
AS APRENDIZAGENS DOCENTES NA FASE DE ENTRADA NA CARREIRA, NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE TEACHING LEARNING IN THE PHASE OF THE CAREER ENTRY IN THE PERCEPTIONS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS BEGINNING IN BASIC EDUCATION

Hugo Norberto Krug

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 (MEN) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ex-Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado-Doutorado) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado), ambos da UFSM.
E-mail: hnkrug@bol.com.br

Rodrigo de Rosso Krug

Licenciado em Educação Física (UNICRUZ); Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC); Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da UNICRUZ/UNIJUÍ.
E-mail: rodkrug@bol.com.br

RESUMO

O estudo objetivou analisar as aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira, nas percepções de professores de Educação Física (EF) iniciantes na Educação Básica (EB), de uma rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi um questionário. A interpretação das informações coletadas foi efetuada por meio da análise

de conteúdo. Participaram cinco professores de EF iniciantes na EB da referida rede de ensino e cidade. Concluímos que o início/entrada na carreira docente é uma fase de muitas aprendizagens pelos professores de EF iniciantes na EB e que estas aprendizagens estão ligadas aos alunos da EB, aos próprios professores iniciantes, bem como à estrutura da escola/sistema educacional. Também concluímos que a principal aprendizagem docente foi dar aula em condições de trabalho difíceis/precárias a qual mostra a existência da precariedade do trabalho docente em EF na EB.

Palavras-chave: Educação Física. Professores Iniciantes. Aprendizagem Docente.

ABSTRACT

The study was aimed to analyze the teaching learning in the entry phase career, in the perceptions of Physical Education (PE) teachers beginning in Basic Education (BE), at a public education network, from a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul (Brazil). We characterize the research as qualitative of the case study type. The research instrument was a questionnaire. The interpretation of the collected information was carried out through content analysis. Participated five PE teachers beginning in the BE in the aforementioned education network and city. We conclude that the beginning/entry into the teaching career is a phase of many learnings by the PE teachers beginning in the BE and that these learnings are linked to BE students, to the beginners teachers themselves, as well as to the structure of the school/educational system. We also concluded that the main teaching learning was to teach in difficult/precious working conditions, which shows the precariousness of teaching work in PE in BE.

Keywords: Physical Education. Beginning Teachers. Teacher Learning.

INTRODUÇÃO

Este estudo pressupõe uma pergunta inicial: como se aprende a ser professor de Educação Física (EF) na Educação Básica (EB)? Segundo Ozelame (2010, p. 13),

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

Esta autora antecipa que “[...] não existe um modelo único de ser professor, uma vez que cada realidade, em que se encontra, o docente desenvolverá caminhos específicos que constituem a aprendizagem da docência” (OZELAME, 2010, p. 19). Neste sentido, Powaczuk (2008) traz a compreensão do ser professor como uma atividade do sujeito com o objetivo de tornar-se professor. De acordo com Ozelame (2020, p. 25),

[...] aprender a docência é a síntese daquilo que o sujeito vive em sua vida e em sua profissão. Aprender é inato ao ser humano, porém aprender a docência é uma atividade intencional daquele que busca ser professor, e que, por isso, está alinhada com a realidade educacional na qual atua profissionalmente.

AS APRENDIZAGENS DOCENTES NA FASE DE ENTRADA NA CARREIRA NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Assim, conforme Powaczuk (2008, p. 25), “[...] a docência pode ser entendida como a atividade realizada pelo sujeito para tornar-se professor”. Entretanto, Ozelame (2010, p. 24) diz que “[a]prender a ser professor envolve uma série de aspectos”. Acrescenta que o processo de construção do ser professor “[...] é uma relação intrínseca dos aspectos pessoais e profissionais do sujeito na docência”. Assim, para esta autora, o local de atuação profissional contribui na formação como profissional. Ainda destaca que o professor em construção “[...] está fortemente influenciado pela organização escolar da qual faz parte” (OZELAME, 2010, p. 24).

Desta forma, ao falarmos em aprender a ser professor e em docência, logicamente aparecem as expressões ‘aprendizagem docente’ e/ou ‘aprendizagem da docência’. Para Powaczuk (2008, p. 22), “[...] aprendizagem da docência é um movimento estabelecido entre as potencialidades do sujeito e as exigências da profissão”.

Isaia (2006, p. 377) entende a aprendizagem da docência como um processo “[...] que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério [...] que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios”. Já Ozelame (2010, p. 24) diz que a aprendizagem da docência “[...] é um processo interativo, marcado pelas relações com os outros sociais (alunos, professores, especialistas, colegas, sociedade em geral) que contribuem para o que é e o que poderá tornar-se o profissional professor”. Essa autora ainda salienta que

[...] a aprendizagem da docência acontece também aliada à reflexão sobre a prática que se realiza como elemento imprescindível para que o professor possa transformar seus saberes e seus fazeres pedagógicos, buscando aprimorar o processo de aprender e de ensinar, foco de seu trabalho (OZELAME, 2020, p. 24).

