

Renato Daniel Trusz

**PREOCUPAÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Física.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gelcemar Oliveira Farias

Florianópolis  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Trusz, Renato Daniel  
Preocupações de professores de Educação Física de  
Balneário Camboriú / Renato Daniel Trusz ; orientadora,  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gelcemar Oliveira Farias - Florianópolis, SC,  
2016.  
162 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em  
Educação Física.

Inclui referências

1. Educação Física. 2. Preocupações de professores. 3.  
Escola. 4. Carreira docente. 5. Desenvolvimento  
profissional. I. Farias, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gelcemar Oliveira.  
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós  
Graduação em Educação Física. III. Título.

Renato Daniel Trusz

## PREOCUPAÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

Florianópolis, 25 de fevereiro de 2016.



---

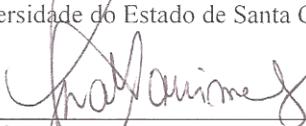
Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo  
Coordenador do Curso

### Banca Examinadora:



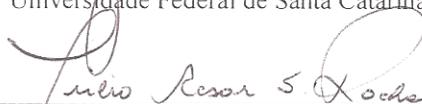
---

Prof.ª Dr.ª Gelcemar Oliveira Farias  
Orientadora  
Universidade do Estado de Santa Catarina



---

Prof. Dr. Juares Vieira do Nascimento  
Universidade Federal de Santa Catarina



---

Prof. Dr. Júlio César Schmitt Rocha  
Universidade Federal de Santa Catarina



---

Prof. Dr. Jorge Both  
Universidade Estadual de Londrina



Dedico este trabalho à minha esposa, minha filha, meu filho e meus pais. Dedico também a todos que acreditam que por meio da educação podemos construir um mundo melhor para as futuras gerações.



## **AGRADECIMENTOS**

A meus pais, Cláudio e Irene, pela vida, criação, valores e ética que me foram ensinados. Levar a vida com honra e dignidade é um bem que não tem valor! De nada adianta atingir nossos objetivos se esquecemos e não valorizamos nossas origens! Muito do ser humano que sou hoje eu devo a vocês! **VOCÊS TEM MINHA ETERNA GRATIDÃO!**

Minha esposa e filhos pela paciência nos momentos de lazer em família que tive de abdicar ao acumular as funções de marido, pai, profissional e mestrando. Tenho certeza que, assim como não foi para mim, também não foi fácil para vocês, principalmente os pequenos que não entendiam por que o papai tinha tantos deveres na escola e não podia brincar! **AMO VOCÊS!**

À minha orientadora Profa. Dra. Gelcemar Oliveira Farias pela paciência com o gestor na educação de Balneário Camboriú e filósofo da família de ciência, mas principalmente pelo voto de confiança que foi dado ao me aceitar como orientando. Agradeço pelo exemplo de vida, inspiração e também todos os conhecimentos que me proporcionou. **MUITÍSSIMO OBRIGADO** por contribuir em minha formação acadêmica e pessoal!

À minha mana de ciência, Marília, por todo o apoio e parceria no desenvolvimento da dissertação. Obrigado pelas sugestões e conversas que me fizeram refletir sobre pontos que eu não percebia como relevantes para o estudo. Agradeço também por me ajudar a colocar os pés no chão e deixar a filosofia de lado, sem falar nas caronas para o LAPE e para o CEFID. **MUITO OBRIGADO, MARÍLIA!!!!**

Aos Membros da Banca Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento, Prof. Dr. Júlio Cesar Schmitt Rocha e Prof. Dr. Jorge Both pelas contribuições durante esse processo e pelas que ainda virão, visto que o meu processo formativo não se encerra com a defesa. Obrigado!

À Profa. Dra. Alexandra Folle por todo apoio e contribuições, desde antes de eu ingressar no Programa de Pós-Graduação. Muito obrigado professora!

Aos Professores do PPGEF que contribuíram em meu processo de formação: Juarez, Júlio, Jaison, Aline, Cíntia, Gelcemar e Giovani. Todas as disciplinas cursadas

contribuíram significativamente para minha formação! Obrigado!

