

# **Vozes e memórias no/do cotidiano escolar: o acolhimento dos professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica**

*Voices and memories in/of school life: the reception of beginning Physical Education teachers in Basic Education*

**Hugo Norberto Krug<sup>1</sup>**

**Marilia de Rosso Krug<sup>2</sup>**

**Rodrigo de Rosso Krug<sup>3</sup>**

**Resumo:** O estudo objetivou dar voz aos professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB), no cotidiano escolar da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), para relatarem suas experiências vividas no acolhimento na escola básica. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa com abordagem (auto)biográfica onde utilizamos a narrativa oral que foi gravada, transcrita e analisada à luz da identificação dos significados. Participaram dez professores de EF iniciantes na EB das referidas redes de ensino e cidade. Concluímos que o processo de inserção dos professores de EF iniciantes na EB não abrangeu de forma adequada a todos os professores estudados, tendo como consequências a tendência de potencialização de dificuldades, tanto para os docentes, quanto para a escola, enquanto instituição educativa.

**Palavras-chave:** Educação Física. Cotidiano Escolar. Professores Iniciantes. Acolhimento.

**Abstract:** This study aimed to give voice to beginning Physical Education (PE) teachers in Basic Education (BE), in the school life of the public education network of a country town in the Brazilian state of Rio Grande do Sul, to report the experiences they had in their reception at the basic school. We classify the research as qualitative with an (auto)biographical approach in which we use the oral narrative that was recorded, transcribed and analyzed in the light of the identification of meanings. Ten beginning PE teachers in BE from the educational networks and the town referred to above participated. We conclude that the process of inserting the beginning PE teachers in BE did not adequately cover all the teachers studied, resulting in a tendency to increase difficulties, both for teachers and for the school as an educational institution.

**Keywords:** Physical Education. School life. Beginning teachers. Reception.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM), Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM), Professor do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da UFSM, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado) da UFSM.

<sup>2</sup> Licenciada em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM); Professora do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Física da UNICRUZ

<sup>3</sup> Licenciado em Educação Física (UNICRUZ); Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC); Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).

## *Considerações introdutórias*

Segundo Rezer; Madela e Dal-Cin (2016, p. 65), “[o] ingresso na carreira docente representa um tema complexo, ainda com muito a ser pesquisado [...], especialmente no campo da Educação Física [...] brasileira”. Conforme Ilha e Krug (2016, p. 198), “[...] sem dúvida, 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 desse período da vida profissional docente, somada às peculiaridades da área e suas problemáticas”. Assim, neste contexto da entrada na carreira de professores de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), voltamos nossos olhares para a inserção desses na escola e seu acolhimento na mesma. Nesse sentido, de acordo com Gabardo e Hobold (2013, p. 533),

[o] processo de inserção de professores iniciantes [na escola] tem se constituído em um momento de suma importância na carreira do professor, não apenas por ser um período de adaptação à profissão docente, mas, sobretudo, pelas implicações deles decorrentes. Nesse processo, se o ambiente e as condições de trabalho não forem adequados, a tendência é potencializar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira, podendo causar desconforto e sofrimento, desencadeando, inclusive, a vontade de deixar a profissão.

Desta forma, para Gabardo (2012, p. 40), as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira “[...] têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios, que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente”. Já Romanowski (2012, p. 1) coloca que no Brasil

[...] o número de professores iniciantes é elevado, muitos não possuem formação adequada e assumem a docência em condições precárias. Esta é agravada pela falta de políticas e programas direcionados a este período de iniciação do desenvolvimento profissional do professor, em que se intensificam as incertezas das escolhas feitas e as primeiras sistematizações práticas, conforme apontam os estudos a este respeito.

Então, frente a este contexto, Gabardo (2012, p. 41) considera que os professores em início de carreira “[...] necessitam de um acolhimento adequado que contemple uma formação continuada e um acompanhamento de seu trabalho, seja por meio das escolas em que atuam, seja através das redes de ensino, tendo como foco central o desenvolvimento profissional”.

Neste sentido, Marcelo Garcia (2009) diz que a inserção dos docentes exige uma política de acolhimento com objetivos claros e recursos teóricos. É um processo contínuo, mas a inserção profissional para os professores iniciantes depende de mecanismos de ajuda garantidos por políticas de inserção definidas pelas redes e escolas em que ingressam. Gabardo (2012, p. 67) constatou em estudo que os professores iniciantes sugeriram, para se sentirem mais acolhidos em suas escolas, ações de “uma boa recepção e integração com os novos colegas de trabalho”.

Neste cenário, consideramos importante citar Huberman (2000) que aponta que o início da carreira é o período que marca a entrada no campo profissional, ou seja, na escola, após a conclusão da formação inicial, compreendendo os três primeiros anos de exercício. O autor ressalta que o início da carreira docente é caracterizado por dois estágios: 1) a sobrevivência, que traduz o choque do real, isto é, de um período em que o professor se depara com a situação real do trabalho, com toda a sua complexidade e desafios e passa a perceber a distância entre o idealizado enquanto estudante no curso de formação inicial e a realidade da atividade que deverá realizar na escola e na sala de aula; e, 2) a descoberta, que é caracterizado pelo entusiasmo inicial, a experimentação, o orgulho de ter a sua própria profissão e fazer parte de uma classe trabalhadora.

Huberman (2000) ainda descreve a fase de início da docência como um período problemático, pois o professor iniciante passa a se deparar com experiências que podem traumatizar e/ou entusiasmar, podendo ocasionar o abandono da profissão e/ou a confirmação do ser professor.

