

# VOZES E MEMÓRIAS NO/DO COTIDIANO ESCOLAR: O PRIMEIRO DIA DE ESCOLA E DE AULA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*VOICES AND MEMORIES IN/OF THE SCHOOL DAYLY: THE FIRST DAY OF SCHOOL AND CLASS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS BEGINNERS IN BASIC EDUCATION*

Hugo Norberto Krug<sup>1</sup>  
Rodrigo de Rosso Krug<sup>2</sup>  
[hkrug@bol.com.br](mailto:hkrug@bol.com.br)

## RESUMO

Objetivamos neste estudo dar voz aos professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB) para relatarmos suas experiências vividas no primeiro dia de escola e de aula por ocasião do início da docência, na rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Caracterizamos os procedimentos metodológicos como uma pesquisa qualitativa com abordagem (auto)biográfica, onde utilizamos a narrativa oral que foi gravada, transcrita e analisada à luz da identificação dos significados. Participaram cinco professores de EF iniciantes na EB da referida rede de ensino e cidade. Concluiu-se que o processo de inserção dos professores de EF iniciantes na EB, isso é, o primeiro dia de escola e o primeiro dia de aula, constituiu-se num momento de suma importância para o início da carreira, não apenas por ser um momento para conhecimento da escola e dos alunos e ainda de aprendizagem docente, mas, sobretudo, pelas implicações dele decorrentes para o desenvolvimento da carreira profissional, pois a não confirmação pela docência está ligada às experiências negativas e desprazerosas durante a atuação profissional e a confirmação pela docência está ligada às experiências positivas e prazerosas.

**Palavras-chave:** Educação Física; Cotidiano Escolar; Professores Iniciantes; Primeiro Dia.

## ABSTRACT

We was aimed in this study to give voice to Physical Education (PE) teachers of Basic Education (BE) to report their experiences on the first day of school and class when they started teaching in the public education network in a city in the interior from the state of Rio Grande do Sul (Brazil). We was characterized the methodological procedures as a qualitative research with an (auto)biographical approach, we was use the oral narrative that was recorded, transcribed and analyzed in light of the identification of meanings. Participated five beginners PE teachers in the BE of the mentioned education network and city. We was concluded that the insertion process of beginner PE teachers in

---

<sup>1</sup> Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); 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); Ex-Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e Ex-Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado) ambos da UFSM; Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8985-9011>; E-mail: [hkrug@bol.com.br](mailto:hkrug@bol.com.br).

<sup>2</sup> Licenciado em Educação Física (UNICRUZ); Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC); Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) / Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) / Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI – Erechim); Professor do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Mestrado e Doutorado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); Professor do Curso de Educação Física – Licenciatura e Bacharelado (UNICRUZ); Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6101-0751>; E-mail: [rodkrug@bol.com.br](mailto:rodkrug@bol.com.br).

BE, that is, the first day of school and the first day of class, constituted a moment of great importance for the beginning of the career, not only because it is a moment for getting to know the school and the students and also for teaching learning, but, above all, for the implications arising from it for the development of the professional career, since the non-confirmation by teaching is linked to negative and unpleasant experiences during professional performance and confirmation by teaching is linked to positive and pleasant experiences.

**Keywords:** Physical Education; School Daily; Beginners Teachers; First day.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Segundo Wittizoreck e Frasson (2016, p. 227), “no percurso da carreira docente, os professores enfrentam diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas e, assim, vão constituindo e consolidando sua identidade docente”.

Neste sentido, citamos Huberman (2000) que foi o pioneiro em estudar a carreira docente, classificando-a em ciclos de vida profissional. O autor destaca que a carreira docente é um processo complexo, onde as fases da vida e da profissão se entrelaçam ao longo do tempo e a carreira assume um formato de percurso docente.

Entretanto, o início da carreira, que, conforme Huberman (2000), compreende os três primeiros anos de exercício do magistério, e, “[...] é um período considerado para alguns professores como dramático e para muitos é um momento traumático” (WITTIZORECKI; FRASSON, 2016, p. 230).

Assim sendo, nos reportamos a Nunes e Cardoso (2013) que apontam a importância de se pensar a complexidade do início da carreira docente. Dessa forma, achamos necessário mencionarmos Luft (2000) que afirma que a palavra complexidade significa qualidade de complexo. Complexo é o que abrange muitas coisas ou grande número de partes de uma coisa, é algo complicado. Dessa maneira, a fase de entrada na carreira é complexa porque “[...] o professor está reconhecendo o local, explorando inúmeras possibilidades de procedimentos, intervenções e de papéis a desempenhar” (KAEFER; BOSSLE; FONSECA, 2016, p. 155). Já Wittizorecki e Frasson (2016, p. 230) colocam que no início da carreira “[...] o professor passa por momentos de aprendizagens intensas, considerando a necessidade de absorver perspicácia em um curto espaço de tempo e aperfeiçoar novas habilidades”.

Frente a este cenário da complexidade do início da carreira, decidimos pelo surgimento da temática ‘o primeiro dia de escola e de aula de professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB)’.

Neste sentido, de acordo com Marcelo Garcia (2009), a inserção na escola dos professores iniciantes compreende uma mudança de vida, cuja transição da posição de aluno para professor se estabelece em conjunto com o ingresso em um mundo de contextos

desconhecidos, que exige desse profissional, conhecimentos e aprendizagens para poder se movimentar no período conflituoso da entrada na carreira. Também Conceição e Molina Neto (2016, p. 23) colocam que “os primeiros anos de exercício da docência são responsáveis pela transformação do estudante em um profissional da educação”. Já Krug e Krug (2022b) destacam os seguintes momentos de passagem de aluno a professor: a inserção e o acolhimento na escola; a regência da disciplina de EF; o ser chamado de professor; a relação com os alunos; as tomadas de decisões frente aos acontecimentos das aulas; e, as mudanças relativas aos conhecimentos dos alunos, isso é, a aprendizagem.

Consequentemente, em meio a esta realidade, elaboramos a seguinte questão problemática norteadora deste estudo: como foi o primeiro dia de escola e de aula de professores de EF iniciantes na EB?

Desta forma, partimos do pressuposto de que a inserção na escola é um momento profissional muito importante para o professor iniciante e, assim sendo, ele tem muito a dizer (voz), a ensinar, expressando a sua realidade e de seu local de trabalho, ou seja, do cotidiano escolar. Nessa direção de pensamento, nos dirigimos a Fortunato; Catunda e Reigota (2013) que colocam que a memória carrega experiências que podem ajudar a compreender alguns gêmens vocativos, que levam às pessoas a assumir o trabalho ético e político de lecionar. Conforme Horn e Oliveira (1998, p. 18), “a memória é marcada por situações e experiências de vida, onde se inclui o cotidiano escolar”. Para Alves (2001), o cotidiano escolar é um lugar multifacetado, fluído, carregado de possibilidades para transformações, desenvolvimentos, aprendizagens e vínculos.

Diante do exposto, confeccionamos o seguinte o objetivo geral para este estudo: dar voz aos professores de EF da EB para relatarem suas experiências vividas no primeiro dia de escola e de aula por ocasião do início da docência, na rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul - RS (Brasil).

