumentos adequados para registro das falas [...]”. Acrescenta que o usual “[...] é a gravação da conversa” (MINAYO, 2009, p. 69).

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

Participaram deste estudo, como colaboradores, cinco professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Convém esclarecermos que, conforme Silveira e Córdova (2009, p. 31), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.”.

Conseqüentemente, considerou-se importante o reconhecimento dos participantes do estudo por meio de algumas características pessoais e profissionais como forma de contextualização, como consta no quadro 1.

Quadro 1 – Características pessoais e profissionais dos participantes do estudo.

Características		Professores				
		1	2	3	4	5
Pessoais	Idade	20 anos	25 anos	22 anos	23 anos	28 anos
	Sexo	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino
	Estado Civil	Solteira	Solteiro	Solteira	Solteira	Casado
Profissionais	Formação Profissional	Licenciada em EF	Licenciado em EF	Licenciada em EF	Licenciada em EF	Licenciado em EF
	Rede de Ensino	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal
	Escola	A	B	C	D	E
	Carga Horária	20 horas	20 horas	20 horas	20 horas	20 horas
	Tempo de Docência	1 ano	2 anos	1 ano	2 anos	2 anos

Fonte: Informações dos colaboradores.

Elaboração: Os autores.

A partir das informações do quadro 1 convém destacarmos que a idade, o sexo, o estado civil, a rede de ensino, a escola e a carga horária não foram objeto deste estudo. Somente o tempo de atuação docente foi relevante porque, para Huberman (1995), professores iniciantes são aqueles que possuem até três anos de docência.

Assim sendo, a escolha dos participantes (colaboradores) do estudo aconteceu de forma intencional, pois estes cinco professores de EF eram os únicos iniciantes da rede de ensino e cidade estudada. Esse fato está em consonância com o colocado por Berria *et al.* (2012, p. 165) de que a escolha intencional é muito utilizada nas pesquisas qualitativas porque “[...] os participantes são pré-selecionados de acordo com critérios relevantes para o objeto da investigação”.

Lembramos que relativamente aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas (numerados de 1 a 5).

Os resultados e as discussões

Os resultados e as discussões desta investigação foram orientados e explicitados pelos objetivos específicos, pois esses nortearam a apresentação das informações que foram tratadas neste momento. Para materializar os momentos que apareceram nas entrevistas, destacamos os depoimentos dos participantes e os analisamos a luz dos referenciais escolhidos para dar conta das percepções do ‘processo de tornar-se professor de EF na EB’.

Os momentos de passagem de aluno a professor no início da docência nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados

Os depoimentos mostraram que todos os professores de EF iniciantes na EB perceberam momentos de passagem de aluno a professor no início da docência. Segundo Krug *et al.* (2015, p. 255), “esses momentos se referem ao processo de inserção na cultura escolar, momentos de primeiro contato na

posição de mediador de um determinado conhecimento junto a um grupo de estudantes”.

Neste sentido, os professores estudados perceberam os seguintes momentos de passagem de aluno a professor, descritos a seguir.

‘A inserção e o acolhimento na escola’³ foi o primeiro momento de passagem de aluno a professor no início da docência percebido pelos professores estudados. De acordo com Cancherini (2009), acolhimento institucional, no caso da escola, é aquele que inclui colegas, diretores, alunos e pais nas relações docentes, assim como o currículo e a administração, ou seja, todo o contexto se mobiliza para tal processo. Nesse sentido, Machado e Castro (2016, p. 371) assinalam que o papel da comunidade escolar, principalmente da equipe gestora, é

[...] receber bem esse docente em início de carreira, orienta-lo sobre o funcionamento da instituição de ensino, sobre as características da turma em que vai lecionar, tirar dúvidas a respeito do planejamento pedagógico, ouvir e valorizar suas ideias e propostas, entre outras coisas que sirvam para ajudar nos primeiros passos do professor iniciante.