Assim, segundo Isaia e Bolzan (2007), a aprendizagem da docência é o caminho percorrido por cada sujeito na construção de um novo pensar e agir na docência. Neste cenário, conforme Ozelame (2010, p. 30-31),

[s]endo a docência um processo, uma construção, podemos inferir que ela se de sobre dois aspectos, a princípio: a partir de modelos de ser professor que o sujeito possui ao adentrar na profissão e também através de um movimento de reflexão sobre a prática docente que desenvolve.

Ainda esta autora ressalta que na aprendizagem da docência também importa “[...] o ciclo de vida destes sujeitos professores e a fase que se encontra em suas carreiras profissionais” (OZELAME, 2020, p. 31-32). Esse fato é relevante devido “[...] a existência de diferentes interesses dos sujeitos para com sua profissão ao longo de sua trajetória profissional” (OZELAME, 2010, p. 32).

Assim, pensando na docência em EF na EB de professores iniciantes, pois, de acordo com Huberman (1995), a fase de início da docência é problemática já que 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, foi que surgiu o seguinte questionamento: quais foram as aprendizagens da docência que marcaram os professores de EF iniciantes na EB?

A partir desta indagação, o objetivo geral do estudo foi analisar as aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira, nas percepções de professores de EF iniciantes na EB, de uma rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul – RS (Brasil).

Justificamos a realização deste estudo nos fundamentando em Ozelame (2010, p. 25) que afirmam que “[a] preocupação com o fazer cotidiano da docência aponta para a valorização dos saberes da experiência, que contribuem para a consolidação de diferentes modos de ser professor”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação é qualitativa sob a forma de estudo de caso. Segundo Richardson (1989, p. 39),

[o]s estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupo sociais, contribuindo no processo de mudança de determinado grupo, possibilitando, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Para Possebon (2004, p. 52), o estudo de caso implica em uma “análise detalhada, compreensiva, sistemática e em profundidade do caso elemento de interesse”. Assim, neste estudo, o caso investigado referiu-se aos professores de EF iniciantes na EB, de uma rede pública de ensino, de uma cidade do interior do estado do RS (Brasil).

Desta forma, a justificativa para a escolha da abordagem de pesquisa qualitativa e estudo de caso embasou-se em Krug *et al.* (2017b, p. 59-60) que ressaltam que esse tipo de pesquisa possibilita “[...] analisar um ambiente em particular [...]” levando-se em conta “[...] o contexto social e sua complexidade para compreender e retratar uma realidade em particular e um fenômeno em especial [...]” que, neste estudo, foram ‘as percepções de professores de EF iniciantes na EB sobre as aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira docente’.

O instrumento de pesquisa utilizado para coletar as informações foi um questionário, que, segundo Negrine (2004, p. 80), este pode ser “[...] utilizado em pesquisas de corte qualitativo [...]” e também “[...] é utilizado em pesquisas de corte quantitativo [...]”.

A interpretação das informações coletadas pelo instrumento de pesquisa foi efetuada por meio da análise de conteúdo. De acordo com Martins (2006, p. 35), análise de conteúdo “[...] é uma técnica que busca a essência da substância de um contexto nos detalhes dos dados e informações disponíveis”.

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

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

AS APRENDIZAGENS DOCENTES NA FASE DE ENTRADA NA CARREIRA NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Quadro 1 – Características pessoais e profissionais dos participantes do estudo

Características		Professores				
		1	2	3	4	5
Pessoais	Idade	20 anos	25 anos	22 anos	23 anos	28 anos
	Sexo	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino
	Estado civil	Solteira	Solteiro	Solteira	Solteira	Casado
Profissionais	Formação profissional	Licenciada em EF	Licenciado em EF	Licenciada em EF	Licenciada em EF	Licenciado em EF
	Rede de ensino	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal
	Escola	A	B	C	D	E
	Carga horária	20 h				
	Tempo de docência	1 ano	2 anos	1 ano	2 anos	2 anos

Fonte: Os autores.

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

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

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

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da interpretação das informações através da análise de conteúdo identificamos as seguintes aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados:

‘O aprendizado de dar aula em condições de trabalho difíceis/precárias’* (cinco citações – Professores: 1; 2; 3; 4 e 5)**

Esse aprendizado pode ser apoiado em Krug (2008) que afirma 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 condições de trabalho difíceis também são declaradas por “[...] professores de

EF iniciantes na EB [...]” (KRUG *et al.*, 2020b, p. 499). Nesse sentido, Krug (2020a, p. 5) aponta que “[...] as condições de trabalho difíceis (falta de espaço físico e materiais para as aulas) [...]” é uma das dificuldades que os professores de EF iniciantes na EB enfrentam no início da carreira [...]”.