Aos Colegas do LAPE pelo acolhimento durante minhas visitas ao Laboratório, em especial para o William, para o Vinícius, para a Carine e para o Alexandre, que sempre se apresentaram dispostos a me ouvir e dar sugestões que contribuíram tanto em minha formação como pesquisador como na elaboração da dissertação. Obrigado!

Ao companheiro de viagens e de pós-graduação Leandro Bianchini, que teve grande parcela de “culpa” no meu ingresso no mestrado ao sugerir que eu fizesse a Disciplina de Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação Física, onde pude identificar a linha de pesquisa, pensar no projeto e, o mais importante de tudo, encontrar minha orientadora! MUITO OBRIGADO, AMIGO!

Aos meus sogros, Dione e Sidney pelo apoio à Fernanda, à Gabriela e ao Guilherme nos momentos em que estive ausente ou que precisei ficar estudando. MUITO OBRIGADO!

Ao tio Geraldo, tia Sônia e o pessoal de São José pelas hospedagens e alimentações decorrentes de reuniões e eventos. Vocês facilitaram a vida de um mestrando que mora longe da Universidade! MUITO OBRIGADO!

Aos funcionários do PPGEF, Paulo e Tiago pela prontidão e cordialidade no atendimento, sempre que necessitei!

À Professora Zélia Zanella de Balneário Camboriú pelo incentivo à realização do mestrado.

À Secretaria de Educação de Balneário Camboriú por compreender a relevância do estudo e autorizar a realização do mesmo.

Aos professores que participaram do estudo e aos gestores e supervisores das unidades educacionais que colaboraram durante a coleta pelo voto de confiança a um colega que luta em favor da Educação Física e da Educação.

**TODOS VOCÊS TEM A MINHA GRATIDÃO!**

“A educação é a mais poderosa arma pela qual se pode mudar o mundo”

*Nelson Mandela*



## RESUMO

### PREOCUPAÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ

**Autor:** Renato Daniel Trusz

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gelcemar Oliveira Farias

Algumas situações vivenciadas pelo professor durante a carreira apresentam-se como desafios, aos quais são atribuídos sentidos e significados, que o levam a assumir responsabilidades e expressar sentimentos que podem ser traduzidos como preocupações pedagógicas, ou seja, preocupações de professores. Neste sentido, o estudo apresentou como objetivo geral analisar as preocupações de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú. O estudo se justifica por compreender como os professores que se encontram em mesmo ciclo de desenvolvimento profissional, mas que atuam em contextos distintos apresentam preocupações diferentes, bem como entender se a intervenção em distintos campos de trabalho, pode apresentar especificidades em relação às preocupações dos professores. A investigação caracterizada como descritiva foi realizada durante o segundo semestre letivo de 2015 com todos os professores de Educação Física atuantes nas unidades escolares que se dispuseram a participar. Participaram do estudo 61 professores de Educação Física que atuam na rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, sendo 27 atuantes na educação infantil e 34 no ensino fundamental. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário, organizado a partir de questões abertas e fechadas. Na análise dos dados qualitativos utilizou-se o software NVivo (QSR NVivo), versão 10, mediante a aplicação da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). As análises estatísticas dos dados quantitativos foram realizadas no Statistical Package for the Social Science (SPSS) versão 20.0, estabelecendo-se um nível de significância de 5%. Os resultados indicaram que os professores apresentaram-se mais preocupados em relação à dimensão impacto, seguidas de preocupações na dimensão tarefa. As análises indicam que as mulheres ( $p=0,037$ ), professores ACTs ( $p=0,053$ ), professores com idade inferior a 40 anos ( $p=0,026$ ) e professores em ciclos inferiores ao Ciclo de Afirmação e Diversificação das Competências Profissionais ( $p=0,012$ ) apresentam-se mais preocupados em relação à dimensão tarefa. Professores atuantes na educação infantil revelaram-se menos preocupados que professores atuantes no ensino fundamental na dimensão consigo próprio ( $p=0,004$ ). Em unidades de grande porte, percebeu-se que o