Já Feldkercher e Ilha (2019, p. 140) afirmam que o modo como o professor iniciante é acolhido na escola “[...] contribui com a constituição de sua identidade docente, com sua segurança e autonomia docente”, bem como a boa acolhida aos professores iniciantes “[...] pode ser considerada como um fator positivo do processo de socialização profissional dos professores iniciantes [...]” (FELDKERCHER; ILHA, 2019, p. 141). Para Marcelo Garcia (2010), o processo de acolhimento docente influencia não só na reflexão, segurança e confiança dos professores, mas também envolve a autonomia frente ao contexto educacional e ao trabalho docente. Entretanto, Gabardo e Hobold (2013, p. 542) destacam que “[...] existem diferenças de acolhimento entre uma escola e outra, e que independentemente dos porquês delas acolherem dessa ou daquela forma, as que acolhem melhor tem professores mais motivados e seguros para realizarem seu trabalho”. Assim sendo, segundo Marcelo Garcia (2009), a inserção dos docentes exige uma política de acolhimento com objetivos claros e

³ Cinco citações – Professores: 1; 2; 3; 4 e 5

recursos teóricos. É um processo contínuo, mas para os professores iniciantes a inserção profissional depende de mecanismos de ajuda garantidos por políticas de inserção definidas pelas redes e escolas em que ingressam.

'A regência da disciplina de Educação Física'⁴ (foi o segundo momento de passagem de aluno a professor no início da docência percebido pelos professores estudados. Segundo Huberman (1995), fazer parte de um grupo profissional, estar empregado, ter sob sua responsabilidade uma turma de alunos, são alguns dos fatores apontados como determinantes e importantes para efetivar a passagem de aluno à professor. Já, de acordo com Krug (2021b, p. 7), "[...] estar trabalhando como professor [...]" é um dos motivos do encanto pela profissão docente pelos professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, citamos Shigunov; Farias e Nascimento (2002) que destacam que o início da carreira está associado à responsabilidade de tornar-se professor e assumir tarefas que antes não eram desempenhadas. Assim, o tornar-se professor parece ser uma tarefa difícil, já que a experiência acumulada até o momento é demasiadamente restrita. Isso corrobora a afirmação de Huberman (1995) de que na fase de início da docência, isto é, com a regência de classe, pouco a pouco, os professores vão desenvolvendo competências necessárias para o exercício da profissão.

'O ser chamado de professor'⁵ foi mais um momento (o terceiro) de passagem de aluno a professor no início da docência percebido pelos professores estudados. Esse fato de ser chamado de professor se torna importante, pois ao frequentar um curso de Licenciatura o objetivo do estudante era se tornar professor e esse reconhecimento vem acompanhado pela satisfação de ser chamado de professor. Isso pode ser corroborado por Krug *et al.* (2017d, p. 138) que constatou, em estudo realizado, que a palavra "professor [...]" é uma das representações sociais do curso de Licenciatura de estudantes em formação. Já Krug (2008) destaca que ser professor é uma profissão louvável que merece respeito e consideração pela nobre missão de quem a exerce, de ensinar seus conhecimentos aos alunos. Nesse sentido, Moraes e Ferreira

⁴ Cinco citações – Professores: 1; 2; 3; 4 e 5

⁵ Quatro citações – Professores: 1; 2; 3 e 5

(2014) colocam que a profissão de professor é caracterizada por um conjunto de saberes e/ou competências específicas que o faz único enquanto profissional. Dessa forma, no início da docência, com certeza, acontecerá o momento em que o, agora profissional, será chamado e tratado como ‘professor’.

‘A relação com os alunos’⁶ foi outro momento de passagem de aluno a professor (o quarto) no início da docência percebido pelos professores estudados. Segundo Cunha (1996), a aula é um lugar de interação entre pessoas e, portanto, um momento único de troca de influências. A relação professor-aluno, no sistema formal, é parte da educação e insubstituível na sua natureza. A autora destaca que o aluno espera ser reconhecido como pessoa e valoriza no professor as qualidades que os ligam afetivamente. Nesse sentido, podemos destacar que a boa relação do professor de EF iniciante na EB com os alunos é um dos aspectos positivos (KRUG *et al.*, 2021a), um dos motivos de encanto com a profissão docente (KRUG, 2021b) e um dos fatos marcantes (KRUG, 2021c) do início da docência. Assim sendo, Krug e Krug (2021) salientam que o aprendizado de uma boa relação professor-aluno é uma das aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira de professores de EF na EB, já que, segundo Krug; Krug e Krug (2020b, p. 46), “ter uma boa relação com os alunos” é uma preocupação pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Nesse cenário, Krug (2021b, p. 6) frisa que “[...] a boa relação com os alunos [...]” é um dos motivos do encanto com a profissão docente pelos professores de EF iniciantes na EB.

