



Relações da trajetória formativa profissional inicial e o início da docência em Educação Física na Educação Básica

*Relationships of the initial professional formative trajectory
and the beginning of teaching
in Physical Education in Basic Education*

**Dr. Hugo Norberto Krug¹
Dr. Rodrigo de Rosso Krug²
Dr^a Marília de Rosso Krug³**

Resumo: Ao considerarmos a complexidade do começo da profissão docente e que as trajetórias de trans-formações (formações inicial e em serviço) desses profissionais impulsionam diversos momentos de 'ser' e 'estar' na profissão, objetivamos neste estudo, analisar as percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre as relações da trajetória formativa profissional inicial e o início da docência. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa com abordagem (auto)biográfica, em que utilizamos a narrativa oral, analisada à luz da identificação dos significados. Participaram três professores de EF iniciantes na EB da referida rede de ensino e cidade. Nos resultados identificamos três tipos diferentes de trajetórias: 1^o) 'o Professor 1 que passou pelos estágios de sobrevivência e de descoberta característicos da fase de entrada na carreira'; 2^o) 'o Professor 2 que não passou pelo estágio de sobrevivência, e, sim, foi direto para o estágio de descoberta'; e, 3^o) 'o Professor

1. hkrug@bol.com.br. Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8985-9011>; ID Lattes: 5710464649581736.

2. rodkrug@bol.com.br. Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado-Doutorado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) / Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) / Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-Erechim). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6701-0751>; ID Lattes: 4452161709794540.

3. mkrug@unicruz.edu.br. Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM); Professora do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado-Doutorado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) / Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) / Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-Erechim). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1649-9662>; ID Lattes: 6505432068697489.

3 que não conseguiu ultrapassar o estágio de sobrevivência, caracterizado pelo choque com a realidade escolar'. Dessa forma, concluímos que o motivo da escolha do curso, o que fazemos durante a formação profissional inicial, são muito determinantes para a boa formação ou não, bem como no desenvolvimento da docência na fase de entrada na carreira, pois inclusive pode determinar o futuro da relação com o trabalho.

Palavras-chave: Educação Física. Trajetória Formativa. Atuação Docente. Professores Iniciantes.

Abstract: When we consider the complexity of the beginning of the teaching profession and that the transformation trajectories (initial and in-service formation) of these professionals drive different moments of 'being' and 'existing' in the profession, we was aimed in this study to analyze the perceptions of Physical Education (PE) teachers beginners in Basic Education (BE), from the public education system, in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about the relationships of the initial professional formative trajectory and the beginning of the teaching. We was characterized the research as qualitative with an (auto)biographical approach where we was used the oral narrative that was recorded, transcribed and analyzed in light of the identification of meanings. Participated three beginners PE teachers in BE from the aforementioned education system and city. In the results we was concluded that we identified three different types of trajectories: 1st) 'the trajectory of Teacher 1 who went through the survival and discovery characteristics of the career entry phase'; 2nd) 'the trajectory of Professor 2 who did not go through the survival stage, but rather went straight to the discovery stage'; and, 3rd) 'the trajectory of Teacher 3 who was unable to overcome the survival stage, characterized by the shock with school reality, and thinks about abandoning his teaching career'. That way, we conclude that the reason for choosing the course, what we do during initial professional formation, are very decisive in whether or not the training is good, as well as in the development of teaching at the entry stage in the career, as it can even determine the future of the relationship with work.

Keywords: Physical Education. Training Trajectory. Teaching Activities. Beginning Teachers.

Considerações introdutórias

Segundo Silva e Krug (2012, p. 1027), "os processos de formação são múltiplos e paradoxais. São movimentos vivenciados pelos professores ao aprender com seus traçados singulares, ricos em mudanças e facetas". Assim, o percurso desses processos de formação, carrega diferentes vivências e experiências que os constituem como docentes.

Convém destacarmos que entendemos a formação como um momento do processo de desenvolvimento profissional, tendo como ação a articulação entre a dimensão pessoal e profissional.

Assim sendo, nesta investigação, nos interessamos pelos professores iniciantes em Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), pois o início da carreira é um processo complexo, sendo, então, importante conhecermos os fatos que esses trazem na memória, sobre a forma como se transformaram pelas experiências vivenciadas na trajetória formativa no curso de graduação, bem como nos dois primeiros anos do início da docência.

Consequentemente, ao considerarmos o cenário anteriormente descrito, formulamos a questão problemática norteadora deste estudo: quais são as percepções de professores de EF iniciantes na EB sobre as relações da trajetória formativa profissional inicial e o início da docência?

A partir deste questionamento, elaboramos o seguinte objetivo geral: analisar as 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), sobre as relações da trajetória formativa profissional inicial e o início da docência.

Justificamos a realização deste estudo ao citarmos Favatto (2017, p. 32) que afirma que o início da carreira docente do professor de EF, e de suas especificidades, “[...] são dimensões que necessitam ser analisadas com maior profundidade, por caracterizar-se como o primeiro contato estabelecido entre o professor e o ambiente de trabalho”.

Também podemos justificar a importância desta investigação pela complexidade da trajetória formativa dos professores de EF, na formação inicial e no início da docência, que pontuem os espaços e tempos de transformações desses profissionais, relativas a esses momentos (formação inicial e início da carreira) que vão impulsionando os diversos momentos de ‘ser’ e ‘estar’ na profissão.

Procedimentos metodológicos

Sabemos que a escolha de um método de investigação torna-se o ponto mais importante de todo o empreendimento de pesquisa, pois pode nos conduzir à compreensão das formas de construção da atividade dos sujeitos envolvidos no estudo. Assim sendo, apoiamos os procedimentos metodológicos desta investigação em uma pesquisa de abordagem qualitativa.

De acordo com Santos (2006), a pesquisa qualitativa é sempre subjetiva, já que se insere nas ciências sociais e busca compreender os fenômenos a partir de atitudes e sentidos que os agentes conferem as suas ações, com vista a construir um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo. Dessa forma, citamos Krug e Krug (2023, p. 51) que apontam que “[...] a pesquisa qualitativa abre espaços para uma investigação flexível [...]”, como por exemplo, para a abordagem biográfica. Então, utilizamos a abordagem biográfica como método de pesquisa, trabalhando com relatos (auto) biográficos orais (narrativas orais).

Para Abrahão (2004, p. 202), a (auto)biografia “[...] é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela para si e para os demais”. Acrescenta que as (auto)biografias são construídas por narrativas, onde se desvelam trajetórias de vida com a qualidade de possibilitar a autoconhecimento, o conhecimento de si, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento.

Cunha (1997) coloca que as narrativas têm sido utilizadas na pesquisa qualitativa como instrumento de construção de dados e são consideradas como procedimento de formação, porque ao mesmo tempo em que o indivíduo organiza as suas ideias para

fazer determinado relato, que, por escrito ou oral, reconstrói suas experiências para a reorientação do presente. Dessa maneira, as narrativas são utilizadas tanto como procedimento de pesquisa quanto de formação, pois permitem a produção de novos conhecimentos.

