



OS DESAFIOS DO COTIDIANO EDUCACIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Hugo Norberto Krug¹
Marília de Rosso Krug²
Rodrigo de Rosso Krug³
Cassiano Telles⁴
Patric Paludett Flores⁵

Resumo

Este estudo teve como objetivo identificar e analisar os desafios percebidos por professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB) no cotidiano educacional de uma rede de ensino pública de uma cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil). O caminho metodológico adotado seguiu os pressupostos da abordagem qualitativa descritiva do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi um questionário. A interpretação das informações coletadas foi por meio da análise de conteúdo. Participaram cinco professores de EF iniciantes da EB da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que os professores de EF iniciantes na EB enfrentam vários desafios em seu cotidiano educacional e que podem ser categorizados, pela ordem, em: a) desafios ligados à estrutura da escola; b) desafios ligados aos alunos da EB; e, c) desafios ligados a si próprios.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Básica. Professores Iniciantes. Desafios.

THE CHALLENGES OF THE EDUCATIONAL DAILY OF BEGINNERS PHYSICAL EDUCATION IN BASIC EDUCATION

Abstract

¹ Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Brasil.

² Graduação em Educação Física Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Brasil.

³ Graduação em Educação Física pela Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ, Brasil.

⁴ Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria – UNIFEBE, Brasil.

⁵ Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá - UFSM, Brasil.

The objective of this study was to identify and to analyze the challenges perceived by Physical Education (PE) teachers beginners in Basic Education (BE) in the educational daily of the a public education network in a city in the interior of the State of Rio Grande do Sul (Brazil). The methodological approach was adopted followed the assumptions of the qualitative descriptive approach of the case study type. The research instrument was a questionnaire. The interpretation of the information collected was through of the content analysis. Was participle five EF teachers beginners of the BE of the city network said. We conclude that EF teachers beginners in the BE face several challenges in their education daily and that can be categorized, by order, in: a) challenges linked to the school structure; b) challenges linked to students by BE; and, c) challenges linked to themselves.

Keywords: Physical Education. Basic Education. Beginners Teachers. Challenges.

LOS DESAFÍOS DEL COTIDIANO EDUCACIONAL DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA PRINCIPIANTES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo identificar y analizar los desafíos percibidos por profesores de Educación Física (EF) principiantes en la Educación Básica (EB) en el cotidiano educativo de una red de enseñanza pública de una ciudad del interior del Estado de Rio Grande do Sul (Brasil). El camino metodológico adoptado siguió los presupuestos del abordaje cualitativo descriptivo del tipo estudio de caso. El instrumento de investigación fue un cuestionario. La interpretación de la información recogido fue a través del análisis de contenido. Participaron cinco profesores de EF principiantes de la EB de dicha red de enseñanza y ciudad. Concluimos que los profesores de EF principiantes en la EB enfrentan varios desafíos en su cotidiano educativo y que pueden ser categorizados, en el orden, en: a) desafíos ligados a la estructura de la escuela; b) retos relacionados con los alumnos de la EB; y, c) retos relacionados con ellos mismos.

Palabras clave: Educación Física. Educación Básica. Profesores Principiantes. Desafíos.

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Segundo Marques *et al.* (2015, p.188), “[e]m uma sociedade global, como a que vivemos atualmente, marcada pela diversidade de agentes e contextos educativos, são diversos os desafios com os quais, as escolas, os professores e os alunos se confrontam”.

Nesse sentido, Basílio e Machado (2013) dizem que desafio sinaliza as lutas e enfrentamentos dos profissionais para obterem o reconhecimento social mediante obstáculos, dificuldades e precarização do trabalho docente na atualidade. Marques *et al.* (2015, p.189) consideram que desafio é “a possibilidade de enfrentamento dos problemas e/ou dificuldades definidos(as) como um obstáculo, uma situação difícil ou ainda algo de difícil solução”.

Lima (2012) ressalta que os professores convivem com inúmeros desafios durante a docência, os quais, conforme Volpato *et al.* (2011), no mundo atual, podem também estar além da sala de aula.