O quinto momento de passagem de aluno a professor no início da docência percebido pelos professores estudados foi ‘as tomadas de decisões frente aos acontecimentos das aulas’.⁷ Conforme Tardif, Lessard e Lahaye (1991) apontam que é no exercício cotidiano de sua função, que o professor se defronta com vários limites concretos que não são previsíveis e passíveis de uma definição acabada. O docente, então, desenvolve habilidades pessoais, tais como capacidade de improvisação, macetes, gestos, atitudes e estilos que possibilitam vencer as barreiras e construir uma maneira própria de ensinar. Assim, as

⁶ Quatro citações – Professores: 1; 2; 4 e 5

⁷ Três citações – Professores: 1; 3 e 4

tomadas de decisões frente a esse contato direto com os estudantes e a rotina escolar norteiam a compreensão sobre o ser professor responsável pela mediação da construção de conhecimento com um grupo de estudantes. Assim sendo, para Gimeno Sacristán (1998), é na tomada de decisão dos professores que se encontra o cerne do processo educativo. O autor acredita que as perspectivas pessoais são uma parcela fundamental das crenças e conhecimentos profissionais dos processos, que contribuem para resolver os acontecimentos problemáticos que enfrentam quando decidem, por exemplo, sobre metodologias, conteúdos etc.

Outro momento de passagem de aluno a professor (o sexto e último) no início da docência percebido pelos professores estudados foi a constatação das 'mudanças relativas aos conhecimentos dos alunos, isto é, a aprendizagem'.⁸ Para Chicati (2000), a aprendizagem é uma modificação relativamente duradoura do comportamento, através do treino, experiência e observação. No entanto, para que ocorra essa aprendizagem, se faz necessário que o indivíduo esteja motivado, pois a experiência e a observação, entre outros fatores, somente estarão presentes no cotidiano do aluno se esse possuir motivos que o levem a executar as tarefas. A cerca disso, cabe ao professor a responsabilidade de desenvolver um trabalho adequado à realidade e interesse de seus alunos possibilitando, assim, mudanças na aprendizagem. Dessa forma, citamos Pimenta e Lima (2004) que destacam que a essência da docência é a aprendizagem discente. Assim sendo, Telles *et al.* (2015, p. 6) apontam que “[...] saber se preocupar com a aprendizagem dos alunos [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Nesse sentido, nos referimos a Krug *et al.* (2019b, p. 16) que afirmam que “[...] a aprendizagem dos alunos [...]” é um dos fatores indicativos de satisfação profissional de professores de EF da EB na fase de entrada na carreira. Além disso, Krug, Krug e Conceição (2013) indicam que a aprendizagem dos alunos é um dos melhores momentos da fase de entrada na carreira de professores de EF da EB. Diante desse cenário Krug *et al.* (2017c, p. 61) manifestam que “[...] a aprendizagem dos alunos [...]” é uma das marcas docentes positivas de professores de EF iniciantes na EB. Já Krug

⁸ Duas citações – Professores: 2 e 5

et al. (2021a, p. 85) assinalam que “[...] a aprendizagem dos alunos [...]” é um dos aspectos positivos do início da docência em Educação Física. Também, segundo Krug (2021a, p. 50), “a aprendizagem dos alunos [...]” é um fato marcante no início da docência em EF na EB. Nesse contexto, Telles *et al.* (2015, p. 6) destacam que “saber se preocupar com a aprendizagem dos alunos [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar.

Assim, estes foram os momentos de passagem de aluno a professor no início da docência, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Ao realizarmos uma ‘análise geral’ dos momentos identificados, apresentados pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, podemos compreender que ‘a passagem de aluno a professor perpassa situações variadas, não lineares, singulares e, muitas vezes, desconhecidas, mas que estão intimamente relacionadas com as suas experiências de aprendizagem profissional da docência, pois em decorrência dessas é despertado o processo de passagem de se ver como aluno para o se ver como professor’.

Neste sentido, ‘identificamos seis diferentes momentos de passagem de aluno a professor com vinte e três citações no total’. Além disso, constatamos que ‘uma metade’ (três do total de seis momentos de passagem de aluno a professor com dez citações) está diretamente ‘ligada aos alunos’ e a ‘outra metade’ (três do total de seis momentos de passagem de aluno a professor com treze citações) ‘está dividida em duas parcelas’, uma parcela (dois do total de seis com oito citações) está diretamente ‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’, e outra parcela (um do total de seis com cinco citações) está diretamente ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’.