Assim sendo, utilizamos como instrumento de pesquisa uma entrevista semiestruturada delineada por narrativas orais com tema relacionado ao objetivo do estudo. Gravamos e transcrevemos as entrevistas, sendo entregues aos colaboradores para revisão e possíveis alterações, isso é, inclusão ou exclusão do que achassem necessário.

Analisamos as narrativas orais à luz da identificação de significados, conforme o preconiza por Oliveira (2006).

Após a seleção de narrativas, realizamos uma descrição de como aconteceram as relações da trajetória formativa profissional inicial e o início da docência pelos professores estudados.

Escolhemos como colaboradores do estudo três professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Destacamos que escolhemos os participantes de forma intencional, pois usamos a representatividade tipológica (Molina Neto, 2010), como primeiro critério de seleção, já que levamos em consideração o tempo de atuação docente que não poderia ultrapassar dois anos.

Convém destacarmos que respeitamos todas as condutas éticas necessárias para a realização da pesquisa com seres humanos, por meio da disponibilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de participação aos professores e adoção de nomes fictícios (ou numeração) aos sujeitos e suas respectivas instituições de ensino.

Resultados e discussões

A apresentação das informações coletadas e analisadas a seguir, priorizam o desenvolvimento dos pensamentos dos professores de EF estudados na medida em que valorizamos as suas falas e reflexões em torno das suas relações da trajetória formativa profissional inicial com o início da docência em EF na EB.

Professor 1

O Professor 1 possui 25 anos de idade, é do sexo masculino e solteiro. É professor de EF da rede de ensino estadual, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), na escola A, no Ensino Fundamental, tendo dois anos de tempo de docência. Possui 20 horas de carga horária semanal de trabalho.

Quanto ‘às relações da trajetória formativa profissional inicial e o início da docência em EF na EB’, na percepção do Professor 1, englobou os fatos relatados na sequência.

Inicialmente, para começo do estudo, consideramos importante destacarmos ‘o motivo da escolha da Licenciatura em EF’ pelo Professor 1. Assim, a narrativa envolveu o exposto a seguir: “[...] escolhi Licenciatura em Educação Física porque gosto de praticar esportes e acreditava que futuramente iria trabalhar com os esportes na escola [...]”. Em relação a essa fala, citamos Folle e Nascimento (2009) que destacam que a escolha profissional pode ser vista como uma das etapas mais conflitantes na vida pessoal, pois assume importância no plano individual, já que envolve a definição das futuras experiências profissionais, significando, principalmente, a definição de quem ‘ser’, muito mais do que ‘fazer’. Nesse cenário, nos referimos a Krug (2019a) que aponta que o gosto pelo esporte é o principal motivo da escolha da profissão professor de EF.

A partir do motivo da escolha profissional adentramos nas narrativas do Professor 1 a respeito de sua ‘trajetória na formação inicial em EF e as ações em busca da sua qualificação profissional’.

Primeiramente, citamos a seguinte fala: “[...] durante a minha graduação tive muito interesse pelos esportes e assim ‘participei de diversos cursos de aperfeiçoamento profissional’ na área esportiva [...]” (Professor: 1). Sobre esse fato nos reportamos a Krug e Krug (2012) que dizem que a maioria dos acadêmicos de Licenciatura em EF costuma participar de cursos de atualização profissional em suas trajetórias formativas durante a formação inicial, entretanto, muitos cursos são frequentados com temas relacionados a atividade física, saúde, qualidade de vida e na área de treinamento físico e esportivo. Os autores chamam à atenção de que poucos cursos estavam relacionados especificamente à área educacional. Já Krug et al. (2015) apontam que a participação em cursos de atualização profissional é uma das marcas docentes positivas na formação inicial em EF nas percepções de acadêmicos da Licenciatura em EF.

O Professor 1 ainda fez a seguinte manifestação: “[...] considero que ‘a graduação me proporcionou conhecimentos iniciais para utilizar na prática profissional que, obrigatoriamente deveriam ser aperfeiçoados’ [...]”. Essa fala está em consonância com o dito por Imbernón (2009) de que a formação inicial tem sua importância por marcar o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios e as rotinas são assumidos como processos usuais da profissão. Complementa afirmando que, assim, a partir da constituição dos saberes e significados iniciais, os professores personificam em seu fazer profissional a maioria dessas aprendizagens, advindas do processo formativo inicial. Já Krug et al. (2017a) destacam que os saberes docentes podem ser construídos durante a formação inicial como na formação continuada.

O Professor 1 recordou que no decorrer da trajetória formativa durante o curso de Licenciatura em EF “[...] sentia ‘satisfação com a minha escolha profissional’ porque mantia uma relação com a prática esportiva que sempre gostei [...]”. Esse fato possui sustentação em Krug et al. (2017b) que apontam que a relação com a prática esportiva é um dos motivos da satisfação dos acadêmicos da Licenciatura em EF com a sua escolha profissional.

Entretanto, o Professor 1 manifestou que: “[...] ‘o curso de graduação não me proporcionou uma experiência na escola mais significativa, mais adequada’ e por isso ‘não me sentia preparado para atuar na escola’ [...]”. Diante desse fato, citamos Ilha e Krug (2016, p. 181-182) que explicitam que

[...] mesmo considerando a relevância dos estágios curriculares ou extra-curriculares, os projetos de extensão e demais experiências durante a formação inicial para a aprendizagem da profissão professor, tais experiências têm prazos de tempo determinado, geralmente curtos, e possuem atividades docentes definidas com normas e regras que, muitas vezes, não condizem com a complexidade de trabalho escolar. Além disso, o estudante de graduação que vivencia a docência, seja na situação de estágio ou de extensionista, assume, ou deveria assumir, essa função junto com o seu orientador de estágio ou de projeto, não sendo o único responsável em organizar e desenvolver as suas ações docentes.

Nestas condições, o estudante de graduação não vivencia a profissão na categoria de trabalhador da educação com todas as implicações que essa posição profissional e social representa (Ilha; Krug, 2016, p. 182).

Neste cenário, Lima (2004, p. 86) diz que “o contato dos estudantes com o campo profissional é exógeno”. Assim sendo, mencionamos Krug e Krug (2011) que abordam sobre a existência de acadêmicos formandos da Licenciatura em EF não preparados para atuarem na escola, pois somente a formação inicial não é o suficiente ao futuro professor para que ele ministre uma boa aula, porque o acadêmico enquanto aluno precisa experimentar o que vai ensinar aos seus alunos, pois é onde ele vai relacionar teoria e prática, ajudando na sua formação. A falta de interesse pela busca de conhecimentos durante a formação inicial, faz com que os saberes do futuro professor se tornem reducionistas sobre um determinado fato.