Entretanto, para facilitar o atingimento do objetivo geral, dividimos o mesmo em dois objetivos específicos: 1) analisar como foi o primeiro dia de escola, de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil); e, 2) analisar como foi o primeiro dia de aula, de professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Justificamos a necessidade da realização deste estudo, ao fundamentarmos-nos em Goodson (2000) que diz que as informações sobre as vidas dos professores são importante fator para os estudos educacionais. Destaca que a razão principal para mostrar esta importância está no fato de que os professores ao falarem sobre as suas dificuldades

educacionais trazem à tona informações sobre as suas próprias vidas, e, isso, pode ser tomado como uma prova razoável de que os próprios professores consideram as dificuldades pessoais da maior relevância, pois, chegam, quase sempre, a influenciar a sua atividade docente.

Além disto, segundo Conceição e Molina Neto (2016, p. 41),

[...] estudar o início da carreira docente é relevante e necessário para entender como o sujeito se constrói professor no processo complexo entre a organização educacional e a cultura escolar. O cotidiano escolar é repleto de mudanças, de contratempos, de representações e conflitos. Ser professor é compreender com olhos calçados na complexidade, cujas lentes ampliam a visão periférica, trazendo diferentes elementos para o debate.

Assim sendo, consideramos que as colocações de ambos os autores, justificam a efetivação deste estudo.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para Krug (2004, p. 38), a busca de um método de investigação

[...] pressupõe a clara definição dos objetivos e das questões que pretendemos explorar e investigar durante o percurso da pesquisa. Assim, objetivos, questões e métodos mantêm uma relação muito estreita, dando a pesquisa, contornos próprios, isso é produzindo um sentido e um significado especiais sobre o problema a ser investigado. A escolha de um método torna-se o ponto mais importante de todo o empreendimento da pesquisa, pois pode nos conduzir à compreensão das formas de construção da atividade dos sujeitos envolvidos na investigação.

Frente a esta explicação, caracterizamos esta pesquisa como qualitativa, que, segundo Godoy (1995, p. 21), busca “[...] captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes e que vários tipos de informações são coletados e analisados para se entender a dinâmica do fenômeno”.

Assim, tendo em vista que a pesquisa qualitativa abre espaços para uma investigação flexível, utilizamo-nos da abordagem biográfica como método de pesquisa, trabalhando com relatos (auto)biográficos.

De acordo com Moita (2000), abordagem biográfica é uma expressão genérica ligada à história de vida. Conforme 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 se desvela para os demais”. A autora assinala que as (auto)biografias são construídas por narrativas onde

se desvelam trajetórias de vida com a qualidade de possibilitar a auto-compreensão, o conhecimento de si, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento.

Reigota (1999, p. 80) diz que “as narrativas (escrita, oral, visual, corporal) não são mentiras, mas uma forma criativa [...] de organizar e comunicar situações vividas e imaginadas”. Já Cunha (1997) coloca que as narrativas têm sido utilizadas como instrumento de construção de dados e também são consideradas como procedimento de formação, porque ao mesmo tempo em que por escrito ou oral, reconstrói suas experiências para a re-orientação do presente. Dessa forma, as narrativas são utilizadas, tanto como procedimento de pesquisa, quanto de formação, pois permitem produção de novos conhecimentos.

Assim sendo, utilizamos a narrativa oral como instrumento metodológico em nosso estudo, pois as narrativas foram colhidas com o objetivo de compreender como acontecem as experiências ou vivências no primeiro contato com a escola e alunos. Para Fortunato; Catunda e Reigota (2013), as narrativas são produzidas como testemunhos que refletem expressões vivas da escola como ambiente plurifacetado, desejado, imaginado, sonhado e/ou temido. Os autores destacam que uma das formas de recuperar memórias é aquela que parte de um exercício livre de narrar sobre experiências diretas, sem impor tempo ou quantidade de texto limites para contar sobre o que é lembrado do primeiro contato com a escola e os alunos.

Desta forma, as questões norteadoras para a produção das narrativas orais foram: a) descreva como foi o seu primeiro dia de escola; e, b) descreva como foi a sua primeira aula ministrada. Convém lembrarmos que para facilitarmos a livre manifestação dos colaboradores da pesquisa, buscando eliminar o receio de realizarem os registros, foi-lhes sugerido a utilização de pseudônimos (na verdade números). Também não teve nenhum limite de tempo imposto para a realização das narrativas, pois o propósito era a recuperação de suas memórias, não como registro histórico ou quantitativo das experiências vividas, mas explorá-las de forma simbólica e afetiva. Entretanto, o tempo de duração das narrativas dos colaboradores variou entre trinta e sessenta minutos.

Ainda salientamos que as narrativas orais foram gravadas em áudio e transcritas com a devida autorização dos colaboradores. Após a transcrição do conteúdo das narrativas entregamos aos colaboradores para revisão e possível alteração, inclusão ou exclusão do que considerassem necessário. Consequentemente, depois da revisão foi dado o aval pelos colaboradores para a análise das mesmas.

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

Selecionamos, para este estudo, algumas narrativas (nomeadas como vozes), que surgiram como chamados no fluxo presente, muito mais do que lembranças de um passado não muito distante. Assim, após a seleção das narrativas (vozes), partimos de uma descrição de como o primeiro dia de contato com a escola e a primeira aula resultaram em diferentes formas de vivenciar o processo educativo e formativo.

Participaram deste estudo cinco professores de EF iniciantes na EB, da rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil). Convém esclarecermos que, de acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 31), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” Além disso, realizamos a escolha dos participantes de forma intencional, pois o primeiro critério de seleção foi a representatividade tipológica (MOLINA NETO, 2010), já que levamos em conta o tempo de atuação docente, que para ser reconhecido como professor iniciante, segundo Huberman (2000), o docente precisa possuir até três anos de atuação na escola. Para melhor compreensão do contexto da pesquisa, consideramos importante destacarmos que dos cinco participantes três eram do sexo feminino e dois do sexo masculino, a faixa etária variou de 20 a 28 anos e o tempo de docência oscilou de 1 a 2 anos, sendo que todos pertenciam a rede de ensino público (municipal).

Os professores, ao aceitarem participar do estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os seus nomes foram substituídos por números (1 a 5) para preservar a identidade e manter os aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas. Nesse sentido nos referimos a Bogdan e Biklen (1994, p. 77) que ressaltam que “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo”.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Elaboramos o quadro de análise interpretativa das narrativas orais dos professores de EF iniciantes na EB estudados em consonância com o objetivo geral do estudo. Nesse sentido, procuramos, de acordo com Moita (2000), ordenar, compreender sem desnaturalizar, sem violentar, sem sobre-impôr um esquema pré-estabelecido. Também, achamos importante salientarmos que ao selecionarmos algumas vozes dentre as inúmeras que compuseram o coletado, fazemos apenas o exercício de lançar luz sobre determinadas vozes, sem jamais desconsiderarmos outras, bem como esgotarmos as complexas potencialidades das mesmas.

Desta forma, considerando o objetivo do estudo, realizamos o desenvolvimento da análise das narrativas orais a partir de dois grandes eixos (objetivos específicos): o primeiro dia de escola e o primeiro dia de aula. Assim, a seguir, apresentamos o que foi exposto sobre a temática em pauta.