Além disso, ainda podemos constatar que ‘todos’ os professores de EF iniciantes na EB estudados ‘identificaram diversos momentos de passagem de aluno a professor’, sendo em cinco momentos pelos professores 1, 2 e 5 e em quatro momentos pelos professores 3 e 4.

Estas constatações estão em consonância com o colocado por Lima (2006) de que a principal característica da fase de inserção na docência é a passagem de estudante a professor.

Neste contexto, citamos Marcelo Garcia (1999, p. 133) que argumenta que “os primeiros anos de serviço são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores e, por isso, surgem dúvidas, tensões [...]”.

As transformações ocasionadas pelos momentos de passagem de aluno a professor no início da docência nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados

Os depoimentos mostraram que todos os professores de EF iniciantes na EB perceberam transformações ocasionadas pelos momentos de passagem de aluno a professor no início da docência.

Desta forma, na constante busca pela resposta dos objetivos e entender o processo que norteia esta investigação, nos deparamos com relatos que nos remetem a compreender as transformações ocasionadas pelos momentos debatidos na seção anterior.

Neste sentido, os professores estudados perceberam as seguintes transformações ocasionadas pelos momentos de passagem de aluno a professor, descritos a seguir.

‘O convívio na escola’⁹ foi a primeira transformação ocasionada pelos momentos de passagem de aluno a professor no início da docência percebida pelos professores estudados. No direcionamento desse fato, mencionamos Quadros *et al.* (2015) que assinalam que as interações vivenciadas pelos professores no ambiente de trabalho possuem papel fundamental no surgimento de sentimentos que podem ou não afetar o desempenho frente aos alunos. Nesse sentido, Silva e Krug (2004) frisam que o convívio na escola é uma das essências do sentimento de satisfação dos professores de EF da EB em geral. Também, para Krug *et al.* (2019b, p. 16), “[...] o convívio na escola [...]” é um dos fatores indicativos de satisfação profissional, nas percepções de professores de EF da EB, na fase de entrada na carreira. Nesse cenário, Krug *et al.* (2017c, p. 62) apontam que “[...] o convívio na escola [...]” é uma das marcas docentes positivas de professores de EF na EB. Já Krug (2021a, p. 52) destaca que “o

⁹ Cinco citações – Professores: 1; 2; 3; 4 e 5

convívio na escola [...]” é um fato marcante no início da docência de professores de EF da EB. Além disso, Krug *et al.* (2021a, p. 86) ressaltam que o “[...] convívio na escola [...]” é um dos aspectos positivos do início da docência em EF Escolar.

‘A busca do enfrentamento da complexidade da prática docente’¹⁰ foi a segunda transformação ocasionada pelos momentos de passagem de aluno a professor no início da docência percebida pelos professores estudados. A esse respeito, citamos Krug; Krug e Ilha (2013) que colocam que o enfrentamento da complexidade da prática impulsiona o processo de construção do ‘ser professor’. Já Pérez Gómez (1992) destaca que o êxito profissional do professor depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos. Nesse sentido, Krug *et al.* (2021b) apontam que a docência no início da carreira mostra uma realidade educacional complexa, o que dificulta a fase de entrada na carreira de professores de EF da EB. Nesse cenário, lembramos Gimeno Sacristán (1998, p. 244) que afirma que a competência profissional dos professores

[...] se expressa melhor no como enfrenta as situações que lhe são dadas. Trata-se de ver mais a originalidade no modelar pessoalmente as situações que lhe são dadas prefiguradas ou ver como se choca com elas, driblando os limites impostos ou adotando uma posição de submissão.

Assim sendo, Gimeno Sacristán (1998) condiciona a competência e o êxito profissional a forma como os professores enfrentam as situações práticas.

‘A aprendizagem de solucionar problemas’ foi mais uma (a terceira) transformação ocasionada pelos momentos de passagem de aluno a professor no início da docência percebida pelos professores estudados. Quanto a esse fato, apontamos Krug; Krug e Krug (2020c, p. 30) que frisam que uma das contribuições da formação inicial para a prática docente de professores de EF da EB na entrada na carreira foi “no aprendizado de saber solucionar problemas [...]”. Nesse sentido, Krug; Krug e Krug (2020b, p. 47) salientam que uma das preocupações pedagógicas de professores de EF iniciantes na EB é “como

¹⁰ Quatro citações – Professores: 1; 2; 4 e 5

resolver problemas surgidos no decorrer das atividades”. Já Medeiros e Conceição (*apud* CONCEIÇÃO *et al.*, 2014, p. 88) explicam que

[...] o fazer docente é alimentado pelo contexto escolar e que é possível transformar os saberes em conhecimentos, aproximando-se da realidade social. O processo de construir-se professor se desenvolve também com o tempo e com as experiências, pois com o tempo vai-se aprendendo e incorporando novas competências que ajudam os docentes iniciantes a enfrentar situações difíceis encontradas no cotidiano escolar.