Na sequência da narrativa, almejamos conhecer ‘os fatos mais significativos’ do Professor 1 em sua ‘trajetória na atuação docente’ que contribuíram ou não para o desenvolvimento de sua prática pedagógica em EF na EB.

Neste direcionamento de intenção, constatamos que o primeiro fato significativo que o Professor 1 declarou foi: “[...] no início da minha atuação na escola ‘tive muitas dificuldades’ em dar as minhas aulas. A cada aula surgiam mais e mais dificuldades. De todos os tipos. Com os alunos principalmente, mas também com a infraestrutura

da escola e as dificuldades comigo mesmo. Não sabia o que fazer [...]. Senti que ‘me faltavam conhecimentos e também experiência em dar aulas’ [...]”. Relativamente a essa fala, inicialmente, nos referimos a Santos et al. (2016) que destacam que são muitas as dificuldades pedagógicas encontradas por professores de EF no início da docência. Assim sendo, mencionamos Krug (2019b) que constatou que a falta de experiência prática com os alunos é uma das dificuldades encontradas no cotidiano escolar de professores de EF iniciantes na EB. Além disso, ainda é pertinente nos reportarmos a Ilha e Krug (2016) que ressaltam que a inexperiência do professor iniciante em relação as vivências do processo de trabalho e as lacunas que isso representa para a compreensão desse processo, esses professores, geralmente os que tiveram pouca ou nenhuma experiência significativa como docente durante a formação inicial, sentem dificuldades nessa fase da carreira docente.

Outro ‘fato mais significativo’, o segundo, declarado pelo Professor 1 foi: “[...] ‘sou um professor literalmente isolado na escola’ já que ninguém me ajuda ou interage comigo. Nem perguntam como estão as minhas aulas. A direção da escola não me orienta em nada [...]”]. Essa fala encontra sustentação em Krug et al. (2018) que afirmam que, nas escolas, ainda encontramos professores, iniciantes e experientes, que desenvolvem suas atividades de modo isolado, isso é, professores na mesma escola, trabalhando no mesmo turno, da mesma série e da mesma disciplina curricular, que mantêm pouco ou nenhum contato entre si. Não discutem o próprio trabalho que desenvolvem, não planejam suas atividades sobre o programa estabelecido no início do ano, não colocam suas dúvidas, incertezas, dificuldades comuns. Demonstram que encaram a tarefa de ensinar de forma extremamente individualista e isolada. Assim sendo, Krug et al. (2017c) frisam que o isolamento docente interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB.

Ainda constatamos que outro ‘fato mais significativo’, o terceiro, manifestado pelo Professor 1 foi ‘o surgimento de uma crise profissional’. A fala foi: “[...] como sempre gostei e desejei trabalhar com esportes e me preparei para isso na graduação, com o passar do tempo de professor, percebi que na escola não é somente esporte e me senti inexperiente para trabalhar com a educação. Consequentemente tive muitas dificuldades com os alunos e o ensino. Também não tive ajuda de ninguém na escola. Fiquei assustado, até mesmo apavorado, não sabia o que fazer. Aí pintou uma enorme crise. Não conseguia dar aula direito. Foi um tempo horrível [...]”]. Relativamente a essa situação profissional, nos reportamos a Krug e Krug (2022b) que apontam que os problemas surgidos na prática pedagógica, a má formação inicial, a inexperiência profissional, o isolamento profissional, os sentimentos negativos vivenciados são elementos dificultadores do início da docência que tem como repercussões a insegurança

docente, o insucesso pedagógico, os piores momentos na atuação docente, o surgimento de crise(s) e talvez a ruptura profissional.

Entretanto, o Professor 1 declarou que, outro ‘fato mais significativo’, o quarto, em sua ‘trajetória na atuação docente’, o qual foi ‘a sua decisão de enfrentamento das dificuldades da sua prática docente’. Segue a sua fala: “[...] depois de estar e me sentir no fundo do poço, ou seja, me definir como mau professor, decidi me jogar de corpo e alma em minhas aulas. Resolvi melhorar como professor. Para isso busquei ajuda, até mesmo implorei pelo auxílio dos colegas da escola. Além disso, procurei pensar e agir melhor sobre os problemas que enfrentava criando estratégias para resolver ou evitar. A partir disso, comecei a me sentir melhor, mais confiante, mais seguro, a ter mais sucesso nas aulas. Terminei me sentindo entusiasmado com as minhas aulas. Aí me senti professor [...]”. A respeito desse fato, novamente citamos Krug e Krug (2022b) que apontam que o enfrentamento da complexidade da prática docente, o apoio dos colegas de trabalho, a reflexão sobre os problemas e os sentimentos positivos vivenciados são elementos facilitadores do início da docência que tem como repercussões a segurança na docência, o sucesso pedagógico, os melhores momentos na atuação docente, o surgimento do entusiasmo profissional e a confirmação do ser professor.

‘Após dois anos de inserção profissional’ na carreira docente o Professor 1 declarou que: “[...] quero continuar sendo professor de Educação Física na escola porque gosto de estar e conviver na escola, com os alunos e colegas. Creio que me encontrei profissionalmente, pois aprendi a ser professor. Vou continuar aprendendo a ser professor. Quero sempre melhorar”. Frente a essa manifestação do Professor 1, consideramos pertinente lembrarmos Krug e Krug (2022a) que colocam que 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 com a profissão docente são as transformações ocasionadas pelos momentos de passagem de aluno a professor no início da docência em EF na EB.

Ao analisarmos todas as narrativas (falas) do Professor 1, podemos inferir que, o mesmo, ‘apresentou vários indicativos de que passou, inicialmente, pelo estágio de sobrevivência, da fase de entrada na carreira, caracterizado pelo choque com a realidade escolar, e, depois, atingiu o estágio de descoberta, caracterizado pelo entusiasmo profissional inicial, o ser professor na escola, assumir responsabilidades com os alunos, com a instituição de ensino e com os demais colegas docentes’, conforme o preconizado por Huberman (2000). Esse fato está em consonância com o colocado por Flores et al. (2010) de que a grande maioria dos professores de EF iniciantes na EB passa primeiro pelo estágio de sobrevivência e após pelo estágio de descoberta da fase de entrada na carreira.

Professor 2

O Professor 2 possui 24 anos de idade, é do sexo masculino e solteiro. É professor de EF da rede de ensino estadual, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), na escola B, no Ensino Fundamental, tendo dois anos de tempo de docência. Possui 20 horas de carga horária semanal de trabalho.

Sobre 'as relações da trajetória formativa profissional inicial e o início da docência em EF na EB', na percepção do Professor 2, abrangeu os fatos a seguir.