Dessa forma, Ghedin; Almeida e Leite (2008) destacam que compreender os desafios da docência é uma tentativa de interpretar o modo de ser de cada professor no dia-a-dia na escola. Colocam que é por meio das ações pessoais ou institucionais, que o professor irá projetar o seu modo de ser, na tentativa, de cada vez, ser mais e melhor.

No entanto, frente ao contexto docente em geral, concentramos nossa atenção no professor de Educação Física (EF), já que, segundo Marques (2011, p.65),

sobre os professores, em especial o professor de EF, suas práticas educativas e a realidade vivida por esse no cotidiano escolar é uma confrontação com um grande leque de desafios, pois não é de hoje que o sistema educacional brasileiro vem desabando, acompanhado de uma crise de referências que estamos vivendo em termos de civilização e a EF está fortemente envolvida por essa crise ou mesmo desvalorizada.

Diante desse cenário, nos preocupamos, principalmente com os professores de EF no início da docência, pois, para Ilha e Krug (2016, p.181), “[a] entrada na carreira docente representa um desafio para o professor, tendo em vista sua inexperiência vivencial cotidiana no contexto de uma instituição educacional”.

Marcelo Garcia (2010) afirma que o início da docência/carreira é um período de tensões e aprendizagens intensas em ambientes geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além, de conseguirem manter o equilíbrio emocional.

Huberman (1995) diz que a fase de início da docência dura até 3 anos de magistério e a descreve 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.

Assim, considerando as premissas descritas, defrontamo-nos com o seguinte problema: quais são os desafios percebidos por professores de EF iniciantes na Educação

Básica (EB) no cotidiano educacional de uma rede de ensino pública de uma cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul/RS (Brasil)? Consequentemente, o objetivo foi identificar e analisar os desafios percebidos por professores de EF iniciantes na EB no cotidiano educacional de uma rede de ensino pública de uma cidade do interior do Estado do RS (Brasil).

Justificamos a realização deste estudo pelo fato de que conhecer e compreender os desafios dos professores de EF iniciantes na EB contribui para o rol de estudos que possuem como objetivo comum a informação e reflexão com vistas a minimizar os conflitos e tensões vivenciados por esse profissional no contexto educacional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Caracterizamos esta investigação como uma pesquisa qualitativa descritiva do tipo estudo de caso. Para Minayo (2013), pesquisa qualitativa se destina ao entendimento da realidade social, das crenças, das opiniões, que os indivíduos interpretam, produzem e vivenciam, permitindo a construção de novos conceitos durante o decorrer da investigação pelo pesquisador. Segundo Fazenda (1989), a descrição na pesquisa qualitativa é de situações, pessoas ou acontecimentos em que todos os aspectos da realidade são importantes. Ponte (2006) diz que o estudo de caso é uma investigação sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de certo fenômeno de interesse.

Assim, neste estudo, o caso, referiu-se aos desafios percebidos por professores de EF iniciantes na EB no cotidiano educacional.

O instrumento de pesquisa foi um questionário, pois, segundo Triviños (1987), esse pode ser utilizado nas pesquisas qualitativas.

A interpretação das informações coletadas foi realizada pela análise de conteúdo que, para Martins (2006, p.35), “é uma técnica que busca a essência da substância de um contexto nos detalhes dos dados e informações disponíveis”.

Participaram do estudo 5 professores de EF iniciantes na EB, sendo 2 do sexo masculino e 3 do sexo feminino, de uma rede de ensino pública de uma cidade do interior do Estado do RS (Brasil), com idade que variaram de 24 à 28 anos. A escolha dos participantes aconteceu de forma intencional e todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas (numerados de **1 a 5**).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Lima (2012), o professor, ao mesmo tempo em que aparece como o centro das discussões das reformas educativas e é considerado fundamental na melhoria da qualidade do ensino, também enfrenta, na docência, vários desafios que dificultam e/ou impedem que atinja sucesso em sua atuação. Salienta que os professores convivem com inúmeros desafios no cotidiano de sua profissão e que esses podem ser identificados.

Assim, procuramos identificar e analisar, por meio das informações coletadas, alguns dos desafios que fazem parte do cotidiano da docência na percepção dos professores estudados. Nessa perspectiva, os professores se utilizaram de várias expressões para descrever os muitos desafios do cotidiano escolar que foram interpretadas constituindo-se oito categorias denominadas a seguir.