Desta forma, Krug (2020a, p. 6) ressalta que

[...] aprender a refletir sobre as suas práticas pedagógicas é um recurso estratégico que permite aos professores iniciantes (de EF da EB), além de amenizar e/ou solucionar as suas dificuldades/problemas/desafios/dilemas da docência também a melhoria de seu ensino despertando assim, o entusiasmo profissional (acréscimo nosso).

Assim sendo, citamos Krug (2021d, p. 9) que aponta que “a aprendizagem de solucionar problemas [...]” é um dos motivos que contribuem para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB.

‘A aprendizagem da docência’¹¹ foi outra (a quarta) transformação ocasionada pelos momentos de passagem de aluno a professor no início da docência percebida pelos professores estudados. Nesse sentido, citamos Krug e Krug (2021, p. 85) que lembram que “[...] ao falarmos em aprender a ser professor e em docência, logicamente aparecem as expressões ‘aprendizagem docente’ e/ou ‘aprendizagem da docência’. Segundo Isaias (2006, p. 377), a aprendizagem da docência é um processo “[...] que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério [...] que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e seus respectivos domínios”. Já Ozelame (2010, p. 24) destaca que

[...] a aprendizagem da docência acontece também aliada à reflexão sobre a prática que se realiza como elemento imprescindível para que o professor possa transformar seus saberes e seus fazeres pedagógicos, buscando aprimorar o processo de aprender e de ensinar, foco de seu trabalho.

¹¹ Quatro citações – Professores: 2; 3; 4 e 5

Para Krug e Krug (2021), as aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira estão relacionadas aos saberes práticos ou experimentais desenvolvidos/aprendidos pelos professores de EF iniciantes na EB em sua docência. Tardif (2007, p. 39) esclarece que os saberes da experiência são saberes que são caracterizados como saberes construídos pelos professores em suas práticas. Eles “[...] brotam da experiência e são por ela validados”. Dessa forma, segundo Huberman (1995), a segurança proporcionada pelo conhecimento do modo como o trabalho docente está organizado e os vários modos de realizá-lo, são os fatores que mais contribuem para o bem-estar, pois geram, além de segurança, sensação de conforto, controle e domínio da ação docente. Assim sendo, Cardoso (2013, p. 16) destaca que a fase de iniciação na carreira “[...] apresenta características e necessidades próprias, marcada por um misto de sentimentos e comportamentos, onde podemos observar que os professores apresentam uma grande disponibilidade para aprender e ensinar e ficam ‘encantados’ por estarem assumindo a aula”.

‘O aprendizado eterno de ser professor’¹² foi mais uma (a quinta) transformação ocasionada pelos momentos de passagem de aluno a professor no início da docência percebida pelos professores estudados. De acordo com Ozelame (2010, p. 13),

a docência é uma construção. Ninguém nasce professor, mas torna-se professor através de um processo de aprendizagens. Estas aprendizagens acontecem tanto na formação inicial, quanto no decorrer da carreira de magistério, um caminho que envolve aspectos pessoais e profissionais do sujeito que optou pela docência.

A autora complementa seu pensamento acrescentando que “[...] não existe um modelo único de ser professor, uma vez que cada realidade, em que se encontra, o docente desenvolverá caminhos específicos que constituem a aprendizagem da docência”. Já Powaczuk (2008) traz a compreensão do ser professor como uma atividade do sujeito com o objetivo de tornar-se professor. Nesse sentido, Ozelame (2010, p. 24) afirma que “aprender a ser professor

¹² Duas citações – Professores: 1 e 2

envolve uma série de aspectos”. Coloca que o processo de construção do ser professor “[...] é uma relação intrínseca dos aspectos pessoais e profissionais”. Assim sendo, a autora diz que o local de atuação profissional contribui na formação como profissional. Assinala ainda que o professor em construção “[...] está fortemente influenciado pela organização escolar da qual faz parte” (OZELAME, 2010, p. 24).