Considerando as premissas descritas anteriormente, defrontamo-nos com a seguinte questão problemática, norteadora do estudo: como foi o acolhimento de professores de EF iniciantes na escola básica? Desta forma, partimos do pressuposto de que o professor de EF iniciante na EB tem muito a dizer a respeito de sua inserção na profissão docente e sobre a sua experiência vivida.

Neste direcionamento de ideia, nos referimos a Fortunato; Catunda e Reigota (2013) que acreditam que a memória carrega experiências que podem ajudar a compreender alguns gêneros vocativos, que levam as pessoas a assumirem o trabalho ético e político de lecionar. Já, de acordo com Horn e Oliveira (1998 *apud* KRUG *et al.*, 2016, p. 1541), “a memória é marcada por situações e experiências de vida, onde se inclui o cotidiano escolar”. Segundo Alves (2001), o cotidiano escolar é um lugar multifacetado, fluído, repleto de possibilidades para transformações, desenvolvimentos, aprendizagens e vínculos.

Assim, neste estudo, utilizamo-nos das narrativas que tiveram como ponto de partida as lembranças do acolhimento de professores de EF iniciantes na EB, remetendo estes sujeitos às suas vivências mais recentes no tempo. Para Fortunato; Catunda e Reigota (2013), as narrativas são produzidas como testemunhos que refletem expressões vividas da escola como ambiente plurifacetado, desejado, imaginado, sonhado e/ou temido. Destacam que uma das formas de recuperar memórias é aquela que parte de um exercício livre de narrar sobre experiências diretas, sem impor tempo ou quantidade de texto limites para contar sobre o que é lembrado pelas pessoas.

Diante do exposto, o objetivo geral deste estudo foi dar voz aos professores de EF iniciantes na EB, no cotidiano escolar da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul - RS (Brasil), para relatarem suas experiências vividas no acolhimento na escola básica. Para o atingimento do objetivo geral este foi dividido nos seguintes objetivos específicos: 1) analisar como foi o acolhimento na escola básica, de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil); e, 2) analisar o tipo de apoio recebido da escola básica, pelos professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Justificamos a realização deste estudo ao citarmos Goodson (2000) que diz que os dados sobre as vidas dos professores são importante fator para os estudos de investigação educacional. Destaca que a razão principal para mostrar a importância deste tipo de estudo está no fato de que os professores, ao falarem sobre os seus problemas educacionais, trazem à tona dados sobre as suas próprias vidas. Acrescenta que isto pode ser tomado como uma prova razoável de que os próprios professores consideram os problemas educacionais da maior relevância, pois esses chegam, quase sempre, a influenciar a sua atividade docente.

## *Procedimentos metodológicos*

Apoiamos os procedimentos metodológicos deste estudo na abordagem biográfica, que, para Moita (2000), é uma expressão genérica ligada à história de vida. O autor diz que a abordagem biográfica permite compreender, de um modo global e dinâmico, as interações que vão acontecendo entre as diversas dimensões da vida. Somente uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Somente uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Assim, numa mesma história de vida, podem ser identificadas as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as transferências de preocupações e de interesses, os quadros de referências presentes nos vários espaços do cotidiano.

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

Para Cunha (1997), as narrativas têm sido utilizadas como instrumento de construção de dados e também são consideradas como procedimento de formação, porque ao mesmo tempo reconstróem, por escrito ou oral, as experiências para a re-orientação do presente. Dessa forma, as narrativas são utilizadas, tanto como procedimento de pesquisa, quanto de formação, pois permitem produção de novos conhecimentos.

Neste estudo, utilizamos a narrativa oral como instrumento metodológico. Para tal, usamos temas relacionados aos objetivos específicos do estudo. Nesse sentido, após serem gravadas e transcritas, foram analisadas em relação à identificação dos significados, conforme o colocado por Oliveira (2006). Assim, as narrativas foram colhidas com o objetivo de compreender como aconteceu o acolhimento dos professores de EF iniciantes na escola básica. Nesse sentido, mencionamos Fortunato; Catunda e Reigota (2013) que ressaltam que nas narrativas, com suas vozes pulsantes, manifestam-se expressões sensíveis das trajetórias pautadas pela pluralidade/diversidade de um universo

multifacetado e dinâmico que é o cotidiano escolar. Neste propósito, as questões norteadoras para a produção das narrativas orais foram: a) descreva como foi o seu acolhimento na escola básica referente à Gestão Escolar, aos colegas professores de EF, aos demais professores da escola e aos alunos da escola; e, b) descreva o tipo de apoio recebido pela escola básica.

Para este estudo foram selecionadas algumas das narrativas (nomeadas como vozes), que surgiram como chamados no fluxo presente, muito mais do que lembranças de um passado não muito distante. Assim, após a seleção das narrativas, partimos de uma descrição de como foi o acolhimento dos professores de EF iniciantes e o tipo de apoio recebido pela escola básica para produzirmos o relatório deste estudo.

Participaram do estudo ‘dez professores de EF iniciantes na EB’, sendo ‘cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino’, da rede de ensino público (municipal e estadual), de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), com ‘idades que variaram de 23 a 29 anos’. Entretanto, convém salientarmos que o sexo, a faixa etária e a rede de ensino dos colaboradores não foram objetos deste estudo. A escolha dos participantes foi intencional, pois o primeiro critério de seleção foi a representatividade tipológica (MOLINA NETO, 2010), já que levamos em conta o tempo de atuação docente, considerando que, para ser reconhecido como professor iniciante, segundo Huberman (2000), aqueles que possuem até três anos de docência na escola.

Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, destacamos que todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas (numerados de 1 a 10).

## *Resultados e discussões*

O quadro de análise interpretativa das narrativas orais dos professores de EF iniciantes na EB estudados foi elaborado de acordo com o objetivo geral deste estudo. Nesse sentido, considerando Ferraroti (*apud* MOITA, 2000, p. 117), procuramos “ordenar, compreender sem desnaturar, sem violentar, sem sobreimpor um esquema pré-estabelecido”. Além disso, achamos importante salientarmos que, ao selecionarmos algumas vozes dentre as inúmeras que compuseram o coletado, fazemos apenas o exercício de lançar luz sobre

determinadas vozes, sem jamais desconsiderarmos outras, bem como esgotarmos as complexas potencialidades das mesmas.

Desta forma, considerando o objetivo do estudo, o desenvolvimento da análise das narrativas orais foi realizado a partir de dois eixos: o acolhimento na escola básica recebido pelos professores de EF iniciantes e o tipo de apoio recebido pelos professores de EF iniciantes no acolhimento na escola básica. Assim, a seguir, apresentamos o que foi exposto sobre a temática em pauta.

### *O acolhimento na escola básica recebido pelos professores de EF iniciantes*

Neste momento, achamos necessário mencionar Luft (2000) para quem acolhimento significa o ato ou efeito de acolher; acolhido. É a maneira de receber ou de ser recebido; recepção, consideração. Assim, para este estudo, acolhimento é a maneira como o professor de EF iniciante foi recebido, recepcionado na escola básica. Ainda consideramos fundamental citar Cancherine (2009) que diz que acolhimento institucional, no caso da escola, é aquele que inclui os colegas, diretores e pais nas relações docentes, assim como o currículo e a administração, ou seja, todo o contexto se mobiliza para tal processo. Neste sentido, a partir destas premissas descritas anteriormente, abordamos alguns elementos que compõem o acolhimento institucional

#### **a) Quanto à atuação da Gestão Escolar no acolhimento dos professores de EF iniciantes na EB**

Pela análise das narrativas orais, podemos constatar que a ‘metade’ (cinco) dos professores de EF iniciantes na EB estudados foi ‘muito bem recepcionada pela Gestão Escolar’, ou seja, pela equipe diretiva da escola. Esse fato está em consonância com Machado e Castro (2016, p. 371) que afirmam que o papel da comunidade escolar, principalmente da equipe gestora, é

[...] receber bem esse docente em início de carreira, orientá-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.

Neste contexto, convém lembrarmos que, segundo Cristino *et al.* (2008), a equipe de gestores ou diretiva de uma escola é composta pela direção, vice-direção e a parte pedagógica, isto é, a supervisão e a coordenação.

Sobre esta recepção destacamos algumas vozes a seguir: “[...] o meu recebimento na escola foi de braços abertos por parte da equipe diretiva e, facilmente, me senti à vontade para atuar como professor [...] achei um bom clima de trabalho” (Professor 2); “tive uma ótima recepção na escola. Direção, coordenação e supervisão pedagógica foram muito atenciosos comigo [...]” (Professor 4); “[...] fui muito bem acolhido por toda a equipe diretiva, me senti importante [...]” (Professor 7); “a escola, por meio da direção, foi muito simpática comigo, me trataram muito bem na minha chegada. Fiquei à vontade na escola [...]” (Professor 8); e, “[...] quando cheguei na escola fui muito bem recebido, tive à atenção de todos [...]” (Professor 10).

Assim, percebemos que estas vozes dos professores de EF iniciantes na EB estudados, destacaram a importância dos gestores da escola para uma boa recepção dos professores. Nesse sentido, Marcellos (2009) salienta que o gestor, é o grande articulador da escola e deve esforçar-se para criar meios de comunicação e de interação adequados e garantir o alcance dos objetivos da escola, mantendo o bom clima entre as pessoas que fazem parte da comunidade escolar e local. Dessa forma, o gestor é o co-responsável pelo sucesso ou fracasso de uma boa comunicação e, conseqüentemente, por uma relação interpessoal de qualidade, pois é o articulador do processo e o incentivador do trabalho coletivo. Ao iniciar o processo de coordenação de um grupo, o gestor precisa dar mais informações claras, organizar o tempo, o espaço, a rotina, as tarefas, para facilitar o processo de inclusão das pessoas na equipe.

Ainda pela análise das narrativas orais constatamos que a outra ‘metade’ (cinco) dos professores de EF iniciantes na EB estudados ‘não foi recepcionada pela Gestão Escolar’, ou seja, pela equipe diretiva da escola. Esse fato está em consonância com Conceição *et al.* (2015, p. 774) que colocam que “[...] há casos em que os professores não são apresentados aos demais, não há uma preocupação em receber esses docentes, e muito menos em oferecer subsídios para que possam exercer sua prática educativa”.