### **3.1 O primeiro dia de escola nas percepções de professores de EF iniciantes na EB**

Pela análise das narrativas orais, podemos constatar que a ‘totalidade’ dos professores (1; 2; 3; 4 e 5) estudados tinham a ‘expectativa de ser bem acolhido na escola’. Esse fato está em consonância com o dito por Krug (2021a, p. 52) de que os professores de EF iniciantes na EB possuem a expectativa de “serem bem acolhidos na escola [...]” por ocasião do começo da carreira docente. Assim sendo, achamos necessário mencionarmos Luft (2000) que afirma que acolhimento significa o ato ou efeito de acolher; acolhido. É a maneira de receber ou de ser recebido; recepção, consideração. Dessa forma, para este estudo, acolhimento é a maneira como o professor de EF iniciante foi recebido, recepcionado na escola básica, por ocasião do começo da carreira docente.

Relativamente a esta situação mostramos as seguintes vozes: “[...] *sempre esperei ser bem recebido pela direção da escola e colegas de trabalho [...]*” (Professor 1); “[...] *a minha expectativa era ser bem acolhido por todos na escola [...]*” (Professor 2); “[...] *antes de chegar na escola imaginava ser muito bem recepcionado por toda a comunidade escolar [...]*” (Professor 3); “[...] *com certeza, a minha expectativa era ser bem recebido na escola [...]*” (Professor 4); e, “[...] *é claro que esperava e desejava uma boa receptividade por todos na escola [...]*” (Professor 5). Esse fato está em consonância com o dito por Machado e Castro (2016, p. 136) de que o papel da comunidade escolar, principalmente da equipe gestora, é

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

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

Ainda pela análise das narrativas orais, podemos constatar que a ‘maioria’ dos professores (2; 3 e 5) estudados ‘foi mal acolhida’ no primeiro dia de escola. Esse fato está

em consonância com o dito por Krug (2021a, p. 55) de que a maioria dos professores de EF iniciantes na EB é “[...] mal acolhido na escola [...]” em seu início de carreira docente.

Sobre esta recepção destacamos algumas vozes a seguir: “[...] *me apresentei na escola e em seguida já estava na sala de aula com os alunos [...] dando aula [...]*” (Professor 2); “[...] *minha apresentação na escola não correspondeu com as minhas expectativas, pois fui logo ‘jogado’ à sala de aula [...]*” (Professor 3); e, “[...] *não tive nenhuma recepção, somente boas vinda pela direção e aí fui levado aos alunos na sala de aula [...] acabei dando aula [...]*” (Professor 5). Essa situação está em consonância com o destacado por Conceição *et al.* (2015, p. 774) de que “[...] há casos em que os professores iniciantes não são apresentados aos demais docentes, não há preocupação em receber esses docentes, e muito menos em oferecer subsídios para que possam exercer sua prática educativa”. Os autores acrescentam que os professores iniciantes ao ingressarem na docência são arremessados em sala de aula.

Já a ‘minoridade’ dos professores (1 e 4) estudados ‘foi bem acolhido na escola’. Esse fato está em consonância com o apontado por Krug (2021a, p. 55) de que somente a minoria dos professores de EF iniciantes na EB é “[...] bem acolhido na escola [...]” em seu início de carreira docente.

Em relação a esta situação ressaltamos as seguintes vozes: “[...] *fui recebido de braços abertos na escola pela equipe diretiva [...] achei um bom clima de trabalho [...] fiquei sabendo de tudo que era importante na escola [...]*” (Professor 1); e, “[...] *a equipe diretiva me recebeu muito bem. Me explicaram como tudo acontecia na escola [...]*” (Professor 4). Essa situação está em consonância com o salientado por Feldkercher e Ilha (2019, p. 141) de que a boa acolhida aos docentes iniciantes por parte das escolas “[...] pode ser considerada como um fator positivo do processo de socialização profissional dos professores iniciantes [...]”. Ainda Gabardo e Hobold (2011) assinalam que a boa recepção nas escolas faz com que professores, em início de carreira, sintam-se mais seguros e menos solitários.

Assim, percebemos que as vozes dos professores 1 e 4 destacaram a importância dos gestores da escola para um bom acolhimento dos mesmos na escola. Nesse sentido, mencionamos Marcellos (2009) que frisa 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 um bom clima entre as pessoas que fazem parte da comunidade escolar e local. Dessa maneira, o gestor é o co-responsável pelo sucesso ou fracasso de uma boa comunicação e, conseqüentemente, por uma relação interpessoal de qualidade, pois é o articulador do processo e o incentivador do trabalho coletivo. Ao iniciar o processo de

coordenação de um grupo, o gestor precisa dar mais informações claras, organizar o tempo, o espaço, a rotina, as tarefas, para facilitar o processo de inclusão das pessoas na equipe.

Assim, estas foram as vozes dos professores de EF iniciantes na EB sobre o primeiro dia de escola, que demonstram o afirmado por Gabardo e Hobold (2011) de que existem diferenças de acolhimento entre uma escola e outra, e que independentemente dos porquês delas acolherem dessa ou daquela forma, as que acolherem melhor tem professores mais motivados e seguros para realizarem seu trabalho.

Diante deste cenário constatado, ao efetuarmos uma ‘análise geral’ sobre o ‘primeiro dia de escola’, verificamos que a ‘totalidade’ dos professores de EF iniciantes na EB estudados (1; 2; 3; 4 e 5) possuíam a ‘expectativa de ser bem acolhido na escola’, mas que na realidade a ‘maioria’ (Professores: 2; 3 e 5) ‘foi mal acolhida’ e a ‘minorias’ (Professores: 1 e 4) ‘foi bem acolhida’.

Esta verificação nos leva a inferir que ‘o mal acolhimento dos professores de EF iniciantes na EB, em seu primeiro dia de escola, demonstrou um desprestígio profissional destes docentes, ao serem colocados diretamente na sala de aula, devido ao descaso da equipe gestora pela importância do conhecimento do ambiente escolar e seus personagens, ficando os mesmos isolados dos demais colegas e desconhecedores dos objetivos curriculares’. Assim sendo, consideramos importante citarmos Marcelo Garcia (2010) que afirma que este cenário é um desprestígio profissional, um descaso não só com os professores, mas também com a própria profissão. Já Fleig (2010) coloca que a Gestão Escolar ao limitar o trabalho do professor à sala de aula, promove o isolamento do professor, cerceando a sua participação na gestão da escola. Para Krug (2004), este tipo de dinâmica escolar parece desencadear o isolamento dos professores e em consequência um individualismo, considerando que espaços-tempos de formação continuada com ênfase em processos de planejamento e trabalho compartilhados não são comuns.