As ‘condições de trabalho difíceis’, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais para as aulas de EF, foi o principal desafio que se postou no cotidiano educacional dos professores estudados. Esse desafio está em consonância com Krug (2008) que diz que, historicamente, a EF apresenta condições de trabalho difíceis que são, principalmente, representadas pela falta de locais adequados para as aulas, assim como pela falta de materiais apropriados para o desenvolvimento das atividades.

As falas foram: “Na minha escola as condições de local e materiais para as aulas são muito precárias. É um grande desafio desenvolver as aulas [...]” P1); “Me viro como posso quanto aos materiais que preciso para as aulas. Improviso sempre [...]” (P2); “Poderia trabalhar bem melhor as aulas se tivesse espaço físico e materiais em melhores condições. Assim faço o que posso [...]” (P3); e, “Me sinto frustrado frente ao desafio de dar aula para os alunos, praticamente sem condições, falta local adequado e materiais [...]” (P5).

A respeito desse desafio, citamos vários estudos que apontam que a falta de espaços físicos e materiais são encontradas pelos professores de EF na EB em geral (ILHA; KRUG, 2009; MARQUES *et al.*, 2015), bem como, principalmente, pelos professores de EF iniciantes na EB (SILVEIRA *et al.*, 2008; KRUG; KRUG; ILHA, 2013; QUADROS, L.R. *et al.*, 2015; QUADROS, Z. de F. *et al.*, 2015).

Diante desse contexto, inferimos que esse desafio interfere negativamente na prática pedagógica dos professores estudados. Essa inferência sustenta-se em Gatti (2000) que diz que as péssimas condições de trabalho é um fator, entre outros, de desmotivação dos docentes, bem como do comprometimento com a qualidade do ensino. Nesse direcionamento de afirmativa, citamos Bracht *et al.* (2003, p.39) que afirmam que “a existência de materiais,

equipamentos e instalações adequadas é importante e necessária para as aulas de EF, sua ausência ou insuficiência podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico”.

O ‘isolamento docente’ foi outro desafio expresso pelos professores estudados. Nesse sentido, mencionamos Marcondes (1997) que coloca que nas escolas ainda encontramos professores que desenvolvem suas atividades de modo isolado, isto é, professores na mesma escola, trabalhando no mesmo turno e da mesma série, que mantém 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, incerteza, problemas comuns. Demonstrem que encaram a tarefa de ensinar de forma extremamente individualista e isolada. Além disso, Würdig (1999) alerta que a estrutura e a rotina das escolas parecem provocar o isolamento dos professores e conseqüentemente, o individualismo, pois não são priorizados momentos de trocas de experiências, de organização, de planejamento e projetos coletivos, de diálogo e relatos sobre a prática pedagógica, no sentido de ampliar a formação continuada.

As falas foram: “Cheguei na escola e praticamente ninguém me acolheu. Tive que descobrir sozinho como as coisas aconteciam [...]” (P2); “Ninguém pergunta como é o meu trabalho. Vou dando as aulas e ninguém pergunta nada [...]” (P4); e, “Nem me chamam para as reuniões de professores [...]” (P5).

Essas falas comprovam o que diz Silva (1997, p.55) de que 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”.

Frente a esse contexto, inferimos que esse desafio interfere negativamente na prática pedagógica dos professores estudados. Essa inferência embasa-se em Krug (1996) que destaca que não se chega a um bom resultado no ensino da EF com professores numa posição de individualismo e de isolamento profissional.

Para Silveira *et al.* (2008, p.66), “[o] fato do professor de EF iniciante ter ou não uma participação mais [coletiva] no contexto escolar influencia na forma como a disciplina de EF é tratada pelos outros professores, logo, na possibilidade da legitimação dessa disciplina, bem como na socialização e respeito do próprio professor no âmbito escolar”. No que concerne à socialização do professor em início de carreira, Marcelo Garcia (1999) afirma que essa

consiste em fazer com que os professores novatos aprendam e interiorizem as normas, valores e condutas que caracterizam a cultura escolar a qual está inserido.