Sobre esta situação destacamos as vozes a seguir: “não fui recepcionado por ninguém da direção [...]” (Professor 1); “ao chegar na escola me colocaram direto na sala de aula [...]” (Professor 3); “[...] me apresentei na escola e minutos depois já estava na sala de aula com os alunos. Foi tudo muito rápido e até assustador [...]” (Professor 5); “não tive nenhuma recepção, somente umas boas vindas por parte da direção e aí fui



*levado aos alunos na sala de aula [...]” (Professor 6); e, “minha recepção na escola não foi nada perto do que tinha imaginado. Foi apenas uma pequena apresentação na sala da direção e após aconteceu o meu encaminhamento para a sala de aula [...]” (Professor 9).*

Assim, notamos que estas vozes dos professores de EF iniciantes na EB estudados ressaltaram o desprestígio profissional que sofreram com o descaso da importância do conhecimento do ambiente escolar e de seus personagens ao serem rapidamente colocados frente aos alunos, ficando isolados dos demais colegas e desconhecedores dos objetivos curriculares. Nesse sentido, citamos Marcelo Garcia (2010) que diz que este cenário é um desprestígio profissional, um descaso não só com os professores, mas também com a própria profissão. Nesse contexto, de acordo com Conceição *et al.* (2015, p. 774), os professores iniciantes, ao ingressarem na docência, são “[...] ‘arremessad[o]s’ em sala de aula”. Já Fleig (2010) afirma que a Gestão Escolar ao limitar o trabalho do professor à sala de aula promove o isolamento do professor, cerceando a sua participação na gestão da escola. Segundo Krug (2004), este tipo de dinâmica escolar parece desencadear o isolamento dos professores e em consequência um individualismo, considerando que espaços-tempos de formação continuada com ênfase em processos de planejamento e trabalho compartilhados não são comuns. Diante disso, o professor de EF que prima pela valorização de sua disciplina no espaço escolar e na sociedade, assim como pela melhoria de seu *status* profissional, não poderia se manter aquém de seu contexto de trabalho, como se sua tarefa fosse apenas ministrar aulas.

Ao efetuarmos uma ‘análise geral’ sobre a atuação da Gestão Escolar no acolhimento dos professores de EF iniciantes na EB estudados, constatamos que uma ‘metade’ (cinco do total de dez) foi ‘muito bem recepcionada’ e uma outra ‘metade’ (cinco do total de dez) ‘não foi recepcionada pela Gestão Escolar’, indo parar rapidamente na sala de aula. Essa constatação está em consonância com o dito por Gabardo e Hobold (2013, p. 542) de que “[...] existem diferenças de acolhimento entre uma escola e outra e que, independentemente dos porquês delas acolherem dessa ou daquela forma, as que acolherem melhor tem professores mais motivados e seguros para realizarem seu trabalho”.

Diante deste contexto, consideramos importante nos reportarmos a Gabardo e Hobold (2011) que salientam que a boa recepção nas escolas fazem com que professores, em início de carreira, sintam-se mais seguros e menos solitários. A partir dessa afirmativa, podemos inferir que o início/entrada na carreira é uma fase delicada, mas importante, e que uma boa recepção na escola

pode impulsionar a superação do choque com a realidade escolar. Segundo Huberman (2000, p. 39), o choque do real é,

[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade de fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com o material didático, etc.

Ainda podemos inferir que o acolhimento dos professores de EF iniciantes na EB estudados, parece estar intimamente mais relacionado à Gestão Escolar do que à rede de ensino a que pertencem as escolas. Essa inferência pode ser corroborada por Gabardo e Hobold (2013, p. 540) que destacam que “[o] acolhimento aos novos professores parece estar mais relacionado à unidade escolar onde irão atuar, isto é, uma ação mais individual organizada pela equipe gestora, do que à rede de ensino”. Assim, para estas autoras, as diferenças do acolhimento entre as escolas “não dependem apenas de questões culturais, mas também do grupo de profissionais que fazem parte da escola” (GABARDO; HOBOLD, 2013, p. 541). Entretanto, ressaltam que as escolas que contam com uma equipe pedagógica colaborativa realizam uma boa recepção aos novos professores. Essa afirmativa corrobora no sentido de que, “[...] a Gestão Escolar tem influência direta sobre o acolhimento [...] aos professores iniciantes” (GABARDO; HOBOLD, 2013, p. 542). Assim, este foi o contexto de acolhimento dos professores de EF iniciantes na EB estudados pela Gestão Escolar.

## **b) Quanto aos professores de EF da escola no acolhimento dos professores de EF iniciantes na EB**

Pela análise das narrativas orais, podemos constatar que a ‘totalidade’ (dez) dos professores de EF iniciantes na EB estudados ‘não foi bem recepcionada pelos professores de EF da escola’. Esse fato está em consonância com o colocado por Krug; Krug e Telles (2017, p. 34) de que “[...] falta mais união da classe, pois somos trabalhadores muito isolados e individualistas”. Assim, segundo Krug *et al.* (2017, p. 19), “[o] ‘isolamento docente’ [...]” é um dos desafios do cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB.

Relativamente ao acolhimento pelos professores de EF da escola, os professores de EF iniciantes na EB declararam o seguinte: “[...] quando cheguei na

*escola nem me falaram que tinha outro professor de EF na escola [...]” (Professor 1); “[...] não sei quem é, nunca vi [...]” (Professor 2); “[...] muito tempo depois de chegar na escola é que conheci o outro professor de EF” (Professor 3); “[...] não conheço ele ainda [...]” (Professor 4); “[...] trabalhamos em turnos diferentes na escola e não tem reunião de EF [...]” (Professor 5); “[...] conheci somente tempos depois de ingressar na escola [...]” (Professor 6); “[...] somente nos cumprimentamos quando nos cruzamos pelos espaços da escola” (Professor 7); “nunca tivemos diálogo algum [...]” (Professor 8); “não fomos apresentados [...]” (Professor 9); e, “eu trabalho pela manhã e ele no turno da tarde, assim não nos encontramos [...]” (Professor 10).*

Estas vozes dos professores de EF iniciantes na EB comprovam o estudo de Silva (1997) para quem a falta de apoio no ambiente escolar torna ainda mais difícil o processo de iniciação na docência. Acrescenta que pertencer a um novo grupo profissional significa aderir a um novo estatuto “com direitos e obrigações, talvez com vantagens, pessoais, sociais e econômicas, mas também, frequentemente, com o preço do isolamento no meio de seus pares, com olhares que ferem” [ou talvez sem nenhum olhar] [inserção nossa] (SILVA, 1997, p. 55).