Primeiramente, para início da narrativa, achamos necessário salientarmos 'o motivo da escolha da Licenciatura em EF' pelo Professor 2. Assim, o depoimento apontou o colocado a seguir: "[...] escolhi Licenciatura em Educação Física devido a 'influência da família' já que meu pai e minha mãe são professores. Mas creio que a principal influência foi de meu pai que é professor de Educação Física [...]". Relativamente a essa fala, nos reportamos a Krug (2022a) que coloca que as escolhas se dão a partir de modelos familiares, que também acabam influenciando no juízo de valores do sujeito acerca dos professores. Além disso, Folle e Nascimento (2009) acrescentam que a influência de familiares no momento da escolha de um curso ligado a docência é um fato comum entre os professores, tanto no Brasil, quanto fora dele. Dessa forma, Krug (2019a) aponta que a influência dos membros da família é um dos motivos da escolha da profissão professor de EF.

Na sequência, procuramos compreender os 'fatos mais significativos' do Professor 2 em sua 'trajetória na formação inicial em EF e as ações em busca da sua qualificação profissional'.

Neste sentido, salientamos a fala: "[...] fui um acadêmico muito interessado em minha formação devido a minha busca e dedicação em atividades que contribuíssem para o exercício da minha profissão. Assim, 'participei de projetos de ensino, pesquisa e extensão' proporcionados pelo curso de Licenciatura em Educação Física [...]" (Professor: 2). A esse respeito, citamos Maschio et al. (2008) que compreendem a participação em projetos de ensino como um componente essencial dos cursos de formação inicial e do desenvolvimento dos professores, uma vez que, através dessa participação é possível conhecer novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente. Já Silva e Krug (2010) dizem que se não for exercitada a pesquisa científica na formação inicial o futuro professor corre o risco de não ter contato com essa ao longo de sua vida profissional. Além disso, Demo (1994) alerta que o professor que não constrói conhecimento, como atitude cotidiana, nunca foi professor. Acrescenta que, quem pesquisa teria o que transmitir. Quem não pesquisa, sequer para transmitir serve, pois não vai além da cópia da cópia. Também Maschio et al. (2008) assinalam que os projetos de extensão surgem como uma possibilidade de aproximação da realidade escolar na for-

mação inicial de professores oportunizando experiências variadas e significativas com relação a profissão escolhida. Ainda a respeito desse fato, anunciamos Krug e Krug (2012) que constataram que a maioria dos acadêmicos do curso de Licenciatura em EF participa de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Diante deste cenário descrito anteriormente, o Professor 2 manifestou que: “[...] com certeza, considero que ‘a minha formação na graduação me proporcionou uma boa base para a atuação na escola’ [...]”. Assim, no direcionamento dessa afirmativa, citamos Leone e Leite (2011) que afirmam que é preciso que a formação inicial ofereça ao futuro professor uma base sólida de conhecimentos que lhe possibilite, quando do exercício da docência, reelaborar continuamente os saberes iniciais, a partir do confronto com as experiências vividas no cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de conceber a etapa da formação inicial como a base para a aprendizagem contínua do professor.

No decorrer da trajetória formativa durante do curso de Licenciatura em EF o Professor 2 declarou, como um fato significativo, o seguinte: “[...] ‘me sinto satisfeito com a escolha profissional que fiz, isso é, ser professor de Educação Física’, já que sempre procurei me inserir em todas as atividades acadêmicas do curso de graduação voltadas para a escola [...]”. Esse fato está em consonância com o estudo de Krug et al. (2017b) que colocam que a maioria dos acadêmicos de Licenciatura em EF demonstra satisfação com a sua escolha profissional e um dos motivos foi o engajamento em atividades acadêmicas proporcionada pelo curso.

Antes de iniciar a docência na escola, o Professor 2 manifestou que: “[...] tinha ‘a expectativa de estar bem-preparado profissionalmente para a atuação docente na escola’, já que tinha me dedicado muito ao aprendizado durante a graduação [...]”. Esse fato está em consonância com o dito por Conceição et al. (2014, p. 95) de que “a formação inicial é o [...] alicerce do professor iniciante, pois é nela que se apóia para iniciar a sua docência”.

A seguir, na continuação da narrativa, procuramos conhecer os ‘fatos mais significativos’ do Professor 2 em sua ‘trajetória na atuação docente’ que contribuíram ou não para o desenvolvimento de sua prática pedagógica em EF na EB.

Assim sendo, o primeiro ‘fato mais significativo’ do Professor 2 foi ‘a inserção e o bom acolhimento/recepção na escola’ como bem podemos notar na seguinte narrativa: “[...] tive uma ótima recepção na escola. Direção, coordenação e supervisão pedagógica foram muito atenciosos comigo [...]”. Nessa fala percebemos que o Professor 2 destacou a importância dos gestores da escola para uma boa recepção dos professores. Nesse sentido, citamos Conceição et al. (2015) que frisam 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

peças que fazem parte da comunidade escolar e local. Dessa forma, o gestor é o 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. Ainda citamos Feldkercher e Ilha (2019) que 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.

Outro ‘fato mais significativo’ (o segundo) na ‘trajetória da atuação docente’ na EB foi ‘a regência da disciplina de Educação Física’, o que pode ser observado na fala a seguir: “[...] sempre quis ser professor de Educação Física de uma escola, queria seguir os passos de meu pai. ‘Dar aula de Educação Física é um sonho realizado’, pois ser chamado de professor me proporciona reconhecimento e satisfação [...]” (Professor: 2). Sobre esse fato mencionamos Krug e Krug (2022a) que apontam que a regência da disciplina de EF e o ser chamado de professor são momentos de passagem de aluno a professor no início da docência de professores de EF da EB. Nesse sentido, Huberman (2000) assinala que 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 a professor.

Ainda convém destacarmos a seguinte fala do Professor 2: “[...] estou ‘encantado em trabalhar na escola como professor’ de Educação Física [...]”. Esse depoimento pode ser embasado por Krug (2021b) que assinala que estar trabalhando como professor é um dos motivos dos encantos com a profissão docente nas percepções de professores de EF iniciantes na EB. Huberman (2000) ressalta que as dificuldades encontradas no início da profissão são minimizadas pelo encantamento, que propicia aos professores um equilíbrio pessoal e profissional, necessários a criação de estratégias para o enfrentamento das situações difíceis.

Ainda como um ‘fato significativo’ (o terceiro) na ‘trajetória da atuação docente’ na EB o Professor 2 declarou que: “[...] com o desenvolvimento de minhas aulas tive a certeza de que ‘sou um educador’. Esse é o meu papel na escola e com a Educação Física [...]”. Nessa direção de depoimento nos reportamos a Krug et al. (2021) que colocam que ser educador é um dos papéis/funções do professor de EF na docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB. Nesse sentido, segundo Imbernón (2009), o professor educador é aquele que tendo adquirido o nível de cultura necessária para o desenvolvimento de sua função, dá direção ao ensino e a aprendizagem. Ele assume o papel de mediador entre a cultura elaborada, acumulada e em processo de acumulação pela humanidade e o educando.