Outro desafio apontado pelos professores estudados foi a ‘indisciplina dos alunos’. Sobre os alunos da EF, Mattos e Mattos (2001) destacam que esses não são mais dóceis e cooperativos como antigamente. Essa afirmativa sustenta-se em Aquino (1996) de diz que, há muito tempo, os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras, para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias mais recentes. Salienta que está nítido que a maioria dos professores não sabe como interpretar e administrar o ato indisciplinado. Segundo Jesus (1999), a indisciplina dos alunos integra todos os comportamentos e atitudes perturbadoras, inviabilizando o trabalho que o professor deseja desenvolver.

As falas foram: “Os meus alunos são muito indisciplinados e isso prejudica o andamento das aulas [...]” (P1); “Minhas aulas ficam muito prejudicadas devido aos alunos bagunceiros [...]” (P3); e, “Não consigo controlar a indisciplina de alguns alunos durante as aulas. Isto atrapalha muito [...]” (P5).

Em relação a esse desafio, mencionamos vários estudos que apontam que a indisciplina dos alunos é encontrada pelos professores de EF na EB em geral (KRUG, 2004; SILVA; KRUG, 2004; IVO; ILHA; KRUG, 2008), bem como, principalmente, pelos professores de EF iniciantes na EB (BERNARDI *et al.*, 2009; ILHA; KRUG, 2012; KRUG; KRUG; ILHA, 2013).

Considerando esse contexto, inferimos que esse desafio interfere negativamente na prática pedagógica dos professores estudados. Essa inferência embasa-se em Krug *et al.* (2017) que colocam que a indisciplina dos alunos prejudica o bom andamento das aulas de EF na EB e que por isso pode vir a se tornar uma marca docente negativa para os docentes.

A ‘falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas’ foi outro desafio apontado pelos professores estudados. No direcionamento desse contexto, nos referimos a Canfield *et al.* (1995) que dizem que a diminuição do interesse do aluno pelas aulas de EF é devido à prática pedagógica do professor, onde predominam a falta de diversificação e inadequação dos conteúdos, marcados pelo desinteresse do professor.

As falas foram: “A maioria dos alunos não está nem aí para as atividades da aula [...]” (P2); e, “Noto que grande parte dos alunos não tem interesse pelas atividades ofertadas nas aulas [...]” (P4).

Relativamente a esse desafio apontamos alguns estudos que assinalam a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas como um problema/dificuldade na prática pedagógica de professores de EF na EB em geral (MARQUES, 2011; MARQUES *et al.*, 2015), como também, especialmente, pelos professores de EF iniciantes na EB (KRUG, 2006; MARQUES; KRUG, 2010; KRUG; KRUG; ILHA, 2013).

Nesse contexto, inferimos que esse desafio interfere negativamente na prática pedagógica dos professores estudados. Essa inferência sustenta-se em Krug *et al.* (2017) que afirmam que a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas prejudica o bom andamento das aulas de EF na EB e que por isso podem vir a se tornar uma marca docente negativa para os professores.

Entretanto, lembramos Canfield *et al.* (1995) que dizem que o professor de EF tem que despertar o interesse dos alunos para que estes sintam prazer e vejam horizontes na prática de atividades físicas.

A ‘inexperiência profissional’ foi outro desafio apontado pelos professores estudados. Esse fato está em consonância com o dito por Ilha e Krug (2016, p.181) de que “[a] entrada na carreira representa um desafio para o professor, tendo em vista a sua inexperiência vivencial cotidiana no contexto da instituição educacional”. Destacam que:

[m]esmo considerando a relevância dos estágios curriculares ou extracurriculares, dos projetos de extensão e demais experiências docentes vivenciadas durante a formação inicial para a aprendizagem do aluno da profissão professor, tais experiências têm prazos de tempo determinados, geralmente curtos, e possuem atividades docentes definidas com normas e regras que, muitas vezes, não condizem com a complexidade do trabalho escolar. Além disso, o estudante de graduação que vivencia a docência, seja na situação de estágio onde 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 esta posição profissional e social representa [...] (ILHA; KRUG, 2016, p.181-182).

Assim, considerando essas colocações dos autores citados, mencionamos Lima (2004, p.86) que diz que “o contato dos estudantes com o campo profissional é exógeno”.