‘O comprometimento com a profissão docente’¹³ foi outra transformação (a sexta) ocasionada pelos momentos de passagem de aluno a professor no início da docência percebida pelos professores estudados. Para Krug e Canfield (2001), é no compromisso que reside uma das grandes razões para o bom desempenho do professor, pois o comprometimento pelo que faz inquieta e leva ao aprimoramento, provoca a busca de novas alternativas de ensino. Já Freire (1996) ressalta que ensinar exige comprometimento. Acrescenta que a presença do professor não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, pois é uma presença em si política. Enquanto presença não pode ser de omissão, mas de um sujeito com opções. O professor deve revelar aos alunos a capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Deve revelar a capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Nesse sentido, citamos Krug e Krug (2010, p. 4) que afirmam que “saber se comprometer [...]” é um dos saberes necessários à prática docente em EF Escolar. Já Krug e Krug (2021) destacam que o aprendizado do comprometimento com a profissão docente é uma das aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira de professores de EF iniciantes na EB.

Assim, estas foram as transformações ocasionadas pelos momentos de passagem de aluno a professor no início da docência, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Ao efetuarmos um ‘análise geral’ das transformações identificadas, apresentadas pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, podemos compreender que ‘elas (as transformações) estão intimamente relacionadas à experiência adquirida como professor no início da docência, Assim, essa

¹³ Uma citação – Professor: 1

experiência está relacionada com os saberes experienciais desenvolvidos durante a atuação de professor’.

Neste sentido, ‘identificamos seis diferentes transformações ocasionadas pelos momentos de passagem de aluno a professor com vinte citações no total’. Além disso, constatamos que a ‘maioria’ (cinco do total de seis transformações ocasionadas pelos momentos de passagem de aluno a professor com quinze citações) está diretamente ‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’ e a ‘minorias’ (uma do total de seis transformações com cinco citações) está diretamente ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’, sendo que ‘nenhuma’ transformação foi ‘ligada aos alunos’*.

Além disso, ainda podemos constatar que ‘todos’ os professores de EF iniciantes na EB estudados ‘identificaram diversas transformações ocasionadas pelos momentos de passagem de aluno a professor’, sendo cinco transformações pelos professores 1 e 2, quatro pelos professores 4 e 5 e somente duas pelo professor 3.

Estas constatações estão em consonância com o dito por Pimenta (2008) de que a constituição de ‘ser professor’ ou o processo de passar a ‘se ver como professor’ está intimamente relacionado ao desenvolvimento da experiência na sua prática diária. E, realmente foi isso que vimos em nosso estudo.

As considerações finais

A partir do processo que envolveu a análise das informações, organização dos significados e debate com o referencial teórico, buscamos, neste momento, possíveis respostas ao objetivo da investigação: ‘analisar como acontece a passagem de aluno a professor no início da docência’ nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Desta forma, ‘identificamos alguns (seis) momentos correspondentes a essa passagem’ nas percepções dos professores participantes da investigação: ‘a inserção e o acolhimento na escola’; ‘a regência da disciplina de EF’; ‘o ser chamado de professor’; ‘a relação com os alunos’; ‘as tomadas de decisões

frente aos acontecimentos das aulas'; e, 'as mudanças relativas aos conhecimentos dos alunos, isto é, a aprendizagem'.

Também constatamos que 'foi possível identificarmos algumas (seis) transformações ocasionadas por essa passagem' nas percepções dos professores estudados: 'o convívio na escola'; 'a busca do enfrentamento da complexidade da prática docente'; 'a aprendizagem de solucionar problemas'; 'a aprendizagem da docência'; 'o aprendizado eterno de ser professor'; e, 'o comprometimento coma profissão docente'.

Estas constatações estão em consonância com o colocado por Conceição e Molina Neto (2016, p. 35) de que "os primeiros anos de exercício da docência são responsáveis pela transformação do estudante em um profissional da educação". Nesse sentido, o início da carreira é o momento em que o ex-estudante confronta-se com a escola, e com a profissão docente, tornando-se, então, professor. Assim sendo, Guarnieri (1996) advoga a ideia de que é no exercício da profissão que se consolida o processo de 'tornar-se professor', ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como é construída a função docente.

Desta forma, o desafio do início da carreira é o de colaborar no processo de passagem dos estudantes para professores, ou seja, de construírem a sua identidade de professor, na qual os saberes das experiências são importantes, mas somente isso não basta, é insuficiente. Assim, a docência representa um desafio e exige conhecimentos, competências e preparação específica para o seu exercício. Dessa maneira, ao valorizarmos todas as premissas anteriormente mencionadas é que destacamos a importância dos achados desta investigação.