percentual de professores preocupados em relação à dimensão tarefa é maior enquanto que o percentual de professores preocupados em relação à dimensão impacto é menor do que em unidades de pequeno e médio porte. Os professores atuantes na educação infantil revelaram-se mais preocupados em relação ao excesso de alunos por turma e quanto à integridade física das crianças, enquanto que os professores do ensino fundamental revelaram-se preocupados quanto a questões comportamentais e de indisciplina dos alunos. A satisfação dos professores quanto a sua prática pedagógica está centrada principalmente nos alunos, mais especificamente ao êxito e evolução destes. Conclui-se que as preocupações relacionadas à tarefa de ensinar são suscetíveis a elementos associados ao contexto de ensino. Dessa forma, as condições de trabalho revelam-se como inquietantes para os professores de Educação Física, e que somente a experiência profissional como docente não favorece a diminuição destas.

**Palavras-chave:** Preocupações de professores. Carreira docente. Escola. Desenvolvimento profissional. Educação Física.

## **ABSTRACT**

### **CONCERNS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS FROM BALNEÁRIO CAMBORIÚ**

**Author:** Renato Daniel Trusz

**Advisor:** PhD Gelcemar Oliveira Farias

Some situations experienced by teachers during their career are challenges provided with senses and meanings, which cause them to take responsibilities and express feelings that can be translated into pedagogical concerns, i.e. teachers' concerns. In this sense, the main aim of this study was to analyze the concerns of physical education teachers in the municipal teaching network of Balneário Camboriú. The study is justified by understanding how teachers who are in the same professional development cycle but work in different contexts have different concerns, and understanding if intervention in different fields of work may present specificities in relation to teachers' concerns. The research characterized as descriptive was held during the second semester of 2015 with all physical education teachers working at schools that were willing to participate. The study included 61 physical education teachers working in the municipal teaching network of Balneário Camboriú, 27 working in early childhood education and 34 in primary education. For data collection, a questionnaire with open and closed questions was used. In the analysis of qualitative data, NVivo software (QSR NVivo) version 10 was used, with the application of the content analysis technique (Bardin, 2011). Statistical analyses of quantitative data were performed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 20.0, adopting a 5% significance level. The results indicated that teachers had become more concerned about the impact dimension, followed by concerns about the task dimension. Analyses indicate that women ( $p = 0.037$ ), ACTs teachers ( $p = 0.053$ ), teachers aged under 40 years ( $p = 0.026$ ) and teachers at cycles lower than the Cycle of Affirmation and Diversification of Professional Competence ( $p = 0.012$ ) are more concerned about the task dimension. Teachers working in early childhood education were less concerned than those working in primary education about themselves dimension ( $p = 0.004$ ). In large units, it was observed that the percentage of teachers concerned about the task dimension is higher, while the percentage of teachers concerned about the impact dimension is smaller in small and medium-sized units. Teachers working in early childhood education seemed to be more concerned about over class size and physical integrity of children, while primary education teachers seemed

to be more concerned about behavioral issues and indiscipline of students. The satisfaction of teachers on their teaching practice is mainly focused on students, more specifically on their success and evolution. It was concluded that concerns related to the teaching task are susceptible to elements associated to the teaching context. Thus, it was concluded that the working conditions are disturbing for Physical Education teachers and that only the professional teaching experience does not seem to reduce these concerns.