A partir das constatações anteriormente descritas, podemos inferir que ‘o primeiro dia de escola para os professores de EF iniciantes na EB é um momento delicado, podendo originar duas diferentes situações: a) ‘o bom acolhimento na escola’ – que contribui para a segurança na docência, o atingimento do sucesso pedagógico e um maior entusiasmo profissional. Essa afirmativa pode ser fundamentada em Feldkercher e Ilha (2019, p. 140) que salientam que o modo positivo de acolhimento do professor iniciante na escola “[...] contribui com a constituição de sua identidade docente, com sua segurança e autonomia docente”. Já Krug; Krug e Krug (2021, p. 1128-1129) apontam que “[...] uma boa recepção na escola pode impulsionar a superação do choque com a realidade escolar”. Além disso, Krug; Krug e Krug

(2020) colocam que a fase de entrada na carreira docente pode ser caracterizada pelas seguintes palavras positivas: aprendizagem, satisfação, entusiasmo e segurança; e, b) ‘o mal acolhimento na escola’ – que contribui para a insegurança na docência, o atingimento do insucesso pedagógico a ao isolamento profissional. Essa afirmação pode ser embasada em Krug; Krug e Krug (2021, p. 1136) que dizem que o início na carreira é uma fase difícil, sendo que os professores iniciantes que são mal acolhidos na escola “[...] ficam à mercê da sorte, pois, geralmente, as condições iniciais da profissão docente provocam instabilidade e insegurança”. Já Souza (2009) assinala que, na inserção no contexto escolar, o professor iniciante que fica à mercê da sorte, pode ou não conseguir superar a fase de adaptação que está confrontando. Além disso, Krug; Krug e Krug (2020) apontam que a fase de entrada na carreira docente pode ser caracterizada pelas seguintes palavras negativas: problemático, dificuldade, choque, insegurança, crise, insatisfação, desafio, frustração, provação e decisão.

### **3.2 O primeiro dia de aula nas percepções de professores de EF iniciantes na EB**

Pela análise das narrativas orais, podemos constatar que a ‘totalidade’ dos professores (1; 2; 3; 4 e 5) estudados tinham a ‘expectativa de ter sucesso pedagógico’ em sua primeira aula. Esse fato está em consonância com o estudo de Krug (2021a, p. 53) que constatou que “ter sucesso pedagógico [...]” é uma das expectativas de professores de EF no início da docência na EB. Assim sendo, consideramos importante citarmos Luft (2000) que diz que sucesso significa bom resultado; êxito, triunfo. Dessa forma, para este estudo, sucesso é o alcance de um bom resultado no ensino pelo professor de EF iniciante em suas aulas na EB.

Quanto a esta situação observamos as seguintes vozes: “[...] *espero desenvolver uma boa aula para os alunos [...]*” (Professor 1); “[...] *pretendo realizar um bom trabalho [...]*” (Professor 2); “[...] *com certeza, a minha expectativa é um trabalho com êxito [...]*” (Professor 3); “[...] *meu desejo é ter sucesso em minha atuação docente [...]*” (Professor 4); e, “[...] *espero que os alunos gostem da aula e que aprendam alguma coisa [...]*” (Professor 5). Esse fato está em consonância com o salientado por Krug (2021b, p. 30) de que “ter sucesso pedagógico [...]” é uma das perspectivas futuras de professores de EF na EB em diferentes fases da carreira. Já Krug e Krug (2022a) apontam que o sucesso pedagógico é uma das repercussões dos elementos facilitadores do início da docência em EF na EB que são os seguintes: o enfrentamento da complexidade da prática docente, a reflexão sobre as dificuldades/problemas/dilemas/desafios surgidos na prática pedagógica, o apoio dos colegas de trabalho e os sentimentos positivos vivenciados.

Entretanto, com o início e o desenvolvimento da primeira aula, constatamos que na ‘totalidade’ das narrativas orais dos professores (1; 2; 3; 4 e 5) estudados houve o ‘surgimento de tensões com os alunos’. Segundo Luft (2000), tensão é o estado do que é ou se apresenta tenso, é um desacordo nas relações entre partes. Esse fato pode ser representado pela voz do Professor 2: “[...] *na primeira aula fiquei tenso porque surgiram algumas dificuldades com os alunos durante o desenvolvimento da mesma [...]*”.

Neste cenário, as narrativas orais também apontaram que estas tensões foram originadas pelas ‘dificuldades’ que apareceram no decorrer da primeira aula. Para Luft (2000), dificuldade é uma situação crítica, aquilo que é difícil, um obstáculo. Nesse sentido, Krug (2019) destaca que são muitas as dificuldades na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB.

Assim sendo, a principal ‘dificuldade’ manifestada pelos professores (1; 2; 3; 4 e 5) estudados foi a ‘indisciplina dos alunos’. Esse fato pode ser corroborado por Krug (2019) de que a indisciplina dos alunos é a principal dificuldade docente e que prejudica a prática pedagógica, principalmente, dos professores de EF iniciantes na EB. Já Moura e Prodócimo (2017, p. 49) acrescentam que a indisciplina “[...] cria enormes dificuldades para os docentes e alunos. Atrapalha sensivelmente a evolução das aulas, prejudica as relações entre os discentes e desses com os funcionários, professores e gestores [...]”.

Esta ‘dificuldade’ pode ser notada nas vozes a seguir: “*Na minha primeira aula aconteceram muitas situações difíceis devido a indisciplina de vários alunos [...]*” (Professor 1); “*Creio que os alunos naturalmente são muito agitados o que ocasiona muitos atos indisciplinados na aula e a minha primeira aula não escapou desta realidade*” (Professor 2); “*Alguns alunos não deixaram em branco a minha primeira aula, houve muita bagunça e até indisciplina, do tipo briga entre eles [...]*” (Professor 3); “[...] *a minha primeira aula, sem dúvida, ficou marcada pelas atitudes de agressividade e indisciplina de quase todos os alunos [...]*” (Professor 4); e, “*Bah, a indisciplina dos alunos foi geral [...]*” (Professor 5).

Assim, em razão deste contexto, de ‘dificuldades’ com a indisciplina dos alunos no desenvolvimento da primeira aula, citamos Krug *et al.* (2017) que afirmam que a indisciplina dos alunos interfere negativamente na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, Krug *et al.* (2021b) apontam que a indisciplina dos alunos é um dos aspectos negativos do início da docência em EF na EB.

Também outra principal ‘dificuldade’ manifestada pelos professores (1; 2; 3; 4 e 5) estudados foi ‘as condições de trabalho difíceis/precárias, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais para o desenvolvimento da aula de EF na escola’. Esse fato está em

consonância com o dito por Krug *et al.* (2020, p. 503) de que, na escola pública, os professores de EF iniciantes na EB declaram precárias condições das instalações físicas e materiais disponíveis para o desenvolvimento das aulas e que, “dessa forma, as instalações físicas e materiais visivelmente revelam uma precariedade do trabalho docente em EF na EB”.

Para ilustrarmos esta situação mencionamos as vozes dos professores estudados que denunciaram a sua ocorrência: “*Creio que uma grande dificuldade da minha primeira aula foi a falta de espaço físico adequado na escola para o desenvolvimento de uma aula de EF [...]*” (Professor 1); “[...] *a falta de um bom local para dar a minha primeira aula inviabilizou o que eu tinha planejado fazer [...]*” (Professor 2); “[...] *não tinha material para usar na minha primeira aula, nem bola, além de um espaço amplo com boas condições de utilização [...]*” (Professor 3); “*Na minha primeira aula estava um calorão danado, um solaço, e não tinha nada de sombra para utilizar [...] foi muito difícil desenvolver a aula [...]*” (Professor 4); e, “*Na minha escola o local das aulas de EF é no pátio de chão batido e além disso é rodeado de salas de aula e não podemos fazer barulho para não atrapalhar os outros professores e foi na primeira aula que descobri isso [...]*” (Professor 5).