O professor deverá fazer a mediação entre os resultados da cultura, ou seja, o coletivo da sociedade e o individual do aluno. Assim, o papel é o de mediador social entre o universo da sociedade e o particular do educando. Para que possa exercer sua função, o professor deve possuir conhecimentos e habilidades suficientes para poder auxiliar o aluno no processo da elaboração cultural.

‘Após dois anos de inserção profissional’ na carreira docente o Professor 2 manifestou o que segue: “sem dúvida alguma, ao exercer a docência neste início de carreira sinto uma imensa ‘satisfação profissional’ e a principal justificativa para isso é ‘o aprendizado que os alunos tiveram’ [...] e esse sentimento comprova ‘o acerto de minha escolha profissional’ em ser professor de Educação Física”. A respeito dessa fala mencionamos Krug (2022b) que aponta que somente uma minoria dos professores de EF iniciantes na EB manifesta a satisfação em relação a sua escolha profissional e que a principal das justificativas para esse sentimento é o aprendizado dos alunos. Esse fato ainda pode ser fundamentado em Pimenta e Lima (2004) que assinalam que a essência da docência é o aprendizado discente.

Frente a este cenário, o Professor 2 declarou que: “[...] me sinto ‘atraído pela docência’ em Educação Física na escola porque ‘gosto muito do que faço’ [...]”. Embasamos esse fato em Krug et al. (2020a) que dizem que a maioria dos professores de EF iniciantes na EB possui atratividade pela EF na EB e que o principal motivo é porque gostam do que fazem. Araújo (2017) frisa que é comum os professores afirmarem que gostam muito do que fazem e que certamente repetiriam a opção profissional se lhes fosse dado um novo optar. Coloca que é possível inferir que a experiência positiva com a docência realimenta o gosto pelo ensino.

O Professor 2 também manifestou que: “[...] me sinto muito ‘entusiasmado’ com o que faço. Mas, sei que consigo fazer mais e melhor [...]. Quero ‘continuar sendo professor’ de Educação Física [...]”. Essa declaração está em consonância com o colocado por Krug (2006) de que o entusiasmo profissional sentido pelos professores de EF iniciantes na EB é propulsor da decisão de confirmação pela carreira docente, isso é, ser professor. Já Bernardi et al. (2009) destacam que a confirmação do ser professor está ligada as experiências positivas e prazerosas que passam os professores iniciantes durante a sua docência na escola.

Ainda em sua narrativa o Professor 2 declarou que: “[...] pretendo ‘continuar na profissão professor’ de Educação Física na Educação Básica, pois ‘gosto muito do que faço’ [...]”. Assim sendo, para fundamentarmos essa afirmativa, nos dirigimos a Krug (2022a) que diz que o gosto pelo que se faz é um dos motivos da permanência na profissão professor de EF da EB. Também Araújo (2017, p. 35) salienta que “[...] o gosto [...]

pela profissão pode favorecer para que o trabalho seja gratificante, ajudando a superar os desafios e estimular a permanência na profissão”.

Também o Professor 2 manifestou que: “[...] ‘me sinto preparado para a atuação docente’ em Educação Física na Educação Básica, ainda mais depois de dois anos de experiência profissional [...]”. Entretanto, essa situação não é comum, pois, segundo Krug (2023), somente uma minoria dos professores de EF iniciantes na EB declara estar preparado para a atuação na EB. Assim sendo, o Professor 2 conseguiu a ‘realização de sua expectativa de estar bem-preparado’: “[...] desde que terminei o curso de graduação sabia que estava bem-preparado para ser professor e depois de dois anos de docência tenho a certeza de que confirmei essa expectativa [...]”. Esse fato está em consonância com o dito por Krug (2021a) de que somente uma minoria dos professores de EF iniciantes na EB consegue realizar a expectativa de estar bem-preparado profissionalmente.

Ao analisarmos todas as narrativas (falas) do Professor 2, podemos inferir que, o mesmo, ‘apresentou vários indicativos de que não passou pelo estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira, o qual é caracterizado pelo choque com a realidade escolar, e, sim, foi direto para o estágio de descoberta que é caracterizado, segundo Huberman (2000), pelo entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa, por se sentir colega num determinado corpo profissional)’. Esse fato pode ser confirmado por Flores et al. (2010) que destacam que somente alguns poucos professores onde o início da carreira se mostrou sem dificuldades porque se sentiram preparados para ser professores é que pode ocorrer o aborto ao estágio de sobrevivência.

Professor 3

O Professor 3 possui 29 anos de idade, é do sexo feminino e casada. É professora de EF da rede de ensino estadual, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), na escola C, no Ensino Fundamental, tendo dois anos de tempo de docência. Possui 20 horas de carga horária semanal de trabalho.

A respeito das ‘relações da trajetória formativa profissional inicial e o início da docência em EF na EB’, a percepção do Professor 3 reuniu os fatos relatados na sequência.

Ao partirmos para à análise da narrativa do Professor 3 começamos pelo ‘motivo da escolha da Licenciatura em EF’ pelo mesmo. Dessa forma, apresentamos a seguir a sua manifestação: “[...] escolhi a Licenciatura em Educação Física como ‘segunda opção’, pois pretendia outro curso. [...] nunca pensei em ser professora [...] não conseguia passar no curso que desejava [...]”. No direcionamento dessa fala, nos embasamos em Folle e Nascimento (2009) que dizem que a escolha da profissão pode ser determinada

pelas chances de sucesso que a pessoa deslumbra. Nesse sentido, de acordo com Krug (2019a), existem acadêmicos que escolhem a Licenciatura em EF em segunda opção, pois queria outra profissão que não conseguia. Entretanto, destacamos Santini e Molina Neto (2005) que alertam que, caso a escolha profissional não tenha sido consciente com os interesses pessoais, a profissão poderá ser exercida com pouca motivação e, ao longo do percurso profissional, poderão surgir situações de desconforto e frustrações que poderão paralisar e deprimir o professor, trazendo-lhe inúmeras implicações pessoais e sociais.

Neste sentido, procuramos compreender ‘os fatos mais significativos’ do Professor 3 em sua ‘trajetória na formação inicial em EF e as ações em busca da sua qualificação profissional’.

Relativamente a este tema o Professor 3 declarou o que segue: “[...] creio que não tenho nada que possa destacar que tenha contribuído positivamente com a minha formação acadêmica porque ‘nunca fui muito interessada e dedicada no que o curso oferecia’ [...]”. Esse fato está em consonância com o colocado por Maschio et al. (2008) de que existem acadêmicos de Licenciatura em EF que em suas trajetórias formativas não participaram de nenhum projeto de ensino, de pesquisa ou de extensão durante a graduação. Advertem que, quando isso acontece é porque, possivelmente, o acadêmico não tem interesse em seguir a carreira nessa área.