Já Krug *et al.* (2017a, p. 18) colocam que “[a]s condições de trabalho difíceis, expressas pela falta de espaços físicos e materiais para as aulas de EF [...]” é o principal desafio do cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, Krug; Krug e Krug (2020, p. 47) destacam que os professores de EF iniciantes na EB possuem preocupações pedagógicas “[c]om o espaço físico para a aula” e “[c]om a adaptação das atividades para o ambiente e materiais”, entre outras. Assim sendo, Krug *et al.* (2019a, p. 26) salientam que “[...] saber dar aula de EF em condições de trabalho difíceis/precárias [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF iniciantes na EB.

Nesse contexto, citamos Krug *et al.* (2020a, p. 7) que ressaltam que “[...] sabe[r] dar aula de EF em condições de trabalho difíceis/precárias [...]” representada pela falta de espaço físico e de material para o desenvolvimento da disciplina” é uma das características do bom professor de EF da EB. Entretanto, segundo Krug (2019a, p. 8), “[a] existência de um adequado espaço físico destinado ao desenvolvimento das aulas de EF na escola [...]” e “[a] existência de materiais adequados para o desenvolvimento das aulas de EF na escola [...]” são “[...] fatores que facilitam a prática pedagógica [...]” dos professores de EF da EB;

‘O aprendizado de uma boa relação professor-alunos’* (quatro citações – Professores: 1; 2; 4 e 5).

Em relação a esse aprendizado nos reportamos a Darido e Rangel (1995) que indicam que o insucesso do processo ensino-aprendizagem está associado à má ou ruim relação professor-alunos. Nesse sentido, Krug (2019a, p. 6) diz que “[a] má ou ruim relação professor/alunos nas aulas de EF na escola [...]” é um dos fatores que dificultam a prática pedagógica de professores de EF da EB. Nesse cenário, ainda Krug (2019a, p. 6) infere que “[...] a má ou ruim relação professor/alunos nas aulas de EF na escola interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB”. Entretanto, Darido e Rangel (1995) destacam que o sucesso do processo ensino-aprendizagem está associado a boa relação professor-alunos.

Assim sendo, Krug (2019a, p. 8) ressalta que, “[a] boa relação professor/alunos nas aulas de EF na escola [...]” é um dos “[...] fatores que facilitam a prática pedagógica [...]” de professores de EF da EB. Dessa forma, Krug; Krug e Krug (2020, p. 46) constataram que “[t]er uma boa relação com os alunos” é uma preocupação pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Nesse contexto, citamos Krug (2020b, p. 6) que aponta que o bom professor de EF da EB “[t]em uma boa relação com os alunos [...]”. Já Telles *et al.* (2015, p. 5) diz que “[s]aber se relacionar bem com os alunos [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar;

‘O aprendizado de lidar com alunos indisciplinados’* (três citações – Professores: 1; 3 e 4).

Sobre esse aprendizado citamos Sousa *et al.* (2016, p. 578) que apontam que, em tempos recentes, “[a] indisciplinada dos alunos continua sendo um fenômeno que ocupa lugar de destaque no ambiente escolar, sendo vivenciada de forma intensa por todos que fazem parte da instituição escolar [...]”. Nesse sentido, Krug e Krug (2019, p. 3) ressaltam que a indisciplinada dos alunos é um

AS APRENDIZAGENS DOCENTES NA FASE DE ENTRADA NA CARREIRA NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

“[...] entrave pedagógico que [...] limita a busca de uma EF de melhor qualidade”. Nesse cenário, Krug (2019b, p. 5) salientam que “[a] indisciplina dos alunos [...]” é uma das “[d]ificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB”.

Já Krug *et al.* (2017a, p. 20) indicam que “[...] a indisciplina dos alunos [...]” é um dos desafios do cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB. Dessa forma, Krug; Krug e Krug (2020, p. 46) colocam que os professores de EF iniciantes na EB possuem preocupações pedagógicas “[c]om o comportamento indisciplinado dos alunos”, entre outras. Assim sendo, Krug *et al.* (2019a, p. 26) destacam que “[s]aber lidar com os alunos indisciplinados [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF iniciantes na EB. Nesse contexto, mencionamos Krug *et al.* (2020a, p. 7) que apontam que “[s]abe[r] lidar com alunos indisciplinados nas aulas de EF [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB. Entretanto, de acordo com Krug (2019a, p. 8), “[a]lunos disciplinados nas aulas de EF na escola [...]” é um dos “[...] fatores que facilitam a prática pedagógica [...]” dos professores de EF da EB;

‘O aprendizado de despertar o interesse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas de EF’* (duas citações – Professores: 2 e 5).