As falas foram: “Sinto que tive poucas experiências com a docência durante a graduação e isto me deixa insegura durante as aulas [...]” (P3); e, “A realidade da escola me parece bem diferente da época de estágio, pois agora vivo o cotidiano escolar com mais intensidade, sou o responsável pelos alunos e isto me trás medo, insegurança, dúvidas [...]” (P4).

Relativamente a esse desafio nos reportamos a Ilha e Krug (2016, p.182) que dizem que:

[...], devido à inexperiência do professor iniciante em relação às vivências do processo de trabalho docente e das lacunas que isto representa para a compreensão deste processo, estes professores, geralmente, os que tiveram pouca ou nenhuma experiência significativa como docente durante a formação inicial, sentem muita insegurança, mal-estar, dificuldade nesta fase da carreira.

Entretanto, “o dia-a-dia do processo de trabalho docente é que poderão possibilitar ao professor experimentar e compreender toda a complexidade que envolve o ensino, a instituição escolar e os demais elementos micro e macro que compõem a educação” (ILHA; KRUG, 2016, p.182). Além disso, Marcelo Garcia (1999, p.137) diz que “o desenvolvimento profissional dos professores ocorre no contexto, do desenvolvimento da organização em que trabalham”.

Outro desafio apontado pelos professores estudados foi a ‘desvalorização da Educação Física na escola’. No direcionamento desse entendimento, citamos Krug; Krug e Telles (2017) que afirmam que uma das percepções de professores de EF da EB sobre a profissão professor de EF é de que é uma profissão desvalorizada.

A fala foi: “Considero a disciplina de EF desvalorizada na minha escola, inclusive, sinto isto como professor de EF e também sinto o professor em geral desvalorizado na sociedade [...]” (P1).

Na literatura especializada encontramos vários estudos que apontam que a desvalorização da EF é um dos desafios e/ou dificuldades encontrados(as) de forma geral pelos professores de EF da EB (KRUG, 2008; KRUG; KRUG; TELLES, 2017;) e consequentemente pelos professores de EF iniciantes na EB (BERNARDI *et al.*, 2009; ILHA; KRUG, 2016).

Frente a esse contexto, inferimos que esse desafio interfere negativamente na prática pedagógica dos professores estudados. Essa inferência embasa-se em Krug (2008) que afirma que existe uma desvalorização da EF na escola, o que, com certeza, afeta o clima do trabalho dos professores de EF. Segundo Marques *et al.* (2015), a desvalorização da EF na escola pode ser considerada um forte empecilho ao trabalho docente.

Assim, esses foram os desafios do cotidiano educacional, isto é, mais especificamente, das aulas de EFE, percebidos pelos professores estudados.

Ao efetuarmos uma análise geral, sobre a percepção dos professores estudados, relativamente aos desafios do cotidiano educacional, constatamos que uma ‘metade’ (três do

total de seis) dos desafios está ‘ligada à estrutura da escola’ (‘condições de trabalho difíceis’; ‘isolamento docente’; e, ‘desvalorização da EF na escola’) e uma outra ‘metade’ (três do total de seis) dividida em duas partes, uma (duas do total de seis) está ‘ligada aos alunos da EB’ (‘indisciplina dos alunos’; e ‘falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas’) e outra (uma do total de seis) ‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’ (‘inexperiência profissional’).

A partir dessas constatações, inferimos que o início/entrada na carreira é uma fase delicada, porque todos os desafios, percebidos pelos professores estudados, configuraram um quadro descrito na literatura especializada como ‘choque com a realidade’. Veenman (1984) coloca que o conceito de choque com a realidade é aquele que procura descrever a situação de discrepância entre as expectativas que os novos profissionais possuem e a realidade do trabalho que realizam.

Nesse sentido, Huberman (1995) afirma que a fase de entrada na carreira/início da docência pode ter dois estágios: a sobrevivência e a descoberta. A sobrevivência se traduz pelo choque com o real, em que o professor inicia um ‘tatear’ constante com as situações que lhe são apresentadas, preocupando-se consigo mesmo, buscando conseguir suportar a distância entre o ideal e o real. A descoberta pode ser destacada pelo entusiasmo inicial, ser professor naquele lugar, assumir responsabilidades com os alunos, com a instituição de ensino, com os demais docentes.