Então, no direcionamento desta ‘dificuldade’ nos reportamos a Krug *et al.* (2017) que colocam que as condições de trabalho difíceis/precárias, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais para as aulas de EF interferem negativamente na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Já Krug *et al.* (2021b) ressaltam que as condições de trabalho difíceis/precárias da EF na escola, representada pela falta de espaços físicos e de materiais disponíveis para a realização das aulas é um dos aspectos negativos do início da docência em EF na EB.

Outra ‘dificuldade’ manifestada pelos professores (2; 3 e 5) estudados foi a ‘falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas’. Esse fato está em consonância com o anunciado por Krug (2022a, p. 23) de que um dos fatores da realidade da EF Escolar é os “[...] alunos desinteressados [...]” pelas atividades propostas em aula.

Isto pode ser notado nas vozes dos professores a seguir: “[...] *observei pouco interesse dos alunos pelas atividades que desenvolvi em minha primeira aula [...]*” (Professor 2); “[...] *pelo que percebi na primeira aula a maioria dos alunos não se interessou pelas atividades da aula [...]*” (Professor 3); e, “[...] *vários alunos não demonstraram interesse nas atividades que ofertei na primeira aula [...]*” (Professor 5).

No sentido desta ‘dificuldade’ apontada pelos professores estudados nos referimos a Krug (2022a, p. 23) que frisam que “[...] alunos desinteressados nas aulas de EF na escola interferem negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB em geral [...]”.

Entretanto, Canfield *et al.* (1995) afirmam 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. Além disso, os autores destacam 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.

Frente a este quadro de ‘dificuldades’ descrito anteriormente, nos dirigimos a Krug (2021c) que diz que as condições de trabalho difíceis/precárias, a indisciplina dos alunos e a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas são os principais fatos marcantes negativos ocorridos na fase de entrada na carreira docente, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB. O autor ainda destaca que os fatos marcantes negativos estão ligados ao insucesso pedagógico.

Assim, em virtude deste contexto, do ‘surgimento de tensões com os alunos’, de ‘dificuldades’ no desenvolvimento da primeira aula, a ‘maioria’ dos professores (2; 3 e 5) estudados ‘sentiram medo’ para a sequência das aulas. Conforme Luft (2000), medo é uma perturbação resultante da ideia de um perigo real ou aparente ou ainda a presença de alguma coisa estranha ou perigosa. É um pavor, susto, temor. Esse fato está em consonância com o colocado por Krug; Krug e Telles (2019) que apontam que a docência em EF comporta sentimentos de medo profissional.

Desta maneira, citamos as vozes dos professores estudados que manifestaram o sentimento de medo: “Ao considerar as dificuldades que surgiram na minha primeira aula tive medo do que poderia vir na sequência das aulas [...]” (Professor 2); “[...] sem dúvida alguma, senti muito medo de continuar dando aula, já que minha primeira aula foi problemática [...]” (Professor 3); e, “[...] medo foi o que resultou da minha primeira aula [...]” (Professor 5).

Diante deste quadro constatado, convém lembrarmos Krug; Krug e Krug (2019) que apontam que o medo é um dos sentimentos vivenciados pelos professores de EF da EB em suas interações com os alunos. Entretanto, segundo Fischer (2009), o medo é caracterizado como um sentimento fundamental e de perigo, de forte impacto fisiológico (ativa o sistema nervoso simpático e aumenta os níveis de adrenalina e noradrenalina), que prepara o indivíduo para uma ação física, e, muitas vezes, é um sentimento inconsciente. Acrescenta que, o medo apresenta uma dupla contrariedade: não ter medo suficiente torna a vida muito arriscada, mas o medo em excesso também limita as probabilidades de sobrevivência. Mais do que um estado de espírito, o medo é químico. Desde que seja real e direto, é perfeitamente

normal e ajuda a nos protegermos. Coloca ainda que a origem do medo está associada à insuficiência de poder ou excesso de poder dos outros.

Conseqüentemente, estas vozes caracterizaram a confrontação inicial dos professores de EF iniciantes na EB (2; 3 e 5) estudados em sua primeira aula com a complexidade da situação real da atuação docente. Luft (2000) coloca que a palavra complexidade significa qualidade do complexo. Complexo é o que abrange muitas coisas ou grande número de partes de uma coisa, é algo complicado. Já Krug *et al.* (2021a, p. 99) constataram que a docência em início de carreira de professores de EF da EB “[...] mostrou uma realidade educacional complexa, pois aponta papéis/funções, desafios e sentimentos bem diversificados e, por vezes, contraditórios, o que dificulta a fase de entrada na carreira”.

Desta forma, neste quadro de complexidade da docência, os professores de EF iniciantes na EB (2; 3 e 5) estudados, em sua primeira aula, declararam-se em ‘crise’. Luft (2000) diz que crise é a conjuntura de incertezas e dificuldades, um momento decisivo. Assim, podemos inferir que a(s) crise(s) sentida(s) em uma experiência docente significa(m) o(s) momento(s) da prática docente que envolve(m) uma conjuntura de incertezas e dificuldades para o professor.

Sobre este fato destacamos as seguintes vozes: “[...] *com os acontecimentos da primeira aula entrei em crise. Como enfrentar a situação?*” (Professor 2); “[...] *a minha primeira aula foi complicada. Foram muitas dificuldades e uma crise me pegou. Me perguntei: e agora?*” (Professor 3); e, “[...] *nem precisou terminar a primeira aula e fiquei em crise devido as dificuldades em controlar e motivar os alunos na aula [...]*” (Professor 5).

A respeito deste fato nos dirigimos a Gonçalves (1995) que ressalta que os primeiros anos de carreira, até a opção definitiva pelo ensino como opção, são momentos propícios para a eclosão de crises. Assim sendo, de acordo com Krug (2020a, p. 7), “[...] é um fato comum a eclosão de crise ou crises nos professores de EF iniciantes na EB, diante das dificuldades na prática docente”. Entretanto, segundo Gonçalves (2000), existem professores que declaram nunca ter passado por crises e justificam tal fato devido ao gosto pela profissão.

Conseqüentemente, esta situação de ‘crise’ levou os professores de EF iniciantes na EB (2; 3 e 5) estudados a manifestarem o ‘surgimento de um sentimento de insegurança’ no desenvolvimento de sua primeira aula. Segundo Luft (2000), insegurança é a falta de segurança. Para Krug; Krug e Krug (2019), a docência em EF comporta sentimentos de insegurança profissional.

Eis as vozes dos professores: “[...] *minha primeira aula não deu certo. Acho que planejei e executei de forma errada. Vi isso durante a aula e fiquei inseguro [...]*” (Professor

2); “[...] os alunos não se motivaram durante a minha primeira aula e isso me deixou inseguro [...]” (Professor 3); e, “[...] pelas dificuldades surgidas na aula creio que minha primeira aula não deu certo e isso me trouxe insegurança [...]” (Professor 5).