Em referência a esse aprendizado lembramos Canfield *et al.* (1995) que enfatizam que a diminuição do interesse dos alunos pelas aulas de EF é devido à prática pedagógica dos professores, em que predomina a falta de diversificação e inadequação dos conteúdos, marcados pelo desinteresse do professor. Nesse sentido, Krug (2020a, p. 5) indica que “[...] a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas [...]” é uma das “[...] dificuldades que os professores de EF iniciantes na EB enfrentam no início da carreira [...]”. Já Krug *et al.* (2017a, p. 20) manifestam que “[a] falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas [...]” é um dos desafios do cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB.

Dessa forma, Krug; Krug e Krug (2020, p. 46) apontam que os professores de EF iniciantes na EB possuem preocupações pedagógicas sobre “[s]e os alunos vão gostar das atividades”, “[v]er se o aluno gostou da aula” (KRUG; KRUG; KRUG, 2020, p. 48) e “[c]omo agir com os alunos que não querem participar das aulas” (KRUG; KRUG; KRUG, 2020, p. 47), entre outras. Assim sendo, Krug *et al.* (2019a, p. 26) declaram que “[...] saber lidar com a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF iniciantes na EB.

Nesse contexto, nos referimos a Krug *et al.* (2014, p. 22) que destacam que “[s]er motivador [...]” é uma das características profissionais do bom professor de EF da EB. Além disso, Canfield *et al.* (1995) enfatizam 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. Entretanto, conforme Krug (2019a, p. 8), “[o] interesse dos alunos pelas atividades propostas pelo professor nas aulas de EF na escola [...]” é um “[...] fatores que facilitam a prática pedagógica [...]” dos professores de EF da EB;

‘O aprendizado de elaboração de planejamento de ensino’ (duas citações – Professores: 2 e 4).**

Quanto a esse aprendizado pode ser evidenciado em Canfield (1996, p. 22-23) que afirma que

[o] professor que não tem planejamento de sua atuação pedagógica, [...] não terá uma linha mestra a percorrer, pois cada encontro pedagógico será único, isolado, sem ter continuidade com o anterior, como também não servirá de base para o posterior. Assim sendo, o professor estará tendo uma prática pedagógica acéfala, impensada, pois está sendo concretizado em cima do momento, momento este que tem seu início e fim em si mesmo.

Neste sentido, Krug (2019b, p. 6) adverte que, “[a] dificuldade no planejamento [...]” é uma das “[d]ificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB” (KRUG, 2019b, p. 5). Assim sendo, Piletti (1995) coloca que o ato de planejar é uma tarefa difícil, portanto pode ser considerado normal ter-se dificuldades em se elaborar um planejamento de ensino, podendo estas ser de quatro tipos: naturais, humanas, metodológicas e organizacionais. O autor acrescenta que com o exercício da docência estas dificuldades vão sendo contornadas pelo professor. Dessa forma, Krug; Krug e Krug (2020, p. 46) destacam que os professores de EF iniciantes na EB possuem preocupações pedagógicas em “[f]azer um planejamento”, entre outras.

Nesse contexto, referenciamos Krug *et al.* (2020a, p. 8) que apontam que “[...] sabe[r] planejar o ensino de sua disciplina [...]” é uma das características do bom professor de EF da EB. Já Telles *et al.* (2015, p. 5) constataram que “[...] saber elaborar um planejamento [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF da EB. Entretanto, para Krug (2019a, p. 9), “[a] existência de um bom planejamento do professor para as aulas de EF na escola [...]” é um dos “[...] fatores que facilitam a prática pedagógica [...]” dos professores de EF da EB (KRUG, 2019a, p. 8). Dessa forma, Canfield (1996, p. 30) acredita que “[...] o planejamento [...] seja um companheiro inseparável n[o] percurso de valorização do [...] trabalho d[o] professor” de EF da EB;

‘O aprendizado do domínio/controlado da turma de alunos’* (duas citações – Professores: 3 e 5).

Relativamente a esse aprendizado nos fundamentamos em Krug *et al.* (2019b, p. 235) que constataram que “[a] falta de controle/domínio da turma de alunos [...]” é compreensível nos primeiros anos de carreira dos professores de EF da EB. Nesse sentido, Krug (2019b) e Krug (2020a) apontam que a falta de controle/domínio da turma de alunos é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Já Krug (2019c, p. 6) acrescenta que “[a] falta de controle/domínio da turma de alunos [...]” é uma das dificuldades na gestão de aula de professores na fase de entrada na carreira, bem como na fase de estabilização.