Para finalizar, considerando a natureza interpretativa deste estudo, esclarecemos que a conclusão descrita não é fechada, mas, sim, pista para reflexões que possam originar novos questionamentos sobre matemática em questão.

Referências

- BASEI, A. P.; MASCHIO, V.; SILVEIRA, J. da S.; SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. O desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física: o período entre o início da docência e a docência atual. In: KRUG, H. N.; KRÜGER, L. G.; CRISTINO, A. P. da (Orgs.). *Os professores de Educação Física em formação*. Santa Maria: UFSM, CE, PPGE, 2008. p. 33-39.
- BERRIA, J.; CONFORTIN, S. C.; SANT'ANA, J.; MORETTI-PIRES, R. O.; SANTOS, S. G. dos. Seleção dos informantes. In: SANTOS, S. G. dos; MORETTI-PIRES, R. O. (Orgs.). *Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física*. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 157-168.
- CANCHERINI, A. *A socialização do professor iniciante: um difícil começo*, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, Santos, 2009.
- CARDOSO, S. *Professores iniciantes de Educação Infantil: encantos e desencantos da docência*, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFOP, Mariana, 2013.
- CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; MOLINA NETO, V. Formação e prática educativa do professor de Educação Física: o início da docência sob olhar da pedagogia crítica. In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. (Orgs.). *Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência*. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 23-44.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N.; BOROWSKI, E. B. V.; FRASSON, J. S. Formação inicial e a prática pedagógica do professor de Educação Física iniciante. *Revista Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 17, n. 1, p. 86-97, 2014.
- CUNHA, M. I. da. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). *Repensando a Didática*. 11 ed. Campinas: Papirus, 1996.
- FELDKERCHER, N.; ILHA, F. R. da S. O professor iniciante na Educação Física Escolar: inserção profissional, desafios e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 37, p. 135-153, mai./ago. 2019.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. de S. Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 530-549, mai./ago. 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. S. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GUARNIERI, M. R. *Tornar-se professor: o início da carreira docente e a consolidação na profissão*, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

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

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

ISAIA, S. M. de A. Trajetória pessoal; trajetória profissional; aprendizagem docente. In: MOROSINE, M. C. (Org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Glossário, v. 2. Brasília: INPE Anísio Teixeira, 2006.

KRUG, H. N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a. 13, n. 122, p. 1-7, jul. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd122/vale-a-pena-ser-professor-de-educacao-fisica-escola...> . Acesso em: 25 mai. 2022.

KRUG, H. N. Comparação das dificuldades encontradas na prática pedagógica em Educação Física de acadêmicos em situação de Estágio Curricular Supervisionado e professores iniciantes na Educação Básica. *Revista Gestão Universitária*, Belo Horizonte, p. 1-13, nov. 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/comparacao-das-dificuldades-encontradas-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica-de-academi...> . Acesso em: 24 abr. 2021.

KRUG, H. N. Apontamentos sobre as dificuldades na prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores iniciantes. *Revista Gestão Universitária*, Belo Horizonte, p. 1-10, set. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-as-dificuldades-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica-o-caso-dos-professore...> . Acesso em: 24 abr. 2021.

KRUG, H. N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o surgimento do entusiasmo profissional. *Revista Gestão Universitária*, Belo Horizonte, p. 1-12, mar. 2020a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-a-fase-de->

[entrada-na-carreira-docente-em-educacao-fisica-o-surgimento-do-entusi...](#) .

Acesso em: 24 abr. 2021.

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

Acesso em: 24 abr. 2021.

KRUG, H. N. Os fatos marcantes no início da docência nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica. *Revista Querubim*, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp.-EF, p. 45-57, fev. 2021a.

KRUG, H. N. Encantos e desencantos na profissão de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. *Revista Querubim*, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp.-EF, p. 4-13, fev. 2021b.

KRUG, H. N. Expectativas e realizações de professores de Educação Física no início da docência na Educação Básica. *Revista Querubim*, Niterói, a. 17, n. 44, v. esp.-EF, p. 50-61, jun. 2021c.

KRUG, H. N. Motivos que contribuíram para o despertar do estágio de descoberta na fase de entrada na carreira de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. *Revista Querubim*, Niterói, a. 17, n. 45, v. 6 Esp.-EF, p. 4-13, out. 2021d.