Relativamente a esta situação, citamos Quadros *et al.* (2015) que enfatizam que a insegurança do professor de EF iniciante pode criar barreiras ao trabalho docente que dificilmente podem ser superadas. Dessa forma, Claro Júnior e Filgueiras (2009) ressaltam que o sentimento de insegurança é um dos pontos cruciais do início da carreira docente.

Em decorrência destas situações descritas, inferimos que, já no primeiro dia de aula, ‘surgiu um quadro de choque com a realidade escolar’ para os professores de EF iniciantes na EB (2; 3 e 5) estudados. Segundo Onofre e Fialho (1995), o choque com a realidade escolar é uma expressão utilizada para se referir a situação pela qual passam os professores no seu primeiro contato com a docência, quando as dificuldades vividas assumem uma dimensão assustadora, isso é, ocorre um distanciamento entre o ideal e a realidade cotidiana.

Assim, a partir de todo o quadro anteriormente descrito, pelas narrativas orais sobre a primeira aula ministrada na escola, podemos inferir que três professores de EF iniciantes na EB (2; 3 e 5) estudados, sem dúvida alguma, estão no estágio de sobrevivência da fase de entrada na carreira docente. Segundo Huberman (2000, p. 39), o estágio de sobrevivência é caracterizado como

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

Neste sentido, podemos constatar que o choque com a realidade escolar, com certeza, já se manifesta para os professores de EF iniciantes na EB (2; 3 e 5) desde a primeira aula ministrada. A respeito dessa situação, citamos Flores *et al.* (2010) que alertam para o fato de que, para alguns professores iniciantes, o choque com a realidade escolar pode ser tão intenso que mesmo com ajuda a superação dessa fase pode não ocorrer. Nesse sentido, podemos inferir que torna-se importante a detecção deste choque com a realidade escolar já desde a primeira aula ministrada pelo professor iniciante no intuito de ajudá-lo a mais rapidamente superar esse momento. Nesse contexto, de acordo com Flores *et al.* (2010, p. 5), é no “[...] estágio de sobrevivência que acontecem os ‘abandonos da profissão’ pelos professores que não conseguem superar o choque com a realidade escolar”. Esses autores destacam que a

parcela de professores de EF iniciantes que desistem da escola é bem significativa, pois nem todos sobrevivem a esta situação.

Assim sendo, é conveniente, neste momento, destacarmos que este quadro de tensões, dificuldades, medo, crise, insegurança e choque com o real, durante a primeira aula, acarreta uma grande possibilidade de insucesso pedagógico por parte dos professores de EF iniciantes na EB (2; 3 e 5) na sequência das aulas na escola.

Entretanto, também, pela análise das narrativas orais dos professores estudados, constatamos que os Professores 1 e 4 ('minoría'), mesmo enfrentando 'dificuldades' em sua primeira aula, decidiram pelo 'enfrentamento da complexidade de sua prática docente'. Nesse sentido, citamos Pérez Gómez (1992) que coloca que o êxito profissional do professor depende de sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos.

As falas (vozes) dos professores foram: “[...] *tive dificuldades em minha primeira aula com o local para a sua realização, bem como com a indisciplina dos alunos, mas decidi e consegui resolver provisoriamente a situação [...]*” (Professor 1); e, “[...] *creio que em minha primeira aula procurei enfrentar da melhor maneira possível as dificuldades surgidas [...]*” (Professor 4). Esse fato está em consonância com o dito por Krug (2020b, p. 5) de que “[...] a busca pelo enfrentamento da complexidade da prática docente” é uma característica dos professores de EF iniciantes na direção do estágio de descoberta da fase de entrada na carreira docente. Além disso, Krug e Canfield (2001, p. 81-82) destacam que “[...] não se chega a um bom resultado na melhoria da qualidade do ensino da Educação Física com os professores numa posição de comodismo, de individualismo e de ressentimento pela falta de soluções dos problemas da profissão ou da prática pedagógica”.

Desta forma, nesta atitude de enfrentamento da complexidade da docência, os professores de EF iniciantes na EB (1 e 4) estudado, em sua primeira aula, 'sentiram-se motivados, entusiasmados' para a sequência da docência. Nesse sentido, ao enfrentar as dificuldades surgidas, segundo Cruz e Neto (2012), o professor iniciante, diante da diversidade de caminhos e suas consequências, via de regra, apresenta-se motivado e entusiasmado quando da efetivação de sua profissionalidade, que consiste na relação que os sujeitos estabelecem, em suas práticas, com as demandas sociais internas e externas a escola, expressando-se em modos próprios de ser e atuar como docente. Já Farias; Shiguvov e Nascimento (2012, p. 161) revelam que o entusiasmo inicial, característico do estágio de descoberta da fase de entrada na carreira docente, é o “[...] momento em que o professor sente-se contemplado com a atividade profissional, revelando contentamento significativo ao desenvolver suas atividades profissionais”.

As vozes foram as seguintes: “[...] apesar das dificuldades surgidas pude contorná-las e obter um bom resultado na primeira aula. Me senti motivado e até entusiasmado para a seqüência das aulas [...]” (Professor 1); e, “[...] dentro da realidade da escola e dos alunos acredito que estou satisfeito com a minha primeira aula. Creio que consegui uma boa forma de enfrentamento das situações problemáticas da aula e isso me deixou entusiasmado, motivado para continuar em frente [...]” (Professor 4). Essas vozes podem ser fundamentadas em Sodré; Silva e Santos (2017, p. 3) que salientam que “[...] a partir das descobertas (experimentações) é possível superar as dificuldades encontradas em seu caminho [...]” e que isso provoca o entusiasmo profissional.

Conseqüentemente estas situações de enfrentamento da complexidade da docência e de entusiasmo profissional levou os professores de EF iniciantes na EB (1 e 4) estudados a manifestarem o ‘surgimento de um sentimento de segurança’ no desenvolvimento de sua primeira aula. Para Luft (2000), segurança é a ação ou efeito de tornar(-se) seguro; estabilidade, firmeza. De acordo com Krug; Krug e Krug (2019), a docência em EF comporta sentimentos de segurança profissional.

As vozes manifestadas foram: “[...] na primeira aula, ao tentar driblar as dificuldades surgidas na busca de uma melhor aula percebi em mim uma certa segurança em minha atuação [...]” (Professor 1); e, “[...] me senti confiante e seguro ao sempre tentar melhorar a aula frente aos problemas que encontrei. Creio que isso me proporcionou uma estabilidade profissional para a seqüência das aulas [...]” (Professor 4).

Em relação a esta situação, citamos Krug (2020b) que destaca que a segurança na atuação docente é uma característica dos professores de EF iniciantes na EB durante o estágio de descoberta da fase de entrada na carreira docente. Já Krug (2022b, p. 58) aponta que a segurança na docência é “[...] um caminho na prática pedagógica dos professores de EF iniciantes na EB na busca da fase de estabilização na carreira docente”.

Em decorrência destas situações anteriormente descritas levam-nos a inferir que, já no primeiro dia de aula, ‘surgiu um quadro de entusiasmo profissional’ para os professores de EF iniciantes na EB (1 e 4) estudados. Segundo Luft (2000), entusiasmo pressupõe um grande interesse, um intenso prazer, uma dedicação ardente, uma paixão com o que se fala, escreve ou faz. Nesse contexto, Silveira *et al.* (2008, p. 65) assinalam que o entusiasmo é um trampolim para os professores de EF iniciantes na EB “[...] superarem todos os obstáculos impostos [...]” pelas péssimas condições de trabalho nas escolas.