Entretanto, conforme Krug (1996), a atividade do professor é o objeto do desenvolvimento da competência pedagógica, portanto ela se desenvolve plenamente com o exercício da docência e com a utilização de novos conhecimentos. Nesse contexto, segundo Krug; Krug e Krug (2020, p. 46), “[m]anter o domínio/controlado da turma de alunos” é uma preocupação pedagógica de professores de EF da EB. Já Krug (2020b, p. 9) aponta que o bom professor de EF da EB “[t]em o controle/domínio da turma de alunos [...]”. Ainda Telles *et al.* (2015, p. 6) destacam que “[s]aber ter o controle/domínio dos alunos [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar;

AS APRENDIZAGENS DOCENTES NA FASE DE ENTRADA NA CARREIRA NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

‘O aprendizado do conhecimento da realidade escolar’** (duas citações – Professores: 1 e 4).

No direcionamento desse aprendizado nos remetemos a Freire (1996, p. 76) que afirma que “ensinar exige apreensão da realidade”. Já Ozelame (2010, p. 19) acredita que

[...] se faz necessário ao professor, em um primeiro momento, conhecer a realidade na qual atua, os sujeitos com os quais se realizará, estabelecendo os objetivos a serem perseguidos. A partir disso, serão criados saberes conceituais e metodológicos que orientam o agir neste ambiente, pois [...] a formação inicial não dá conta de tudo o que poderá ser encontrado na prática docente.

Entretanto, Krug (2020a, p. 5) e Krug (2019b, p. 5) constataram que “[...] o choque com a realidade escolar [...]” é uma das dificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB. Em contraponto com esse cenário, Krug (2020b, p. 7) destaca que o bom professor de EF da EB “[s]aber compreender a realidade [...]”. Nesse sentido, Telles *et al.* (2015, p. 7) apontam que “[s]aber como funciona a escola [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar;

‘O aprendizado do trabalho coletivo’** (uma citação – Professor: 3).

A respeito desse aprendizado apontamos Fullan e Hargreaves (2000) que dizem que é muito comum ainda nas escolas a predominância da prática da realização de atividades isoladas, isto é, uma cultura do individualismo. Já Krug *et al.* (2016, p. 71) constataram que “[...] trabalha[r] de forma isolada, individualizada [...]” faz parte da cultura da EF Escolar. Nesse sentido, Krug (2019b, p. 6) afirma que “[o] isolamento profissional docente [...]” é uma das “[d]ificuldades encontradas na prática pedagógica de professores de EF iniciantes na EB” (KRUG, 2019b, p. 5).

Além disso, Krug *et al.* (2017a, p. 19) assinalam que “[o] isolamento docente [...]” é um dos desafios do cotidiano educacional de professores de EF iniciantes na EB. Assim sendo, para Krug *et al.* (2019a, p. 27), “[...] compreender as causas e consequências do isolamento docente [...]” é uma das necessidades formativas de professores de EF da EB. Nesse contexto, citamos Pereira e Rebolo (2017, p. 99) que entendem que “[...] a escola é um espaço que requer a participação de todos para a realização das tarefas no coletivo”. Ressaltam que “[a]s atividades realizadas no interior da escola, para que alcancem os objetivos e proporcionem o bem-estar de todos os trabalhadores, devem ser pensadas e executadas de forma coletiva e cooperativa”.

Dessa maneira, segundo Krug (2019a, p. 9), “[u]m trabalho coletivo desenvolvido pelos professores da escola [...]” é um dos “[...] fatores que facilitam a prática pedagógica [...]” dos professores de EF da EB (KRUG, 2019a, p. 8). Nesse sentido, Krug (2020b) e Krug *et al.* (2020a) destacam que trabalhar coletivamente é uma das características do bom professor de EF da EB. Ainda Telles *et al.* (2015, p. 7) salientam que “[s]aber trabalhar coletivamente [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar; e,

‘O aprendizado do comprometimento com a profissão docente’ (uma citação – Professor: 4).**

Em se tratando desse aprendizado nos dirigimos a Krug e Canfield (2001) que ressaltam que é no compromisso que reside uma das grandes razões para o bom desempenho do professor, pois o comprometimento pelo que faz inquieta e leva ao aprimoramento, provoca a busca de novas alternativas de ensino. Já Freire (1996) destaca que ensinar exige comprometimento.

Acrescenta que a presença do professor não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, pois é uma presença em si política. Enquanto presença não pode ser de omissão, mas de um sujeito com opções. O professor deve revelar aos alunos a capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Deve revelar a capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Nesse sentido, citamos Krug e Krug (2010, p. 4) que apontam que “[s]aber se comprometer [...]” é um dos saberes necessários à prática docente em EF Escolar.