**Keywords:** Teachers' concerns. Teaching career. School. Professional development. Physical Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Constituição do professor e sua prática pedagógica.. .	112
Figura 2 – Fatores intervenientes nas preocupações de professores.....	125



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Ciclos de desenvolvimento profissional de professores de Educação Física .....	68
Quadro 2: Assertivas e dimensões da Escala de Preocupações de Professores.....	71
Quadro 3: Modelo da equação de ponderação utilizado na dimensão consigo próprio .....	73
Quadro 4: Modelo da equação de ponderação utilizado na dimensão tarefa .....	74
Quadro 5: Modelo da equação de ponderação utilizado na dimensão impacto .....	74



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de professores na rede pública municipal de ensino por nível e vínculo de trabalho.....	60
Tabela 2: Número de professores de Educação Física na rede pública municipal de ensino por nível e vínculo de trabalho.....	61
Tabela3: Núcleos de Educação Infantil (NEI) de Balneário Camboriú.....	63
Tabela 4: Centros Educacionais Municipais (CEM) e Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de Balneário Camboriú.....	65
Tabela 5: Categorização das unidades educacionais.....	69
Tabela 6: Caracterização da amostra.....	79
Tabela 7: Preocupações por dimensão conforme o sexo.....	84
Tabela 8: Preocupações por dimensão em relação ao nível de ensino.....	88
Tabela 9: Preocupações por dimensão de acordo com o vínculo empregatício.....	93
Tabela 10: Preocupações por dimensão nos ciclos vitais.....	97
Tabela 11: Preocupações por dimensão nos ciclos de Desenvolvimento Profissional.....	100
Tabela 12: Preocupações de professores em função do porte da unidade em que atuam.....	109



## LISTA DE SIGLAS

- ACT:** Admissão em Caráter Temporário
- CAIC:** Centro de Atenção Integral a Criança
- CDS:** Centro de Desportos
- CEJA:** Centro de Educação de Jovens e Adultos
- CEM:** Centro Educacional Municipal
- CEPSH:** Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos
- CIEP:** Centro Integrado de Educação Pública
- DCNEIS:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LAPE:** Laboratório de Pedagogia do Esporte
- LDB:** Lei de Diretrizes e Bases
- NEI:** Núcleo de Educação Infantil
- PPGEF:** Programa de Pós-Graduação em Educação Física
- QSR:** *Quality Solutions and Research*
- SC:** Santa Catarina
- SPSS:** *Statistical Package for the Social Science*
- TCC:** *Teacher Concerns Checklist*
- TCLE:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TCQ:** *Teacher Concerns Questionnaire*
- TCQ-PE:** *Teacher Concerns Questionnaire – Physical Educators*
- TCS:** *Teacher Concerns Statement*
- UFSC:** Universidade Federal de Santa Catarina



## SUMÁRIO

<b>SUMÁRIO</b> .....	<b>23</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>25</b>
1.1 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA .....	25
1.2 OBJETIVOS .....	29
1.2.1 Objetivo Geral.....	29
1.2.2 Objetivos Específicos.....	29
1.3 JUSTIFICATIVA .....	30
1.4 DEFINIÇÃO DOS TERMOS .....	32
1.5 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO .....	33
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>35</b>
2.1 PREOCUPAÇÕES DE PROFESSORES .....	35
2.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES .....	50
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>59</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	59
3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO .....	59
3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO .....	66
3.4 CRITÉRIOS PARA DEFINIÇÃO DOS CICLOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....	67
3.5 CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ .....	69
3.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	69
3.7 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	72
3.8 CUIDADOS ÉTICOS.....	72
3.9 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	73
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>77</b>
4.1 AS PREOCUPAÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ .....	77
4.2 PREOCUPAÇÕES DE PROFESSORES POR NÍVEL DE ENSINO DE ATUAÇÃO E VÍNCULO PROFISSIONAL COM O MUNICÍPIO.....	86