### **c) Quanto aos demais professores da escola no acolhimento dos professores de EF iniciantes na EB**

Pela análise das narrativas orais, podemos constatar que a ‘totalidade’ (dez) dos professores de EF iniciantes na EB estudados foi ‘mal recebida pelos demais professores da escola’. Esse fato está em consonância com Gabardo (2012, p. 71) que aponta que uma queixa frequente dos professores iniciantes “[...] diz respeito aos professores mais experientes [ou antigos] os quais, muitas vezes, formam ‘panelinhas’, tendo um preconceito com quem chega, deixando a impressão de que estão ocupando o lugar dos outros”. Coloca, ainda, que para “os professores [iniciantes] as contribuições pessoais de colegas mais experientes seriam apoios importantes que os ajudariam a superar os possíveis desconfortos e dificuldades do início da profissão” (GABARDO, 2012, p. 71).

Neste aspecto, os professores de EF iniciantes na EB estudados trouxeram os seguintes depoimentos: “[...] os professores da escola não deram atenção para a minha presença [...]” (Professor 1); “[...] apenas alguns me cumprimentavam dizendo ‘oi’, outros nem isso [...]” (Professor 2); “[...] não teve nenhuma interação entre nós [...]” (Professor 3); “[...] nada [...]” (Professor 4); “[...] absolutamente nada, parecia que eu era invisível (risos do professor)” (Professor 5); “[...] nenhuma palavra foi dirigida a mim [...]” (Professor 6); “[...] nada de

*significativo aconteceu [...]” (Professor 7); “[...] apenas perguntaram o meu nome [...]” (Professor 8); “[...] passei despercebido [...]” (Professor 9); e, “[...] somente fui apresentado, mas sem nenhuma manifestação mais calorosa [...]” (Professor 10).*

Assim, estas vozes dos professores de EF iniciantes na EB apontam para o denunciado por Conceição *et al.* (2015, p. 774) de que “[...] há casos em que os professores [iniciantes] não são apresentados aos demais, não há uma preocupação em receber estes docentes, e muito menos em oferecer subsídios para que possam exercer sua prática educativa”.

#### **d) Quanto aos alunos da escola no acolhimento dos professores de EF iniciantes na EB**

Pela análise das narrativas orais, podemos constatar que a ‘totalidade’ (dez) dos professores de EF iniciantes na EB estudados foram ‘bem recebidos pelos alunos’, isto talvez porque a EF gera, na maioria dos alunos, o gosto pela prática de atividades físicas/esporte. De acordo com Feldkercher e Ilha (2019, p. 148),

[a] maioria dos (professores) iniciantes indic[a] que o gosto dos alunos pelas aulas lhes favorece e motiva para o desenvolvimento das aulas. Esse fato pode facilitar o trabalho dos docentes e criar uma aproximação afetiva entre os alunos e o professor de Educação Física. [...]. Esse gosto pela Educação Física e conseqüente aproximação entre alunos e professor pode gerar um ambiente prazeroso, proporcionando o reconhecimento do professor de Educação Física – seja ele iniciante ou não – e a difusão da alegria nessas aulas.

Em relação ao acolhimento dos alunos da escola, os professores de EF iniciantes na EB estudados disseram o seguinte: “[...] fui muito bem recepcionado pelos alunos, eles adoram Educação Física [...]” (Professor 1); “os alunos foram maravilhosos, me receberam de forma acalorada, muitos abraços, apertos de mãos [...]” (Professor 2); “[...] creio que foi o normal da Educação Física, já que fui recebido com muita alegria pelos alunos [...]” (Professor 3); “foi visível o contentamento dos alunos com a minha chegada na escola. Eles gostam muito da Educação Física” (Professor 4); “fui recebido de maneira satisfatória pela grande maioria dos alunos da escola [...]” (Professor 5); “[...] cheguei a receber aplausos dos alunos na minha chegada na escola (risos do professor)” (Professor 6); “[...] muito boa [...]” (Professor 7); “[...] notei os sorrisos estampados nas carinhas, ficaram bem alegres [...]” (Professor 8); “a recepção dos alunos foi excelente, me senti bem [...]” (Professor 9); e, “[...] achei boa [...]” (Professor 10).

As vozes dos professores de EF iniciantes na EB apontam para uma acolhida pelos alunos da escola que pode ser considerada positiva, o que pode ser justificado por Conceição *et al.* (2004) que diz que a maioria dos alunos declara gostar das aulas de EF Escolar. Já Silva *et al.* (1996) explicam que o gosto dos alunos pelas aulas de EF Escolar está intimamente relacionado com a satisfação dos mesmos pela prática de atividades físicas, sem maiores preocupações com possíveis conhecimentos a serem transmitidos pelo professor. Assim, podemos considerar que estes fatos, com certeza, aproximam o professor de EF iniciante na EB com os seus alunos.