Assim, a partir de todo o quadro anteriormente descrito, pelas narrativas orais sobre a primeira aula ministrada na escola, podemos inferir que dois professores de EF iniciantes na

EB (1 e 4) estudados, sem dúvida alguma, estão no estágio de descoberta da fase de entrada na carreira docente. Segundo Huberman (2000, p. 39), o estágio de descoberta é caracterizado como “[...] o 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”. Ainda explica que o estágio da descoberta ao se caracterizar pela exploração das possibilidades, na medida em que o professor vai percebendo que essas existem no desenvolvimento de seu trabalho, acontece o entusiasmo com o resultado positivo das formas de agir e de pensar, que melhoram a sua prática.

Neste cenário, podemos constatar que o entusiasmo profissional, com certeza, já se manifesta para o professor de EF iniciante na EB (1 e 4) desde a primeira aula ministrada. A respeito dessa situação, anunciamos Flores *et al.* (2010, p. 3) que alertam para o fato de que “[...] alguns poucos professores iniciantes não passam pelo estágio de sobrevivência indo direto para o estágio de descoberta”. Ainda Flores *et al.* (2010, p. 6) anunciam que “na busca pelos motivos desse ‘aborto ao estágio de sobrevivência’ [...] esses, ‘por ocasião de sua formação inicial, foram diferenciados em suas buscas por vivências escolares’”.

Assim sendo, é conveniente, neste momento, destacarmos que este quadro de enfrentamento da complexidade de sua prática docente, de entusiasmo e motivação, bem como de segurança profissional, durante a primeira aula, acarreta uma grande possibilidade de sucesso pedagógico por parte dos professores de EF iniciantes na EB (1 e 4) na sequência das aulas na escola.

Diante deste cenário constatado, ao realizarmos uma ‘análise geral’ sobre o ‘primeiro dia de aula’ observamos que a ‘totalidade’ dos professores de EF iniciantes na EB (1; 2; 3; 4 e 5) estudados tiveram dificuldades pedagógicas (a indisciplina dos alunos; as condições de trabalho difíceis/precárias, expressas pela falta de espaços físicos e de materiais para o desenvolvimento da aula de EF na escola; e, a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas) que levou a ‘maioria’ (Professores: 2; 3 e 5) a ‘sentirem medo’ para a sequência das aulas e ‘entrarem em crise’, proporcionando o ‘surgimento de um sentimento de insegurança’ na primeira aula ocasionando um ‘choque com a realidade escolar’.

Esta observação nos leva a inferir que, pelas dificuldades pedagógicas surgidas aos professores de EF iniciantes na EB, em seu primeiro dia de aula, demonstrou um certo distanciamento do ideal (preconizada pela formação inicial) do real da prática docente, o que originou um choque com a realidade escolar, e, isso, sem o devido enfrentamento e superação e/ou amenização desta situação, pode levar à ruptura profissional, traduzida no absenteísmo ou no abandono da profissão.

Já a ‘minoria’ (Professores: 1 e 4) apesar das dificuldades pedagógicas surgidas ‘não se assustaram para a sequência das aulas’, pois ‘enfrentaram a complexidade da prática docente’ já no primeiro dia de aula ocasionando o ‘surgimento do entusiasmo profissional’.

Esta observação nos leva a inferir que, pelas dificuldades pedagógicas surgidas aos professores de EF iniciantes na EB, em seu primeiro dia de aula, demonstrou que foram encaradas, pelos mesmos, como um desafio o que originou o enfrentamento com superação e/ou amenização da complexidade da prática docente, e, isso, levou ao entusiasmo profissional e a confirmação do ser professor.

A partir das constatações anteriormente descritas, inferimos que o primeiro dia de aula para os professores de EF iniciantes na EB é um momento delicado, podendo originar duas diferentes situações: a) o choque com a realidade escolar, que contribui para a insegurança na docência, ao surgimento de sentimentos negativos para com a profissão, eclosão de crise(s), piores momentos na docência e a ruptura profissional. Essa afirmativa pode ser amparada em Krug; Krug e Krug (2020) que apontam que a fase de entrada na carreira docente pode ser percebida pelos professores de EF iniciantes na EB como um momento de insegurança e de choque; e, b) o entusiasmo profissional, que contribui para a segurança na docência, ao surgimento de sentimentos positivos para com a profissão, melhores momentos na docência e a confirmação do ser professor. Essa afirmativa pode ser apoiada em Krug; Krug e Krug (2020) que frisam que a fase de entrada na carreira docente pode ser percebida pelos professores de EF iniciantes na EB como um momento de segurança e de entusiasmo.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pela natureza deste estudo consideramos que as conclusões do mesmo não se findam neste momento, porque muitos outros aspectos podem ser levantados e discutidos em relação a esta temática. Assim, o que escrevemos aqui foram alguns pontos que os participantes trouxeram em seus depoimentos (vozes) e que achamos significativos para serem apresentados, pois, segundo Lüdke e André (1986, p. 22), há necessidade de delimitar os focos de análise, já que “nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado”, mesmo em se tratando de uma pesquisa (auto)biográfica.

Então, neste momento, consideramos fundamental ressaltarmos que este estudo assumiu como objetivo geral dar voz aos professores de EF iniciantes na EB para relatar suas experiências vividas no primeiro dia de escola e de aula por ocasião do início da docência, na

rede de ensino público, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil), e que, a partir de agora, explicaremos o seu desiderato.

Assim, pela análise das informações obtidas, constatamos que: 1) ‘quanto ao primeiro dia de aula’ – ‘todos’ (cinco) professores de EF iniciantes estudados, tinham a ‘expectativa de ser bem acolhido na escola’, mas na realidade ‘três’ professores (maioria) foram ‘mal acolhidos’ e ‘dois’ (minorias) ‘bem acolhidos no primeiro dia de escola; e, 2) ‘quanto ao primeiro dia de aula’ – ‘todos’ (cinco) os professores de EF iniciantes na EB estudados enfrentaram ‘dificuldades’ em sua prática docente no primeiro dia de aula, sendo que ‘três’ (maioria) manifestaram um ‘quadro de choque com a realidade escolar’, característico do ‘estágio de sobrevivência’ da fase de entrada na carreira docente, enquanto que dois (minorias) manifestaram um ‘quadro de entusiasmo profissional’, característico do ‘estágio de descoberta’ da fase de entrada na carreira.

Desta forma, o que mais nos chamou à atenção nos resultados desta investigação foi a constatação de que o processo de inserção dos professores de EF iniciantes na EB, isso é, o primeiro dia de escola e o primeiro dia de aula, constituiu-se num momento de suma importância para o início da carreira, não apenas por ser um momento para conhecimento da escola e dos alunos e ainda de aprendizagem docente, mas, sobretudo, pelas implicações dele decorrentes para o desenrolar da carreira profissional. Assim, inferimos que, ‘nessa inserção se o acolhimento e a atuação docente não forem adequados, a tendência é de potencialização das possíveis dificuldades enfrentadas no decorrer do exercício profissional, podendo causar desconforto e sofrimento, desencadeando, inclusive, a vontade de não confirmação de ser professor pelo iniciante’. Para Krug (2020a), a não confirmação pela docência está ligada às experiências negativas e desprazerosas durante a atuação profissional e, segundo Krug (2020b), a confirmação pela docência está ligada às experiências positivas e prazerosas.