<b>4.2.1 Nível de ensino</b> .....	<b>86</b>
<b>4.2.2 Vínculo empregatício</b> .....	<b>92</b>
<b>4.3 PREOCUPAÇÕES DE PROFESSORES CONSIDERANDO OS CICLOS VITAIS E OS CICLOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</b> .....	<b>95</b>
<b>4.3.1 Ciclos Vitais</b> .....	<b>96</b>
<b>4.3.2 Ciclos de Desenvolvimento Profissional</b> .....	<b>99</b>
<b>4.4 AS PREOCUPAÇÕES DOS PROFESSORES EM FUNÇÃO DO PORTE DA ESCOLA ONDE ATUAM</b> .....	<b>108</b>
<b>4.5 AS PREOCUPAÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ E A TEORIA DE FULLER</b> .....	<b>111</b>
<b>4.5.1 A prática pedagógica e as preocupações de professores</b> .....	<b>111</b>
<b>4.5.2 A prática pedagógica e a satisfação profissional</b> ....	<b>125</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>137</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>149</b>
<b>APÊNDICE A: Instrumento de coleta de dados – Questionário</b> .....	<b>150</b>
<b>APÊNDICE B - Matriz do instrumento de coleta de dados</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE C - Autorização e ciência da Secretaria Municipal de Educação para realização da pesquisa</b> .....	<b>155</b>
<b>APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	<b>157</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>161</b>
<b>ANEXO A - Protocolo de autorização de pesquisa do CEPESH</b> .....	<b>162</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA

A escola configura-se como um espaço de trabalho com uma riqueza de possibilidades pedagógicas para o professor. Caracteriza-se, também, como um ambiente complexo de ser compreendido, em virtude da diversidade de elementos que a compõe. Segundo Tardif (2012), percebida como local de trabalho, “[...] ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros [...]” (p. 55).

Além de ser o local onde os professores ensinam e os alunos aprendem, é necessário que o profissional que lá atue compreenda as características sociais, econômicas e geográficas da comunidade local, bem como as especificidades dos diferentes participantes da comunidade escolar, como os valores, o nível de formação, as suas necessidades, entre outras, configurando-se como,

[...] um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações (TARDIF, 2012, p. 55).

Aliado a esta perspectiva, as características físicas e os materiais, entre outros elementos que interferem no local onde o professor desenvolve suas atividades laborais, podem resultar na infinidade de fatores inter-relacionados que tornam cada escola um ambiente único. Decorrente do contexto específico onde está inserido, o professor vivencia diversas situações, como falta de materiais, ausência de espaço adequado para suas aulas, excesso de alunos, pouco tempo para realizar o planejamento, mudanças na gestão da unidade escolar, tomar conhecimento de casos de violência física e sexual envolvendo membros da comunidade escolar, conviver e lidar com questões sociais

econômicas adversas de alunos, fatores familiares e pessoais, que ultrapassam os limites de sua prática pedagógica e que podem influenciar a construção da sua carreira (GASPARI et al., 2006).

Essas situações envolvem questões referentes à instituição onde atua, a equipe pedagógica com quem trabalha, a comunidade escolar com quem convive, os seus pares, a formação inicial recebida, entre outros elementos pertinentes ao cotidiano escolar e também a sua vida profissional (FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2001), surgindo em distintos momentos da carreira, e configurando-se como potenciais elementos geradores de regressões, becos sem saída ou descontinuidades no desenvolvimento profissional (HUBERMAN, 2000, p. 38).

Os estudos com foco no desenvolvimento profissional de professores em início da carreira (FULLER, 1969), e durante a carreira como um todo (HUBERMAN, 2000; GONÇALVES, 2000; FARIAS, 2000; FARIAS, 2010; FARIAS; NASCIMENTO, 2012) têm possibilitado compreender desde o início da atuação docente até o seu término, identificando aspectos como a socialização profissional, a aquisição de competências, as necessidades formativas, os anseios e os momentos marcantes. Estes estudos se fazem necessários, segundo Gonçalves (2009), para

[...] compreender como os docentes se vão “tornando professores” ao longo da sua carreira, para, deste modo, se encontrarem as respostas formativas mais adequadas às características específicas de cada momento da sua condição de pessoas-profissionais, tendo presentes, ao mesmo tempo, as diferentes conjunturas sócio-educativas (p. 24).

Os desafios, dilemas e conquistas vivenciados pelos professores durante a carreira exercem influência na forma como o professor percebe-se e sente-se no ambiente de trabalho, na busca da realização pessoal e profissional (FOLLE et al., 2009). Nesse sentido, aos desafios e aos dilemas vivenciados pelos docentes são atribuídos sentidos e significados, que o levam a assumir responsabilidades e expressar sentimentos que

podem ser traduzidos como preocupações pedagógicas, ou seja, preocupações de professores.