Destacamos que os desafios, percebidos pelos professores estudados, mostram que os mesmos encontram-se no estágio de sobrevivência e que para passarem para o estágio de descoberta, segundo Bernardi *et al.* (2009), devem, entre outras questões, fazer o seguinte: se reconhecerem em dificuldades; buscar apoio de colegas de trabalho; e, refletirem sobre a sua prática pedagógica para enfrentarem os desafios do cotidiano educacional.

Assim, inferimos que, os professores estudados, podem ter a possibilidade de mudanças em seu cotidiano educacional, assumindo os desafios percebidos, como um aspecto intrínseco ao trabalho docente, como questões a serem vencidas e que para isto devem ter uma atitude de superação.

Dessa maneira, citamos Marques *et al.* (2015) que ressaltam que, por meio do diálogo entre os pares, “pode surgir um trabalho que possibilite a troca e a reflexão no ambiente escolar, a partir da visão de totalidade sobre os aspectos relevantes e imediatos do trabalho pedagógico” (p.202). Salientam que, essas indicações sendo realizadas, este fato “pode se

constituir influência para o enfrentamento e a superação ou, ainda, a amenização dos desafios que se colocam ao ensino e à aprendizagem da EF na escola” (p.203).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este estudo, percebemos o quanto o cotidiano educacional é complexo e desafiador para os professores estudados.

Nesse sentido, ‘identificamos seis desafios’ na percepção dos professores estudados. Foram eles: ‘condições de trabalho difíceis’, ‘isolamento docente’, ‘indisciplina do aluno’, ‘falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas’, ‘inexperiência profissional’ e ‘desvalorização da EF na escola’.

Dessa forma, concluímos que os professores estudados ‘passam por dificuldades na entrada na docência, originadas pelos desafios que percebem, sejam esses originados por fatores ligados ao ensino ou por aqueles ligados aos fatores externos ao primeiro, mas, no entanto, ambos possuem grande influência sobre o professor e o seu trabalho’.

Também concluímos pela ‘identificação de desafios em maior quantidade ligados à estrutura da escola’, seguido pelos ‘ligados aos alunos da EB’ e pelos ‘ligados aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’.

Frente a esse quadro constatado no presente estudo, temos a destacar que, o ‘pano de fundo’, isto é, o que está por trás dos desafios do cotidiano educacional, percebidos pelos professores estudados, ‘é a precarização do trabalho docente em EF na EB’, como bem denunciado no estudo de Krug (2017), pois o trabalho docente tem assumido demandas cada vez mais diversificadas e suas condições consolidam-se em um cenário contraditório e, muitas vezes, precário.

Para finalizar, destacamos que é preciso considerar que este estudo fundamentou-se nas especificidades e nos contextos de uma cidade em particular e de professores de EF iniciantes na EB em específico e que seus achados não podem ser generalizados e sim encarados como uma possibilidade de ocorrência.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J.R.G. Apresentação. In: AQUINO, J.R.G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas técnicas e práticas**. S.Paulo: Summus, 1996.

BASÍLIO, M.A.T.; MACHADO, I.D. O curso de Pedagogia: nas representações sociais de estudantes em formação. **Profissão Docente**, v.13, n.28, p.99-119, 2013.

BERNARDI, A.P. et al. O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria/RS: a fase de entrada na carreira docente. In: CONBRACE, XVI., 2009, Salvador. **Anais**, Salvador: CBCE, 2009.

BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação**: Educação Física na escola. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

CANFIELD, M. de S. et al. Os alunos gostam das aulas de Educação Física? In: PEREIRA, F.M. (Org.). **Educação Física**: textos do XV Simpósio Nacional de Ginástica. Pelotas: ESEF/UFPel, 1995.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. S.Paulo: Cortez, 1989.

GATTI, B.A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 2000.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M.L.; LEITE, Y.U.F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: LiberLivro, 2008.

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

ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. A carreira de professores de Educação Física Escolar: momentos significativos. **Atos de Pesquisa em Educação**, v.4, n.2, p.220-247, 2009.