### *O tipo de apoio recebido pelos professores de EF iniciantes no acolhimento na escola básica*

Neste momento, consideramos importante nos reportarmos a Luft (2000) que afirma que apoio significa o que serve para amparar, firmar, sustentar (alguém ou algo); sustentáculo; auxílio, amparo, ajuda. Assim, para este estudo, apoio é o auxílio prestado ao professor de EF iniciante na EB. Ainda achamos necessário citar Gabardo e Hobold (2011) que dizem que existem professores em início da docência que encontram apoio e outros que não encontram apoio na escola, nesta fase da carreira docente.

Neste sentido, a partir desta premissa citada, abordamos os achados deste estudo em dois tópicos, isto é, os professores de EF iniciantes na EB com e sem apoio da escola básica:

#### **1) Os professores de EF iniciantes na EB com apoio**

Pela análise das narrativas orais, constatamos que a 'metade' (cinco) dos professores de EF iniciantes na EB estudados 'receberam apoio na escola' no início da docência. Nesse cenário, achamos importante mencionar Gabardo e Hobold (2011) que afirmam que o apoio recebido pelos professores iniciantes facilita as relações que irão vivenciar e ajuda na inserção desses profissionais no contexto escolar.

Assim, nos depoimentos dos professores de EF iniciantes na EB estudados encontramos a 'ocorrência de três tipos de apoio recebidos'. Foram eles:

#### **a) O apoio da Gestão Escolar**

Sobre o apoio da Gestão Escolar recebido, dois professores de EF iniciantes na EB estudados manifestaram o seguinte: “[...] a equipe diretiva da escola me deu muito apoio fazendo com que me sentisse amparado em minhas necessidades docentes, bem como pertencente ao quadro de professores da escola [...]” (Professor 7); e, “[...] o apoio da equipe gestora da escola foi muito importante porque me ajudou a enfrentar as dificuldades da docência e ter mais confiança no meu trabalho [...]” (Professor 10).

Assim, observamos que estas vozes dos professores de EF iniciantes na EB destacaram a importância do apoio da Gestão Escolar para o difícil e crítico período inicial da carreira docente. Nesse sentido, citamos Gabardo (2012, p. 75) que diz que “[...] é importante que o professor iniciante seja acolhido e incluído no novo contexto profissional, de forma que sempre que sentir necessidade, encontre outros profissionais que possam colaborar na superação de seus dilemas”. Já Nono (2011) coloca da necessidade de os professores fazerem parte de uma comunidade de aprendizagem. Destaca que o trabalho docente exige cooperação entre pares, assessoria dos gestores e demais profissionais. A equipe gestora da escola deve considerar o papel do professor e suas necessidades de mudanças das práticas pedagógicas, bem como oferecer sugestões e comentários que favoreçam a progressão no trabalho do docente iniciante;

#### **b) A troca de experiências**

Quanto ao apoio na forma de troca de experiências, dois professores de EF iniciantes na EB estudados declararam o seguinte: “[...] a troca de experiência com os professores mais antigos e experientes foi fundamental para desempenhar melhor a minha docência [...]” (Professor 4); e, “[...] os professores mais antigos me apoiaram muito contribuindo para que eu superasse muitas dificuldades encontradas na minha atuação docente [...]” (Professor 8).

Nestas vozes, dos professores de EF iniciantes na EB estudados, podemos constatar que “[...] os professores iniciantes buscam nos seus colegas de profissão [...] um referencial para a sua prática docente” (GABARDO, 2012, p. 89). Ainda Gabardo (2012, p. 88) coloca que parece “[...] não haver dúvidas de que o desafio do início da docência é grande, mas também é um período de descobertas e de aprendizagem”. Complementa dizendo que, para os professores iniciantes, a aprendizagem acontece, sobretudo “[...] com a ajuda de pessoas mais experientes’, tais como os colegas de profissão, professores, supervisores, gestores, enfim, vêm no trabalho coletivo uma oportunidade de crescimento pessoal” (GABARDO, 2012, p. 88). Para Mizukami (2004), a

constituição de uma cultura colaborativa nas escolas poderia ajudar a superar a situação dilemática em que se encontram os professores iniciantes, uma vez que o conhecimento construído pelos docentes se inicia a partir da análise de experiências com a sua classe, dos trabalhos com seus estudantes, das observações de aulas feitas por professores mais experientes, de reflexões pessoais e coletivas – fundamentadas em estudos teóricos – sobre as práticas. A colaboração entre os pares é uma das formas de apoio que os iniciantes valorizam e necessitam.

### c) O acompanhamento pedagógico

A respeito do apoio na forma de acompanhamento pedagógico, um único professor de EF iniciante na EB estudado disse o seguinte: “[...] *me senti mais seguro tendo um acompanhamento pedagógico por parte da escola, bem como me possibilitou um desempenho na aula com os alunos de forma mais positiva [...]*” (Professor 2).

Nesta voz do professor 2 constatamos que o acompanhamento pedagógico nas escolas faz com que os professores, em início de carreira, sintam-se mais seguros e menos solitários (GABARDO; HOBOLD, 2011). Já Gabardo (2012, p. 75) destaca que

[...] os professores [iniciantes] que tiveram a oportunidade de contar com o apoio da equipe pedagógica da escola e de seus colegas, e com um ambiente relativamente acolhedor, conseguiram realizar seu trabalho com maior tranquilidade. Se, pelo contrário, às condições adversas une-se à falta de experiência, o que se percebe é que aumenta a possibilidade de desistência e abandono da profissão.

Neste contexto, Gabardo e Hobold (2013, p. 540) afirmam que “[...] para um bom andamento no início de carreira, os iniciantes apontam a necessidade de um acompanhamento sistematizado e institucional, com cursos de formação continuada, palestras, formação de grupos de estudos, ‘treinamento’ na própria escola em que atuam”.