Assim, estas foram as aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados.

Ao realizarmos uma ‘análise geral’ sobre as percepções dos professores de EF iniciantes estudados constatamos que ‘uma parcela’ (quatro do total de nove) das aprendizagens docentes está diretamente ‘ligada aos alunos da EB’* (‘o aprendizado de uma boa relação professor-alunos’; ‘o aprendizado de lidar com alunos indisciplinados’; ‘o aprendizado de despertar o interesse dos alunos pelas atividades propostas’; e, ‘o aprendizado do domínio/controlar da turma de alunos’), ‘outra parcela’ (quatro do total de nove) está ‘diretamente ‘ligada aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’** (‘o aprendizado de elaboração de planejamento de ensino’; ‘o aprendizado do conhecimento da realidade escolar’; ‘o aprendizado do trabalho coletivo’; e, ‘o aprendizado do comprometimento com a profissão docente’) e mais ‘outra parcela’ (uma do total de nove) está diretamente ‘ligada à estrutura da escola/sistema educacional’*** (‘o aprendizado de dar aula em condições de trabalho difíceis/precárias’).

Vale ressaltar que, as nove aprendizagens docentes relatadas tiveram no total vinte e duas citações, sendo onze ‘ligadas aos alunos da EB’*, seis ‘ligadas aos próprios professores, ou seja, a si mesmos’** e cinco ‘ligadas à estrutura da escola/sistema educacional’***.

A partir destas constatações podemos inferir que o início/entrada na carreira docente é uma fase de muita aprendizagem pelos professores de EF iniciantes na EB e que estas podem estar ligadas aos alunos da EB, aos próprios professores iniciantes, bem como à estrutura da escola/sistema educacional. Essa inferência pode ser embasada em Marcelo Garcia (1999) que diz que o início da docência é um período de tensões e aprendizagens intensas por parte dos professores iniciantes. Também Silveira *et al.* (2008, p. 66) afirmam que o início da docência “[...] é um momento de aprendizagem e inserção (do professor) em um novo contexto (a escola)” (inserção nossa).

Ainda podemos destacar que todos os professores de EF iniciantes na EB estudados perceberam aprendizagens docentes, sendo que os professores 1; 2; 3 e 5 apontaram quatro e o professor 4 seis aprendizagens. Assim, constatamos que todos os professores tiveram várias aprendizagens em sua docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise das informações obtidas, concluímos que, foi possível ‘identificar várias (nove) aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira’, nas percepções dos professores de EF iniciantes na EB estudados. Foram: 1) ‘O aprendizado de dar aula em condições de trabalho

AS APRENDIZAGENS DOCENTES NA FASE DE ENTRADA NA CARREIRA NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

difíceis/precárias'; 2) 'O aprendizado de uma boa relação professor-alunos'; 3) 'O aprendizado de lidar com alunos indisciplinados'; 4) 'O aprendizado de despertar o interesse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas de EF'; 5) 'O aprendizado de elaboração de planejamento de ensino'; 6) 'O aprendizado do domínio/controlar a turma de alunos'; 7) 'O aprendizado do conhecimento da realidade escolar'; 8) 'O aprendizado do trabalho coletivo'; e, 9) 'O aprendizado do comprometimento com a profissão docente'.

O que mais chamou à atenção neste rol de aprendizagens docentes na fase de entrada na carreira pelos professores de EF iniciantes estudados foi que as essas 'em sua totalidade estão relacionados aos saberes práticos ou experienciais' desenvolvidos/aprendidos pelos mesmos em sua docência. Nesse sentido, Tardif (2007, p. 39) esclarece que os saberes da experiência são saberes que são caracterizados como saberes construídos pelos professores em suas práticas. Eles "[...] brotam da experiência e são por ela validados".

Este fato aponta para a importância dos professores de EF iniciantes na EB perceberem os saberes práticos ou da experiência no processo de 'aprender a ser professor' que também se torna importante para compreenderem os espaços e os tempos dos processos de ensino-aprendizagem e do comprometimento do próprio professor com a sua docência, logo com o seu desenvolvimento profissional.

Também constatamos que a 'principal aprendizagem docente' dos professores de EF iniciantes na EB estudados foi 'dar aula em condições de trabalho difíceis/precárias' a qual mostra a existência da precariedade do trabalho docente em EF na EB, conforme denunciada por Krug (2017).

Ao compararmos os resultados deste estudo com a investigação de Krug (2010) intitulada 'As contribuições na aprendizagem docente do encadeamento dos Estágios Curriculares Supervisionados I-II-III na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM' constatamos que, as aprendizagens docentes foram semelhantes entre estagiários e professores iniciantes (no aprendizado do domínio/controlar de turma; no aprendizado de uma boa relação professor-alunos; no aprendizado de elaboração de planejamento de aulas; no aprendizado da responsabilidade com a escola; e, no aprendizado do conhecimento da realidade escolar).