ILHA, F.R.da S.; KRUG, H.N. Os dilemas da docência de professores iniciantes de Educação Física Escolar. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL E LA DOCÊNCIA, III., 2012, Santiago. **Atas**, Santiago: Universidad Autónoma de Chile, 2012.

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**. P.Alegre: Sulina, 2016.

IVO, A.A.; ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. Histórias de vida de professores de Educação Física Escolar. In: KRUG, H.N.; KRÜGER, L.G.; CRISTINO, A.P. da R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação**. S.Maria: UFSM/CE/PPGE, 2008.

JESUS, S.N. de. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?** Lisboa: ASA, 1999.

KRUG, H.N. **A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física**, 1996. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – UFSM, S.Maria, 1996.

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

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

KRUG, H.N. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Lecturas: Educación Física y Deportes**, a.13, n.122, p.1-7, 2008.

KRUG, H.N. A precarização do trabalho docente em Educação Física na educação básica. **Gestão Universitária**, p.1-12, nov., 2017.

KRUG, H.N. et al. As marcas docentes no início da carreira de professores de Educação Física na educação básica. **Triângulo**, v.10, n.1, p.56-72, 2017.

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

KRUG, H.N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Pensando a docência em Educação Física: percepções dos professores da educação básica. **Di@logus**, v.6, n.2, p.23-43, 2017.

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

LIMA, V.M.M. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, v.22, n.23, p.151-169, 2012.

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

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

MARCONDES, M.I. O papel pedagógico político do professor: dimensões de uma prática reflexiva. **Educação ABC**, n.104, p.35-44, 1997.

MARQUES, M.N. **Caminhos e descaminhos da prática pedagógica em Educação Física Escolar**: um estudo de caso com professores de uma escola pública de Santa Maria-RS, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSM, S.Maria, 2011.

MARQUES, M.N. et al. Os desafios do cotidiano educacional: o caso da Educação Física. **Roteiro**, v.40, n.1, p.187-206, 2015.

MARQUES, M.N.; KRUG, H.N. Os problemas sentidos no decurso da carreira de professores de Educação Física Escolar e a relação com os momentos de ruptura profissional. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, p.1-10, jul., 2010.

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

MATTOS, A.M.; MATTOS, C.M. de A. O trabalho docente: reflexões sobre a profissão professor. **Presença Pedagógica**, v.7, n.41, p.69-73, 2001.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. S.Paulo: Hucitec, 2013.

PONTE, J.P. da. Estudos de caso em Educação Matemática. **Bolema**, n.25, p.105-132, 2006.

QUADROS, L.R. et al. O trabalho docente de professores de Educação Física iniciantes do município de Criciúma-SC. **Conexões**, v.13, n.3, p.12-23, 2015.

QUADROS, Z. de F. et al. Prática educativa de professores de Educação Física no início da docência. **Educação & Linguagem**, v.18, n.1, p.21-40, 2015.

SILVA, M.C.M. **O primeiro ano da docência**: o choque com a realidade. Lisboa: Porto Editora, 1997.

SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. Os sentimentos de bem ou mal-estar docente de professores de Educação Física Escolar no ensino fundamental em Santa Maria/RS: um estudo fenomenológico. **Biomotriz**, n.02, p.38-46, 2004.

SILVEIRA, J. da S. et al. O desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física: o início da docência. In: KRUG, H.N.; KRÜGER, L.G.; CRISTINO, A.P. da R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação**. S.Maria: UFSM/CE/PPGE, 2008.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: pesquisa qualitativa em educação. S.Paulo: Atlas, 1987.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v.54, n.2, p.143-178, 1984.

VOLPATO, G. et al. Desafios da profissão e problemas na formação de professores na percepção de acadêmicos de Artes Visuais e Matemática. **Educação em Perspectiva**, n.2, p.222-245, 2011.

WÜRDIG, R.C. Dos bancos universitários aos pátios escolares: da formação inicial à prática pedagógica dos professores de Educação Física. In: VERONEZ, L.F.; MENDEZ, V. (Orgs.). **XVIII Simpósio Nacional de Educação Física**. Coletânea de textos e resumos. Pelotas: UFPel, 1999.