Ao realizarmos uma ‘análise geral’ sobre os ‘tipos de apoios recebidos na escola’, pelos professores de EF iniciantes na EB estudados, constatamos que ‘metade’ (cinco do total de dez) ‘recebeu apoio da escola de três tipos diferentes: o apoio da Gestão Escolar; a troca de experiências; e, o acompanhamento pedagógico’. Essa constatação vai ao encontro do dito por Gabardo (2012, p. 73) para quem “[...] contar com o apoio de pessoas mais experientes parece ser uma

das maneiras de amenizar o ‘choque de realidade’, e ‘sobreviver’ a essa etapa descrita [entrada na carreira] como desafiadora”.

A partir desta afirmativa, podemos inferir que o início/entrada na carreira é uma fase difícil, mas aqueles professores iniciantes que contam com o apoio da Gestão Escolar, com trocas de experiências com os colegas e acompanhamento pedagógico conseguem realizar o seu trabalho docente com mais segurança e tranquilidade. Essa inferência pode ser corroborada por Gabardo e Hobold (2013, p. 544) que colocam que os professores iniciantes que contam “[...] com o apoio da equipe pedagógica da escola e de seus colegas, e com um ambiente relativamente acolhedor, conseguem realizar seu trabalho com mais tranquilidade e sem tanto sofrimento”.

## 2) Os professores de EF iniciantes na EB sem apoio

Pela análise das narrativas orais, constatamos que a ‘metade’ (cinco do total de dez) dos professores de EF iniciantes na EB estudados ‘não recebeu apoio na escola’ no início da docência. Nesse cenário, consideramos necessário nos dirigirmos a Manfioletti *et al.* (2014) que destacam que um problema evidenciado em investigações sobre o início da docência diz respeito ao pequeno ou inexistente apoio dado aos professores iniciantes, tanto por parte da escola onde está iniciando suas atividades, quanto das políticas públicas.

Assim, nos depoimentos dos professores de EF iniciantes na EB estudados apareceram as seguintes manifestações: “[...] não recebi nenhum apoio na escola para desenvolver minha docência [...]” (Professor 1); “[...] sou um professor solitário, isto é, sem apoio na escola [...]” (Professor 3); “[...], apoio zero na escola, sinto-me isolado e inseguro na docência [...]” (Professor 5); “[...] me viro sozinho nas minhas aulas porque apoio inexistente na minha escola [...]” (Professor 6); e, “[...] não tenho nenhuma orientação da escola para desenvolver as minhas aulas [...]” (Professor 9).

Estas vozes dos professores de EF iniciantes na EB estudados denunciam o dito por Silva (1997, p. 55) de que “a falta de apoio no ambiente escolar torna mais difícil o processo de iniciação na docência”. Já Krug *et al.* (2017, p. 19) destacam que o “isolamento docente” é um dos desafios do cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB, que possui grande influência sobre o professor e seu trabalho.

Ao elaborarmos uma ‘análise geral’ sobre o ‘não recebimento de apoio na escola’ pelos professores de EF iniciantes na EB estudados constatamos que



uma 'metade' (cinco do total de dez) 'não recebeu apoio na escola' no início da docência. Essa constatação vai ao encontro do dito por Lima *et al.* (2006 *apud* MACHADO; CASTRO, 2016) que colocam que, na maioria das vezes, o professor iniciante, ao chegar no espaço escolar, é deixado sozinho, sem apoio. Assim, ou ele desiste ou, para ser aceito, incorpora o discurso da cultura escolar da instituição.

A partir desta afirmativa, podemos inferir que o início/entrada na carreira é uma fase difícil, sendo que os professores iniciantes que não contam com o apoio na escola ficam à mercê da sorte, pois, geralmente, as condições iniciais da profissão docente provocam instabilidade e insegurança. Essa inferência pode ser corroborada por Souza (2009) que diz que, na inserção no contexto escolar, o professor iniciante fica 'à mercê da sorte', podendo ou não conseguir superar a fase de adaptação que está confrontando. Já Cavaco (1995) afirma que as condições iniciais da profissão docente, sem apoio da escola, causam alguma insegurança e instabilidade emocional nos professores iniciantes.

### *Considerações finais*

Consideramos que as conclusões deste estudo não se findam neste momento, porque outros aspectos podem ser levantados e discutidos em relação a este tema. Assim, o que escrevemos aqui foram alguns pontos que os participantes trouxeram em seus depoimentos (vozes) e que achamos significativos para serem apresentados. E, nessa direção de ideia, nos referimos à Lüdke e André (1986, p. 22), que destacam que há necessidade de delimitar os focos de análise, pois "nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado", mesmo em se tratando de uma pesquisa (auto)biográfica.

Neste momento, tornou-se fundamental ressaltarmos que este estudo assumiu como objetivo geral dar voz aos professores de EF iniciantes na EB, no cotidiano da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), para relatarmos suas experiências vividas no acolhimento na escola básica e que, a partir de agora, explicaremos o seu desiderato.