Esse fato pode ser embasado em Farias *et al.* (2016, p. 205) que colocam que a proximidade da fase de entrada na carreira docente com a fase de formação universitária "[...] faz com que os professores (iniciantes) carreguem consigo suas experimentações e suas aprendizagens, construídas por meio de observações, de microexperiências de formação e dos estágios" (inserção nossa). Dessa forma, podemos inferir que as aprendizagens docentes são muito parecidas entre acadêmicos, futuros professores, em situação de Estágio Curricular Supervisionado na formação profissional inicial e os professores iniciantes, isto é, na fase de entrada na carreira docente.

Neste sentido, as aprendizagens docentes trazem à tona a constituição dos saberes necessários à profissão docente. Assim, segundo Ozelame (2010, p. 37), "[...] a constituição dos saberes dos professores está vinculada ao trabalho docente", pois, de acordo com Tardif (2007, p. 57), "[...] trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho".

Neste cenário, Ozelame (2010, p. 38) indica que "[...] ao longo de sua prática, o professor se apropria de – e cria – saberes que lhe serão necessários para desempenhar a docência". Já Gauthier

et al. (1998, p. 343) destacam que “[...] os saberes dos professores só podem ser compreendidos em relação com as condições que estruturam seu trabalho”. Para Tardif (2007, p. 11),

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

Ainda Tardif (2007, p. 18) coloca que existe uma diversidade constitutiva dos saberes docentes, pois “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de naturezas diferentes”.

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

REFERÊNCIAS

BERRIA, Juliane; CONFORTIN, Susana Cararo; SANT’ANA, Jader; MORETTI-PIRES, Rodrigo Otavio; SANTOS, Saray Giovana dos. Seleção dos informantes. *In*: SANTOS, Saray Giovana dos; MORETTI-PIRES, Rodrigo Otavio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 157-168.

CANFIELD, Marta de Salles. Planejamento das aulas de Educação Física: é necesario? *In*: CANFIELD, Marta de Salles (org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JtC Editor, 1996. p. 21-32.

CANFIELD, Marta de Salles; KRUG, Hugo Norberto; ROMBALDI, Rosiane Magalhães; JAEGER, Angelita Alice; DAMBROS, Ademir; ZANUZO, M. B.; MACHADO, A.S. 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.

DARIDO, Soraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; MOLETTA, Andréia Fernanda; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; AFONSO, Mariângela da Rosa. A identidade profissional de professores de Educação Física no início da carreira. *In*: CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; FRASSON, Jéssica Serafim (org.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 205-225.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

AS APRENDIZAGENS DOCENTES NA FASE DE ENTRADA NA CARREIRA NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GAUTHIER, Clemon et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Trajetória pessoal; trajetória profissional; aprendizagem docente. *In*: MOROSINE, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Glossário, v.2. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Trajetória profissional docente: desafios à profissionalidade. *In*: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler (org.). **Pedagogia universitária e áreas do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

KRUG, Hugo Norberto. **A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física**, 1996. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

KRUG, Hugo Norberto. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 122, p. 1-7, jul. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd122/vale-a-pena-ser-professor-de-educacao-fisica-escolar.h...> Acesso em: 07 out. 2020.

KRUG, Hugo Norberto. As contribuições na aprendizagem docente do encadeamento dos Estágios Curriculares Supervisionados I-II-III na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 14, n. 142, p. 1-16, mar. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd142/contribuciones-na-aprendizagem-docente-em-educac...> . Acesso em: 05 out. 2020.

KRUG, Hugo Norberto. A precarização do trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-12, jul. 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-precarizacao-do-trabalho-docente-em-educacao-fisica-na-educacao-basica> . Acesso em: 13 nov. 2020.

KRUG, Hugo Norberto. Os fatores que dificultam e que facilitam a prática pedagógica de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, jul. 2019a. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-fatores-que-dificultam-e-que-facilitam-a-pratica-pedagogica-de-professores-de-educacao-fisica-da-e...> . Acesso em: 09 set. 2020.

KRUG, Hugo Norberto. Apontamentos sobre as dificuldades na prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores iniciantes. **Revista Gestão Universitária**, Belo

Horizonte, p. 1-10, set. 2019b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-sobre-as-dificuldades-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica-o-caso-dos-professore...> . Acesso em: 09 set. 2020.

KRUG, Hugo Norberto. As dificuldades na gestão de aula em diversas fases da carreira de professores de Educação Física da Educação Básica. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, out. 2019c. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-dificuldades-na-gestao-de-aula-em-diversas-fases-da-carreira-de-professores-de-educacao-fisica-da...> . Acesso em: 05 out. 2020.