O estudo das preocupações de professores teve início com Fuller (1969), que buscou melhorar a formação de futuros professores, uma vez que estes apresentavam preocupações e anseios em relação à formação recebida, não sentindo-se devidamente preparados para atuar. Por meio de um questionário com questões abertas (*Teacher Concerns Statement* - TCS) para aferir as preocupações de futuros professores, Fuller desenvolveu um modelo teórico-conceitual acerca das preocupações de professores. Neste, as preocupações são categorizadas em consigo próprio (*self*), com a tarefa de ensinar (*task*) e com o impacto (*impact*). A teoria apresenta características desenvolvimentais, ou seja, as preocupações apresentam o caráter evolutivo em função da aquisição de competências decorrentes das experiências vivenciadas durante a carreira. Dessa forma, os futuros professores tendem a manifestar predominância de preocupações consigo próprio. Ao inserirem-se na escola e adquirirem determinado conjunto de experiências, as preocupações consigo próprio dão lugar às preocupações com a tarefa de ensinar e, por fim, há predominância de preocupações com o impacto.

A partir da teoria, diferentes elementos envolvidos na prática pedagógica docente e que se caracterizam como geradores de preocupações dos professores configuram indícios para determinar a predominância de alguma dimensão. Assim, as preocupações consigo próprio são identificadas quando o professor tem a necessidade de ser aceito por pares, sentir-se observado por supervisores e receber uma avaliação positiva de sua aula, por exemplo. Preocupar-se com elementos como a falta de materiais, espaço adequado e número de alunos, da mesma forma, revelam preocupações com a tarefa de ensinar. E, por fim, atender às diferentes necessidades dos alunos, esforçando-se para que todos tenham o que necessitam são indícios de preocupações com o impacto.

Estudos realizados na realidade nacional que tiveram como temática as preocupações de professores, nomeadamente na área da Educação Física (FARIAS, 2000; LOCH et al., 2005; FARIAS et al., 2008; FOLLE; NASCIMENTO, 2011; RIBEIRO; FOLLE; NAZARIO, 2011; COSTA, 2013), apresentam

determinada divergência em relação ao que é exposto pela teoria proposta por Fuller (1969), principalmente ao que diz respeito ao processo evolutivo das preocupações. Nesse sentido, faz-se necessária a realização de mais estudos em relação à temática como forma de identificar lacunas da teoria, ou diferenças conceituais, em se tratando da educação brasileira ou em relação aos métodos utilizados para acessar as preocupações dos professores e futuros professores brasileiros.

Os resultados encontrados, na maioria dos estudos realizados em realidade nacional, onde predominam as preocupações na dimensão impacto para professores nos distintos ciclos da carreira, mas principalmente no ciclo de entrada na carreira podem ser resultado não só das metodologias investigativas, mas também a questões próprias da realidade brasileira, como valores, cultura e problemas diversos decorrentes da realidade social e econômica.

Considerando toda a complexidade do ambiente escolar, decorrente de características físicas, geográficas, humanas, etc., acredita-se que a realização de estudos sobre as preocupações de professores utilizando-se de outros instrumentos de coleta de dados (entrevistas, grupo focal, questionários com questões abertas e também de identificação do contexto), de forma que sejam possíveis descrições e análises, com abordagens qualitativas e mistas, podem favorecer a compreensão, de forma mais abrangente, das preocupações de professores de Educação Física nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional em realidade brasileira.

As investigações denotam a necessidade de desenvolvimento e de aprofundamento na realidade brasileira, sobre o tema preocupações de professores. Destaca-se, ainda, que a produção acadêmica na área ainda é escassa (FARIAS et al., 2008; FOLLE; NASCIMENTO, 2011), apesar de estar recebendo maior atenção nos últimos anos, configurando-se como campo de pesquisa emergente decorrente do processo de formação de professores.