Assim, pela análise das informações obtidas, constatamos que: 1) 'quanto ao acolhimento na escola básica recebido pelos professores de EF iniciantes estudados', a 'metade' (cinco) destes foi 'muito bem recepcionada' e a outra

‘metade’ (cinco) ‘não foi bem recepcionada’ pela ‘Gestão Escolar’, sendo que, a ‘totalidade’ (dez) ‘não foi bem recepcionada’ pelos ‘professores de EF da escola’ e também pelos ‘demais professores da escola’, mas foram ‘bem recebidos’ pelos ‘alunos’; e, 2) ‘quanto ao tipo de apoio recebido pelos professores de EF iniciantes na EB estudados no acolhimento na escola básica’, a ‘metade’ (cinco) destes ‘tiveram apoio’, sendo de três tipos, ‘apoio da Gestão Escolar’ (dois), ‘troca de experiência’ (dois) e ‘acompanhamento pedagógico’ (um) e outra ‘metade’ (cinco) ‘não receberam apoio da escola’.

A partir destas constatações, concluímos que o processo de inserção dos professores de EF iniciantes na EB onde o acolhimento institucional é um momento importante na identidade docente e na socialização profissional com influências que repercutem no processo de iniciação docente e na continuidade da carreira docente, não abrangeu, de forma adequada, a todos os professores estudados, tendo como consequências a tendência de potencialização de dificuldades, tanto para os docentes, quanto para a escola, enquanto instituição educativa.

Para reforçar nossas afirmativas conclusivas, citamos Feldkercher e Ilha (2019) que afirmam que “[o] modo como o professor iniciante é recebido na escola contribui com a constituição de sua identidade docente, com sua segurança e autoconfiança docente” (p. 140), bem como, a boa acolhida aos professores iniciantes por parte das escolas “[...] pode ser considerada como um fator positivo do processo de socialização profissional dos professores iniciantes [...]” (p. 141). Já, 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. Ou seja, segundo Contreras (2012), oportuniza a participação efetiva nas questões de ordem geral da escola, como a gestão, a carga horária, o regimento escolar, a grade curricular, a matrícula, o tempo, o espaço, as relações intersubjetivas, o projeto político pedagógico, entre outros aspectos.

Ao finalizarmos, sugerimos a realização de investigações mais aprofundadas sobre o processo de inserção dos professores de EF iniciantes na EB, pois este momento é muito importante para o desenvolvimento da carreira docente.

## *Referências*

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

ALVES, N. Decifrando pergaminhos: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CANCHERINI, A. **A socialização do professor iniciante: um difícil começo**, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Santos, 2009.

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da; SANTOS JÚNIOR, S. L. dos; KRÜGER, L. G.; SILVA, M. S. da; ZANINI, M. C.; KRUG, H. N. A opinião discente sobre a Educação Física no Ensino Fundamental em Santa Maria (RS). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, XXIII., 2004, Pelotas. **Anais**, Pelotas: ESEF/UFPel, 2004. CD-ROOM.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S.; MEDEIROS, C. da R.; WITTIZORECKI, E. S.; KRUG, H. N. A organização escolar e o trabalho docente de professores iniciantes de Educação Física de Criciúma-SC. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, p. 769-781, out./dez. 2015.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRISTINO, A. P. da R.; IVO, A. A.; ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. As concepções de gestão escolar de professores de Educação Física. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande, v. 8, p. 129-140, jul./dez. 2008.

CUNHA, M. I. da. Conte-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, [online], São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./fev. 1997.

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.

FLEIG, M. T. **Gestão na escola de Educação Infantil e trabalho das professoras: concepções e possíveis ressignificações**, 2020. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

FORTUNATO, I.; CATUNDA, M.; REIGOTA, M. Vozes e memórias no/do cotidiano escolar: primeiro dia de escola de futuros professores. **Questio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 339-348, dez. 2013.

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

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

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. de S. Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 530-549, mai./ago. 2013.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

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.

KRUG, H. N. **Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento profissional de Educação Física**, 2004. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Pensando a docência em Educação Física: percepções dos professores da Educação Básica. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, v. 6, n. 2, p. 23-43, mai./ago. 2017.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Vozes e memória no/do cotidiano escolar: o primeiro dia de escola e de aula de acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1539-1556, 2016.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, C. P. **MiniDicionário Luft**. 6. ed. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.

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.

MANFIOLETI, R. M.; ROSA, S. N.; BLASIUS, J.; MEDEIROS, C. da R. O programa de acompanhamento ao início da docência: contribuições para a prática educativa de professores de Educação Física. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO

- PROFISIONAL À DOCÊNCIA, IV., 2014, Curitiba. **Anais**, Curitiba, 2014. CD-ROOM.
- MARCELLOS, V. A. Relações interpessoais – reflexões acerca do cotidiano escolar. **Artigonal** – Diretório de Artigos Gratuitos, 2009.
- MARCELO GARCIA, C. Los comienzos em la docência: um profesorado com buenos princípios. **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.
- MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 02, p. 33-49, 2004.
- MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- NONO, M. A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- OLIVEIRA, V. F. de. Narrativas e saberes docentes. In: OLIVEIRA, V. F. de (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.
- REZER, R.; MADELA, A.; DAL-CIN, J. Apontamentos sobre o ingresso na carreira docente: possibilidades para o campo da Educação Física. In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. ver. e atual. Curitiba: IBPEX, 2012.
- SILVA, M. C. M. **O primeiro ano de docência: o choque com a realidade**. Lisboa: Porto Editora, 1997.
- SILVA, O. G. T. da et al. Perfil de preferências culturais e desportivas dos alunos do Colégio Pedro II – Rio de Janeiro. **Revista Artus**, v. 12, n. 1, p. 45-59, 1996.
- SOUZA, D. B. de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista Saber Acadêmico**, n. 8, p. 35-45, dez. 2009.

Recebido em junho de 2021

Aceito para publicação em agosto de 2021