Diante deste cenário, o Professor 3 acrescentou: “[...] pela minha falta de interesse posso afirmar que ‘o curso de graduação não contribuiu em nada para a minha formação profissional’ [...]”. Esse fato está em consonância com o dito por Krug; Krug e Krug (2020a) de que existem professores de EF na EB que apontam que a sua graduação não contribuiu em nada para a sua formação profissional.

Assim sendo, antes de iniciar a docência na escola, o Professor 3 manifestou que “[...] ‘não tinha a expectativa de estar bem-preparado profissionalmente’ para a docência na escola porque não tinha feito uma boa formação [...]”. A esse respeito citamos Krug et al. (2021) que destacam que a formação deficiente do próprio professor é um dos aspectos negativos do início da docência em EF na EB.

Além disto, o Professor 3 ainda declarou que: “[...] ‘não me sinto nenhum pouco satisfeita com a minha escolha profissional’ porque não tive vontade de me dedicar as atividades acadêmicas, já que não me identifiquei com a profissão escolhida [...]”. A respeito dessa fala, podemos nos fundamentar em Krug et al. (2017b) que dizem que existem muitos acadêmicos de Licenciatura em EF insatisfeitos com a sua escolha profissional.

Na continuação da narrativa, buscamos conhecer os ‘fatos mais significativos’ do Professor 3 em sua ‘trajetória na atuação docente’ que contribuíram ou não para o desenvolvimento de sua prática pedagógica em EF na EB.

Neste sentido, o primeiro fato mais significativo do Professor 3 foi que sua ‘inserção/recepção na escola praticamente não aconteceu’ o que podemos observar na seguinte narrativa: “[...] ao me apresentar na escola, a direção somente me deu boas vindas mas não tive nenhum tipo de apresentação ou recepção pelos outros professores e até mesmo pela supervisão e coordenação pedagógica. Não me explicaram quase nada do funcionamento da escola. [...]. Como uma turma de alunos estava sem professor naquele momento me mandaram direto para dar aula para eles [...]”. Essa fala está em consonância com Conceição et al. (2015, p. 774) que dizem que “[...] há casos em que os professores não são apresentados aos demais, não há preocupação em receber esses docentes, e muito menos em oferecer subsídios para que possam exercer sua prática educativa”. Já Krug; Krug e Krug (2021, p. 1128) ressaltam que esse tipo de situação é um desprestígio profissional que os professores iniciantes sofrem “[...] 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”.

Conseqüentemente, frente a este cenário descrito anteriormente, o segundo ‘fato mais significativo’ na ‘trajetória da atuação docente’ em EF na EB do Professor 3 foram ‘as dificuldades da prática pedagógica’, o que pode ser constatado na fala a seguir: “Tive muitas dificuldades, desde a primeira aula que dei na escola e isso atrapalhou bastante a minha atuação como professora [...]”. Acrescentou ainda: “[...] me assustei com tantas dificuldades: falta de local e materiais para as aulas, indisciplina dos alunos, desinteresse dos alunos, número elevado de alunos nas turmas e assim por diante. Me apavorei [...]” (Professor: 3). Com essas falas nos remetemos a Krug (2019b) que assinala que as dificuldades encontradas na prática pedagógica pelos professores de EF iniciantes na EB são muitas e que as mesmas podem estar ligadas a estrutura da escola/sistema educacional, aos alunos da EB, bem como aos próprios professores. Já Flores et al. (2010, p. 4) apontam que as dificuldades interferem negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB. Além disso, Sodré; Silva e Santos (2017, p. 3) apontam que

[...] o início da docência é caracterizado pelas dificuldades que se traduzem no enfrentamento da realidade imposta no trabalho do professor. Realidade distinta daquilo que o mesmo havia construído e idealizado no longo de sua trajetória como aluno, havendo, neste momento, uma releitura do que é ser professor, o que contribui para a construção de novo sentido e significado para a profissão.

Entretanto, segundo Krug (2022c), nem todos os professores de EF iniciantes na EB conseguem ter uma releitura da complexidade real da docência e enfrentar as dificuldades de sua prática pedagógica, tornando-se submisso diante das mesmas e isso é um dos descaminhos na busca da fase de estabilização na carreira docente.

Outro ‘fato mais significativo’ (o terceiro) na ‘trajetória da atuação docente’ na EB está explícito na seguinte fala do Professor 3: “[...] ‘não tive nenhum apoio de ninguém na escola’, fiquei sozinha, isolada [...]”. Esse fato está em consonância com o colocado por Krug; Krug e Krug (2021) de que existem professores de EF iniciantes na EB que não receberam apoio da escola no início da docência. Já Feldkercher e Ilha (2019) denunciam que a falta de apoio no ambiente escolar torna mais difícil o processo de iniciação na docência. Além disso, Conceição et al. (2015) dizem que o professor iniciante que não possui apoio na escola fica ‘à mercê da sorte’, podendo ou não conseguir superar a fase de adaptação que está confrontando.

Em consequência do cenário descrito anteriormente, o Professor 3 declarou mais um ‘fato significativo’ (o quarto) em sua ‘trajetória da atuação docente’ na EB que foi ‘a insegurança na docência’ através da seguinte fala: “[...] sinto muita insegurança para dar as minhas aulas [...] insegurança com tudo: com os alunos, com o que fazer, como proceder, [...], insegurança é o meu nome [...]”. Nesse sentido, citamos Krug; Krug e Krug (2020b) que assinalam que a fase de entrada na carreira docente em EF na EB é um momento de insegurança. Quadros et al. (2015) apontam que a insegurança do professor de EF iniciante pode criar barreiras ao trabalho docente que dificilmente podem ser superadas.

O Professor 3 ainda acrescentou que “[...] creio que a origem da minha ‘insegurança é a falta de conhecimentos específicos da profissão’ [...]”. Assim sendo, nos reportamos a Santos et al. (2016) que assinalam que os professores de EF iniciantes na EB manifestam insegurança no enfrentamento das dificuldades que surgem no exercício de suas atividades profissionais e isso é devido aos poucos conhecimentos da profissão que o mesmo possui.

‘Após dois anos de inserção profissional’ na carreira docente, o Professor 3 declarou o seguinte: “[...] me sinto ‘insatisfeita com a minha escolha profissional’ de ser professora e um dos motivos é o ‘salário baixo’, entre outras coisas [...]”. Relativamente a essa fala nos reportamos a Krug (2022b) que aponta que a maioria dos professores de EF iniciantes na EB declara a insatisfação em relação a sua escolha profissional e que um dos motivos para esse sentimento é o salário baixo. Esse fato pode ser embasado em Krug et al. (2019) que frisam que o baixo salário recebido é um dos fatores indicativos de insatisfação profissional em todas as fases da carreira docente (entrada; estabilização; diversificação; serenidade e/ou conservantismo; e, desinvestimento). Já Krug

et al. (2020b) enfatizam que a totalidade dos professores de EF iniciantes na EB declara que o baixo salário prejudica sua prática pedagógica porque gera uma desmotivação profissional.