Para finalizarmos, citamos Krug; Krug e Conceição (2013) que assinalam que, pela natureza interpretativa de uma pesquisa qualitativa, as suas conclusões descritas não são fechadas, mas, sim, pistas para reflexões que possam originar novos questionamentos sobre a sua temática. Além disso, também, sugerimos a realização de investigações mais aprofundadas sobre o processo de inserção dos professores de EF iniciantes na EB, pois esse momento é muito importante para o desenvolvimento da carreira docente.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativa. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ALVES, N. Decifrando pergaminhos: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- 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.
- CLARO JÚNIOR, R. da S.; FILGUEIRAS, I. P. Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 2, n. 8, p. 9-24, 2009.
- CONCEIÇÃO, V. J. S.; MOLINA NETO, V. Formação e prática educativa do professor de Educação Física: o início da docência sob olhar da pedagogia crítica. In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da et al. A organização escolar e o trabalho docente de professores iniciantes de Educação Física de Criciúma-SC. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, p. 769-781, out./dez. 2015.
- CRISTINO, A. P. da R. et al. As concepções de gestão escolar de professores de Educação Física. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande, v. 8, p. 129-140, jul./dez. 2008.
- CRUZ, S. P. da S.; NETO, J. B. A polivalência no contexto da docência nos Anos Iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação [on line]**, v. 17, n. 50, p. 385-398, 2012.
- CUNHA, M. I. da. Conte-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação [on line]**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997.
- FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J. V. do. Prática pedagógica dos professores de Educação Física nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. V 1. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.
- FELDKERCHER, N.; ILHA, F. R. da S. O professor iniciante na Educação Física Escolar: inserção profissional, desafios e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 37, p. 135-153, mai./ago. 2019.

FISCHER, F. Estados emocionais e Educação Física Escolar: considerações iniciais à luz de uma psicologia bio-ecológica. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 89-96, 2009.

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

FLORES, P. P. et al. 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-educaca...> . Acesso em: 01 mar. 2023.

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

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

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira de professores do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

HORN, C. C.; OLIVEIRA, V. F. de. Autobiografias profissionais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 1998, Florianópolis. **Programa e Resumos**, Florianópolis: Palotti, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

KAEFER, R. de C. L.; BOSSLE, F.; FONSECA, D. G. da. “Quando cada caso não é um caso” e quando cada caso é um caso: um estudo de casos etnográficos com professores de Educação Física iniciantes da rede de ensino de Novo Hamburgo/RS. In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

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

KRUG, H. N. Apontamentos sobre as dificuldades na prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores iniciantes. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-10, set. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-as-dificuldades-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica-o-caso-dos-professore...> . Acesso em: 05 nov. 2021.

KRUG, H. N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o choque com a realidade escolar. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, jan. 2020a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-a-fase-de-entrada-na-carreira-docente-em-educacao-fisica-o-choque...> . Acesso em: 01 mar. 2023.

KRUG, H. N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o surgimento do entusiasmo profissional. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, mar. 2020b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-a-fase-de-entrada-na-carreira-docente-em-educacao-fisica-o-surgimento-do-entusi...> . Acesso em: 02 mar. 2023.

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. As perspectivas futuras de professores de Educação Física na Educação Básica em diferentes fases da carreira docente. **Revista Querubim**, Niterói, a. 17, n. 43, v. esp.-EF, p. 26-35, fev. 2021b.

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

KRUG, H. N. O real e o ideal da prática pedagógica nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 18, n. 46, v. esp.-EF, p. 19-31, fev. 2022a.

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. 2022b.

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

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. 2022a.

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

- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Dar voz aos professores de Educação Física: as histórias de vida sobre os momentos significativos em relação as fases da carreira docente. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 109-133, 2013.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. M. Sentimentos vivenciados pelos professores de Educação Física da Educação Básica em suas interações com os alunos. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 39, v. 2, p. 87-96, 2019.
- 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. 2020.
- 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 iniciantes na Educação Básica. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 32, p. 1120-1140, set./dez. 2021.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Os sentimentos expressos pelos professores de Educação Física da Educação Básica frente às dificuldades da prática pedagógica. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, v. 13, n. 2, p. 49-68, jun. 2019.
- KRUG, H. N. et al. Os desafios do cotidiano educacional de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Didática Sistemica**, v. 19, n. 2, p. 14-28, 2017.
- KRUG, H. N. et al. Implicações das condições de trabalho na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 18, n. 3, p. 487-509, set./ago. 2020.
- KRUG, H. N. et al. Complexidade da docência no início da carreira: as percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Eletrônica do ISAT**, São Gonçalo, v. 14, n. 1, p. 99-123, jul. 2021a.
- KRUG, H. N. et al. O início da docência em Educação Física: os aspectos positivos e negativos. **Revista Estudos em Educação**, Quirinópolis, v. 7, n. 2, p. 80-95, mai./ago. 2021b.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUFT, C. P. **Mini Dicionário Luft**. 6. ed. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.
- MACHADO, L. B.; CASTRO, T. R. Albuquerque de. Profissão docente: representações sociais de futuros professores. **Revista Cocar**, Belém, v. 10, n. 19, p. 361-381, jan./jul. 2016.
- MARCELLOS, Viviane Avelino. Relações inter-pessoais – reflexões a cerca do cotidiano escolar. **Artigonal** – Diretório de Artigos Gratuitos, 2009.
- MARCELO GARCIA, C. (Org.). **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2009.

- MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.
- MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- MOURA, D. A. de; PRODÓCIMO, E. Indisciplina escolar na perspectiva de docentes e gestores de escolas estaduais de Indaiatuba/SP. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 47-63, jul. 2017.
- NUNES, C.; CARDOSO, S. Professores iniciantes: adentrando algumas pesquisas brasileiras. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 66-80, jul./dez. 2013.
- OLIVEIRA, V. F. de. Narrativas e saberes docentes. In: OLIVEIRA, V. F. de (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.
- ONOFRE, M. S.; FIALHO, M. Diagnóstico dos problemas da prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores estagiários. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, IV., 1995, Coimbra. **Anais**, Coimbra: Universidade de Coimbra, 1995.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- QUADROS, L.R. de et al. O trabalho docente de professores de Educação Física iniciantes do município de Criciúma–SC. **Revista Conexões**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 12-23, jul./set. 2015.
- REIGOTA, M. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Pesquisa científica. In: SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- 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**. Santa Maria: UFSM, CE, 2008.
- SOUZA, D. B. de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista Saber Acadêmico**, Presidente Prudente, n. 8, p. 35-45, dez. 2009.

SODRÉ, D. O. R.; SILVA, J. A. R. da; SANTOS, Q. D. de O. Aprendendo a profissão – professores em início de carreira, as dificuldades do trabalho pedagógico cotidiano da escola. In: ENCONTRO BRASILEIRO DA REDESTRADA, IV., 2017, Campinas. **Anais Redestrado**, Campinas, 2017.

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