KRUG, H. N.; CANFIELD, M. de S. A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física. In: KRUG, H. N. (Org.). *Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências*. Santa Maria: O Autor, 2001. p. 61-82.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. A indisciplina dos alunos da Educação Básica nas aulas de Educação Física de professores iniciantes na carreira docente. *Revista Gestão Universitária*, Belo Horizonte, p. 1-14, nov. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-indisciplina-dos-alunos-da-educacao-basica-nas-aulas-de-educacao-fisica-de-professores-inicia...> . Acesso em: 24 abr. 2021.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. As aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira, nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. *Form@re – Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR*, Teresina, v. 9, n. 1, p. 83-98, jan./jun. 2021.

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

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

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. A fase de entrada na carreira docente nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica: que momento é este? *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 12, n. 28, p. 587-603, 2020a.

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

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. As contribuições da formação inicial para a prática docente nas percepções de professores de Educação Física da Educação Básica em diversas fases da carreira. *Revista Querubim*, Niterói, Coletânea – Biologia e Educação Física, p. 25-34, 2020c.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; MARQUES, M. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Ser professor na escola: de aluno a professor no Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Educação Física. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 248-269, jan./abr. 2015.

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

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

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

KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P.; KRUG, M. de R. O curso de Licenciatura em Educação Física nas representações sociais de estudantes em formação. *Revista Debates em Educação*, Maceió, v. 9, n. 17, p. 129-153, jan./abr. 2017d.

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

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

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Os piores e os melhores momentos no início da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. *Revista Querubim*, Niterói, a. 16, n. 42, v. 4, p. 15-24, out. 2020a.

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

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

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. O início da docência em Educação Física: os aspectos positivos e negativos. *Revista de Estudos em Educação*, Quirinópolis, v. 7, n. 2, p. 80-95, 2021a.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Complexidade da docência no início da carreira: as percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. *Revista Eletrônica do ISAT*, São Gonçalo, v. 14, n. 1, p. 99-123, 2021b.

KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. Os saberes necessários à prática docente em Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a. 15, n. 150, p. 1-8, nov. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/os-saberes-necessarios-em-educacao-fisica-escolar...> . Acesso em: 15 jun. 2021.

LIMA, E. F. de (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livros, 2006.

MACHADO, L. B.; CASTRO, T. R. A. de. Profissão docente: representações sociais de futuros professores. *Revista Cocar*, Belém, v. 10, n. 19, p. 361-381, jan./jul. 2016.

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

MARCELO GARCIA, C. Los comienzos em la docência: um profesorado com buenos principios. *Profesorado, Revista de Currículom y Formación Del Profesorado*, v. 13, n. 1, p. 1-25, 2009.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

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

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 61-77.

MORAIS, J. K. C.; FERREIRA, M. A. S. Profissionalização docente: construindo saberes a partir da prática no PIBID. *Revista Holos*, Natal, a. 30, v. 5, p. 112-120, 2014.

NEGRINE, A. Instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/Sulina, 2004. p. 61-93.

OZELAME, G. R. *Aprendizagem docente: o desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas*, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

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

POSSEBON, M. O estudo de caso na investigação em Educação Física na perspectiva qualitativa. In: CAUDURO, M. T. (Org.). *Investigação em Educação Física e esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa*. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004. p. 51-66.

POWACZUK, A. C. H. *As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da profissionalidade de alfabetizadora*, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

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

SHIGUNOV, V.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. do. O percurso profissional dos professores de Educação Física na escola. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). *Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 103-152.

SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. Os sentimentos de bem e mal-estar docente dos professores de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental de Santa Maria (RS): um estudo fenomenológico. *Revista Biomotriz*, Cruz Alta, n. 2, p. 38-49, nov. 2004.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHART, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-42.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Revista Teoria & Educação*, Rio Claro, n. 4, p. 215-233, 1991.

TELLES, C.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da ; KRUG, H. N. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção de acadêmicos ingressantes na graduação. *Revista Gestão Universitária*, Belo Horizonte, p. 1-14, mar. 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-saberes-necessarios-ao-bom-professor-de-educacao-fisica-escolar-na-percepcao-de-aca...> . Acesso em: 09 nov. 2021.

WITTIZORECKI, E. S.; FRASSON, J. S. Professores iniciantes: do choque com o real ao encontro com a docência. In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. (Orgs.). *Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência*. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 227-242.