Frente a este cenário, o Professor 3 enfatizou que: “[...] ‘não me sinto atraída pela docência’ na escola já que me considero uma profissional pobre e ‘sem perspectivas de melhoria salarial’ [...]”. Esse fato pode ser sustentado por Krug et al. (2020a) que dizem que a minoria dos professores de EF iniciantes na EB não possui atratividade pela docência em EF na EB e que o motivo principal é o salário baixo.

O Professor 3 ainda manifestou que: “[...] me sinto ‘desencantada’ em ser professora [...] não me sinto motivada com essa profissão [...]”. Esse depoimento possui sustentação em Cardoso (2013, p. 16) que frisa que o início da carreira, ao mesmo tempo em que encanta por ter algumas particularidades, também desencanta “[...] por exigir determinados conhecimentos que não foram adquiridos na formação inicial, gerando angústia, ansiedade e um misto de emoções”. Krug (2021b) aponta que vários são os motivos dos desencantos com a profissão docente pelos professores de EF iniciantes na EB, entre eles: a falta de acolhimento/apoio na escola; a insegurança do professor na docência; a formação inicial deficiente do próprio professor; e, as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola. Assim, podemos afirmar que o Professor 3 atinge em cheio todos esses motivos para o desencantamento com a profissão docente.

Em sua narrativa o Professor 3 também declarou: “[...] me sinto em uma profunda crise profissional, pois não vejo como continuar a ser professora. Já tenho quase certeza que vou ‘abandonar a carreira’ [...]”. No sentido dessa fala, citamos Gonçalves (2000) que afirma que ruptura profissional é entendida como o corte com a profissão, traduzida no seu abandono, ou, ainda, no desejo veemente de tal fato se realizar, mesmo que não caracterizado, por razões diversas, designadamente a falta de alternativa profissional. O autor ressalta que os momentos de ruptura profissional traduzem, geralmente, o agudizar de sentimentos de um desconforto profissional, tais como, tensão, frustração, ansiedade, raiva e depressão, que, prolongando-se no tempo, podem transformar-se numa autêntica síndrome, caracterizada pela exaustão física, emocional e atitudinal. Acrescenta que a maioria dos professores admite a hipótese de abandonar o ensino, podendo ser esse fato sintomático de um mal-estar profissional.

Ao analisarmos todas as narrativas (falas) do Professor 3, podemos inferir que, o mesmo, ‘apresenta vários indicativos do choque com a realidade escolar’ que, segundo Flores et al. (2010, p. 4), é “[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, a distância entre os ideais e a realidade cotidiana e a dificuldade de trabalhar com os alunos”. Ainda Flores et al. (2010, p. 5) enfatizam que o choque com a realidade escolar é a característica do estágio de sobrevivência da fase de entrada na

carreira docente e que nela “[...] acontecem os abandonos da profissão pelos professores que não conseguem superar o choque do real [...]”. Os autores dizem que a parcela de professores iniciantes que desistem da escola é bem significativa, “[...] pois nem todos SOBREVIVEM” (Flores et al., 2010, p. 5).

Considerações finais

Pela análise das informações obtidas destacamos que foi extremamente difícil descrever as relações entre a trajetória formativa profissional inicial e o início da docência, nas percepções dos professores de EF na EB, objetivando extrair perfis-tipos, sequências, estágios ou determinantes de um desfecho feliz ou infeliz, bem como constatamos semelhanças e diferenças entre eles.

Todavia, ‘as relações da trajetória formativa profissional inicial e o início da docência dos professores estudados apresentaram muito mais diferenças do que semelhanças entre os mesmos que determinaram caminhos diversos no decorrer da atuação docente’.

Desta forma, sem realmente querer generalizar, podemos constatar que, os professores de EF iniciantes na EB participantes deste estudo, por possuírem características semelhantes, ou seja, serem da mesma rede de ensino e cidade, bem como possuírem o mesmo tempo de docência (dois anos), perceberam as suas relações da formação acadêmica com a atuação docente muito parecida com as ocorrências na fase de entrada na carreira docente descrita por Huberman (2000) que aponta que, a mesma, é composta por dois estágios: 1º) estágio de sobrevivência, que é representado pelo choque com o real; e, 2º) estágio de descoberta, que é representado pelo entusiasmo inicial, a exaltação pela responsabilidade e sentimento de ser professor.

Assim sendo, no estudo individual e coletivo das relações entre a trajetória formativa profissional inicial e o início da docência dos professores estudados, constatamos que identificamos três tipos diferentes de trajetórias: 1º) ‘a trajetória do Professor 1 que passou pelos estágio de sobrevivência e de descoberta característicos da fase de entrada na carreira’; 2º) ‘a trajetória do Professor 2 que não passou pelo estágio de sobrevivência, e, sim, foi direto para o estágio de descoberta’; e, 3º) ‘a trajetória do Professor 3 que não conseguiu ultrapassar o estágio de sobrevivência, caracterizado pelo choque com a realidade escolar, e pensa em abandonar a carreira docente’.

Podemos justificar esta diferenciação de relações entre a trajetória formativa profissional inicial e o início da docência dos professores estudados destacando que os mesmos são pessoas com sentimentos, desejos e sonhos e por isso os processos de formação inicial e o início da docência faz parte de uma trajetória complexa de se tornar

professor, que é marcado por suas experiências pessoais, formativas e profissionais e, nesse processo, o sujeito como ator age e reage em diversos cenários a partir da interação que imprime aos fatos e ao mundo em que está inserido.

Desta forma, podemos concluir que o motivo da escolha do curso, o que fazemos durante a formação profissional inicial, são muito determinantes para a boa formação ou não, bem como no desenvolvimento da docência na fase de entrada na carreira, pois inclusive pode determinar o futuro da relação com o trabalho. Dessa forma, recordamos Huberman (2000) que descreve a fase de entrada na carreira como um período potencialmente problemático, pois o professor iniciante passa a se deparar com experiências que podem traumatizar e/ou entusiasmar, podendo ocasionar o abandono da profissão e/ou a confirmação do ser professor. E, isso é a pura realidade, como constatamos nesta investigação!

Segundo Gonçalves (2000), é primordial reconhecer a importância das relações estabelecidas entre a formação inicial e a inserção dos profissionais no campo de atuação, como também os elementos constituintes da vida pessoal e profissional que interferem na escolha de uma profissão e as expectativas iniciais e atuais em relação a futura atuação, as quais podem apresentar relevância fundamental nas intervenções profissionais desenvolvidas posteriormente.