KRUG, Hugo Norberto. 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-com-a-realid...> . Acesso em: 08 set. 2020.

KRUG, Hugo Norberto. Apontamentos comparativos das características do bom professor de Educação Física da Educação Básica e da Educação Superior nas percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, abr. 2020b. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/apontamentos-comparativos-das-caracteristicas-do-bom-professor-de-educacao-fisica-da-educacao-ba...> . Acesso em: 08 set. 2020.

KRUG, Hugo Norberto; CANFIELD, Marta de Salles. 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. p. 61-82.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso. A indisciplina dos alunos da Educação Básica nas aulas de Educação Física de professores iniciantes na carreira docente. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-14, nov. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-indisciplina-dos-alunos-da-educacao-basica-nas-aulas-de-educacao-fisica-de-professores-iniciantes-na-carreira-do...> . Acesso em: 09 set. 2020.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Moane Marchesan. As preocupações pedagógicas de professores de Educação Física iniciantes na Educação. **Revista Querubim**, Niterói, ano 16, Coletânea Biologia e Educação Física, p. 43-52, 2020.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; TELLES, Cassiano; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. O bom professor de Educação Física Escolar na percepção de acadêmicos ingressantes na graduação. **Revista Querubim**, Niterói, a. 10, n. 24, v. 2, p. 18-24, 2014.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; TELLES, Cassiano; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. A cultura da Educação Física Escolar. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 25, n. 1, p. 61-77, jan./jun. 2016.

AS APRENDIZAGENS DOCENTES NA FASE DE ENTRADA NA CARREIRA NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Marília de Rosso; KRUG, Rodrigo de Rosso; TELLES, Cassiano; FLORES, Patric Paludett. Os desafios do cotidiano educacional de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande, v. 19, n. 2, p. 14-28, 2017a.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Marília de Rosso; TELLES, Cassiano; FLORES, Patric Paludett. As marcas docentes no início da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 10, n. 1, p. 56-72, jan./jun. 2017b.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Marília de Rosso; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Moane Marchesan; TELLES, Cassiano. Necessidades formativas de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, a. 15, n. 38, v. 4, p. 23-31, 2019a.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Marília de Rosso; KRUG, Moane Marchesan; TELLES, Cassiano. As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Horizontes - Revista de Educação**, Dourados, v. 7, n. 13, p. 223-246, jan./jun. 2019b.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Marília de Rosso; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Moane Marchesan. O bom professor de Educação Física Escolar na percepção da Gestão Escolar. **Revista Acadêmica da Faculdade Fernão Dias**, Osasco, v. 7, n. 24, p. 1-17, jun. 2020a.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Marília de Rosso; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Moane Marchesan. Implicações das condições de trabalho na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Pensar Acadêmico**, Manhauçu, v. 18, n. 3, p. 487-509, set./dez. 2020b.

KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Hugo Norberto. Os saberes necessários à prática docente em Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 15, n. 150, p. 1-8, nov. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/os-saberes-necessarios-em-educacao-fisica-escolar...> . Acesso em: 21 set. 2020.

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

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

NEGRINE, Airton. Instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004. p. 61-93.

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

PEREIRA, Peter Paul; REBOLO, Flavinês. Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 46, p. 93-112, set./dez. 2017.

PILETTI, Claudio. **Didática geral**. 19. ed. São Paulo: Ática, 1995.

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

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

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

SILVEIRA, Juliana da Silva; MASCHIO, Vanderléia; BASEI, Ana Paula; SILVA, Márcio Salles da. KRUG, Hugo Norberto. O desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física: o início da docência. *In*: KRUG, Hugo Norberto; KRÜGER, Leonardo Germano; CRISTINO, Ana Paula da Rosa (org.). **Os professores de Educação Física em formação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008. p. 63-67. (Coleção Formação de Professores de Educação Física; v. 4).

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Pesquisa científica. *In*: SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/dowoadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

SOUSA, Alieson Pereira de; ROCHA, Israel Vieira; SILVA, Francineide Pereira; SOLANO, Alane Rayane Sales. Concepções de professores do ensino básico sobre indisciplina dos alunos em sala de aula: município de Brejo dos Santos-PB. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v.14, n. 2, p.577-588, ago./dez. 2016.

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

TELLES, Cassiano; KRUG, Rodrigo de Rosso; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; KRUG, Hugo Norberto. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos ingressantes da graduação. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p.1-14, mar. 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigoscientificos/os-saberes-necessarios-ao-bom-professor-de-educacao-fisica-escolar-na-percepcao-dos-aca...> . Acesso em: 08 set. 2020.