Para finalizarmos, recomendamos a realização de investigações mais aprofundadas sobre as relações da trajetória formativa profissional inicial e o início da docência, pois esse momento temporal é muito importante para uma profissionalização docente de qualidade.

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.
- ARAÚJO, A. B. da S. **Por que os professores permanecem na docência?** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- BERNARDI, A. P.; CRISTINO, A. P. da R.; CONTREIRA, C. B.; ILHA, F. R. da S.; KRÜGER, L. G.; FLORES, P. P.; KRUG, H. N. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria (RS): a fase de entrada na carreira docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE) E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONICE), XVIII, III, 2009, Salvador. **Anais**, Salvador: CBCE, 2009.
- CARDOSO, S. **Professores iniciantes na Educação Infantil: encantos e desencantos da docência**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.
- 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.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, V. J. S. da; 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, 2015.

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

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Templo Brasileiro, 1994.

FAVATTO, N. C. **Início da carreira dos professores de Educação Física**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

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, 2019.

FLORES, P. P.; CONTREIRA, C. B.; ILHA, F. R. da S.; CRISTINO, A. P. da R.; KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria, RS.: **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 147, p. 1-28, ago. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd147/o-percurso-profissional-de-professores-de-educacao-fisica-escolar>. Acesso em: 14 out. 2023.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. do. Aderência à profissão Educação Física: estudos de casos no magistério público estadual de Santa Catarina. **Revista Educação Física / UEM**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 353-367, 2009.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. 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.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2009.

KRUG, H. N. Os primeiros anos da profissão professor de Educação Física Escolar: a segurança, a sobrevivência e o entusiasmo profissional. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n. 4, p. 70-79, nov. 2006.

KRUG, H. N. Apontamentos sobre os motivos da escolha da profissão professor... de Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, jan. 2019a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-os-motivos-da-escolha-da-profissao-professor-de-educacao-fisica>. Acesso em: 13 out. 2023.

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. 2019b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-as-dificuldades-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica-o-caso-dos-professores...> . Acesso em: 22 jan. 2024.

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. 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. As motivações da escolha e permanência na profissão professor de Educação Física na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 47, v. 08 esp.- EF, p. 4-17, jun. 2022a.

KRUG, H. N. A (in)satisfação de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica em relação a sua escolha profissional. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 48, v. esp.1 - EF, p. 11-19, out. 2022b.

KRUG, H. N. Os (des)caminhos na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica na busca da fase de estabilização na carreira docente. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 47, v. 08 esp. - EF, p. 51-63, jun. 2022c.

KRUG, H. N. As percepções de professores de Educação Física iniciantes sobre a sua preparação ou não para a atuação na Educação Básica e seus motivos. **Revista Querubim**, Niterói, a. 19, n. 50, v. esp. - EF, p. 54-63, jun. 2023.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Ser professor de Educação Física na escola: a passagem de aluno a professor no início da docência. **Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, Rio de Janeiro, a. IX, v. 9, n. 2, p. 42-66, jun. 2022a.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Os elementos dificultadores e os facilitadores do início da docência em Educação Física na Educação Básica e suas repercussões. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, v. 16, ed. 1, p. 5-29, dez. 2022b.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Os percursos de trans-formações de professores de Educação Física Escolar: a fase de entrada na carreira. **Revista REDFOCO**, Paus de Ferro, v. 10, n. 1, p. 48-71, 2023.

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, a. 16, Coletânea Biologia e Educação Física, p. 25-34, 2020a.

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, set./dez. 2020b.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R. Vozes e memórias no/do cotidiano escolar: o acolhimento dos professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 32, p. 1120-1140, set./dez. 2021.

KRUG, H. N.; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. As marcas docentes na formação inicial em Educação Física. **Revista Querubim**, Niterói, a. 11, n. 26, v. 01, p. 101-107, 2015.

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, 2017a.

KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; TELLES, C.; KRUG, R. de R.; FLORES, P. P.; KRUG, M. de R. A (in)satisfação com a escolha profissional de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física em diversos momentos da formação inicial. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, mar. 2017b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-in-satisfacao-com-a-escolha-profissional-de-academicos-de-licenciatura-em-educacao-fisica-em-diver...> Acesso em: 14 out. 2023.

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 da Educação Básica. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 10, n. 1, p. 56-72, jan./jun. 2017c.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; TELLES, C.; FLORES, P. P. Os desafios docentes no cotidiano educacional em diferentes fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 37, v. 4, p. 33-41, 2018.

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, 2019.

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, 2020a.

KRUG, H. N.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Implicações das condições do trabalho na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Pensar 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. O início da docência em Educação Física: aspectos positivos e negativos. **Revista de Estudos em Educação**, Quirinópolis, v. 7, n. 2, p.80-95, mai./ago. 2021.

KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. A formação inicial de professores: a percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM sobre a sua preparação para a atuação na Educação Básica. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 16, n. 155, p. 1-6, abr. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd155/a-percecao-dos-academicos-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 24 abr. 2024.

KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. A trajetória formativa de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM: aprendendo a ser professor. **Revista Eletrônica FAFIT/FACIC**, Itararé, v. 03, n. 02, p. 35-46. jul./dez. 2012.

LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 3, n. 1, p.236-259, jul./dez. 2011.

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 85-98, 2004.

MASCHIO, V.; SILVA, A.; BASEI, A. P.; ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. Pesquisa, ensino e extensão na formação inicial de professores de Educação Física: contribuições ao desenvolvimento profissional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO (SIEDUCA), 13., 2008, Cachoeira do Sul. Indisciplina e violência na escola: cenários e direções. In: **Anais**, Cachoeira do Sul: ULBRA, 2008.

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.). In: **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

OLIVEIRA, V. F. de. Narrativas e saberes docentes. In: OLIVEIRA, V. F. de (Org.). In: **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

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

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.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre ciência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, M. dos; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S.; KRUG, H. N. Dificuldades pedagógicas encontradas por professores de Educação Física no início da docência. **Revista Querubim**, Niterói, a. 12, n. 28, v. 03, p. 32-38, 2016.

SILVA, A. R.; KRUG, H. N. Aprendendo a ser professor: a dinâmica da trajetória formativa que tece as concepções da formação profissional na Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y De-**

portes, Buenos Aires, a. 14, n. 140, p. 1-16, ene. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd140/concepcoes-da-formacao-profissional-na-educacao-...> . Acesso em: 04 abr. 2024.

SILVA, A. R.; KRUG, H. N. As trajetórias formativas de acadêmicos de Educação Física do curso de Licenciatura da UFSM: contribuições na constituição do ser professor. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 4, p. 1026-1052, dez. 2012.

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