A partir do que foi exposto, surgiram as seguintes questões norteadoras:

- Professores que se encontram no mesmo ciclo de desenvolvimento profissional apresentam preocupações semelhantes?

- Professores com avanço na carreira tendem a alterar as suas preocupações?
- É possível que as preocupações de professores sejam influenciadas pelo contexto específico onde atuam (tamanho da escola, quantidade de materiais disponíveis, espaço físico para dar aula, número de alunos, comunidade escolar, gestão da escola, etc.)?

Com a intenção de compreender o contexto do trabalho do professor de Educação Física, o seu desenvolvimento profissional, as suas condutas e os fatores intervenientes causadores de preocupações, este estudo tem por problema de pesquisa: Quais as preocupações de professores de Educação Física que atuam na rede pública municipal de ensino de Balneário Camboriú, considerando o desenvolvimento da sua prática pedagógica?

O entendimento das preocupações de professores nos distintos ciclos da carreira docente em realidade brasileira pode contribuir para a avaliação do processo de formação inicial e continuada, através da identificação de lacunas na formação, que podem ser observadas após a inserção dos professores nas instituições educacionais. Nesse sentido, a investigação envolvendo os professores da rede pública se faz muito necessária devido ao número limitado de estudos com essa população.

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as preocupações de professores de Educação Física da rede pública municipal de ensino de Balneário Camboriú.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- Constatar as preocupações de professores de Educação Física na intervenção escolar;
- Averiguar as preocupações de professores de Educação Física a partir do vínculo do professor com

a rede de ensino (efetivo ou admissão em caráter temporário - ACT);

- Identificar as preocupações de professores de Educação Física considerando os ciclos de desenvolvimento profissional na carreira docente;
- Averiguar as preocupações de professores de Educação Física que atuam em diferentes níveis da educação básica (educação infantil e no ensino fundamental);
- Identificar e compreender as preocupações de professores de Educação Física considerando o endereço social de trabalho.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

Por se tratar de uma temática pouco explorada (FARIAS et al., 2008; FOLLE; NASCIMENTO, 2011), os estudos acerca das preocupações de professores de Educação Física, configuram-se como de relevância por possibilitar a construção de saberes acerca da formação e do desenvolvimento profissional na área.

Diversos elementos, pertinentes à temática, ainda carecem de investigação como, por exemplo, a distinção entre o nível de ensino em que o professor atua. Por ser a educação infantil um campo de trabalho, de certa forma, recente, o mesmo apresenta-se muitas vezes desafiador para os professores de Educação Física, que ali chegam. Essa diferença entre um campo novo de trabalho (educação infantil) e um já consolidado (ensino fundamental) pode apresentar especificidades em relação às preocupações dos professores, sendo assim relevante compreender as demandas de cada nível de ensino.

Outro aspecto diz respeito ao tipo de vínculo estabelecido com a rede de ensino em que o professor atua, que se configura, pela sua importância, neste período histórico de avanços nas políticas educacionais, tendo em vista os ruídos, os retrocessos e as lacunas existentes. Em realidades onde muitos professores atuam com vínculo temporário, é possível que os mesmos nunca estabeleçam vínculos com a comunidade escolar das unidades educacionais onde atuam. Dessa forma, a expectativa de que as preocupações evoluam no decorrer da carreira docente podem

não vir a ser concretizadas, uma vez que mesmo possuindo muitos anos de docência, o fato de atuar em diferentes unidades a cada ano, pode demandar do professor adaptações constantes às realidades específicas.

Em contrapartida, um professor efetivo pode apresentar preocupações divergentes em relação a professores com vínculo temporário. Acredita-se que professores efetivos em unidades educacionais participem muito mais ativamente, em relação às questões relacionadas à escola e comunidade em geral do que professores que tem vínculo limitado.

Compreender se os professores que se encontram em mesmo ciclo de desenvolvimento profissional, mas que atuam em contextos distintos apresentam preocupações diferentes, se torna um desafio e pode fornecer subsídios que relevem cada unidade educacional como um ambiente singular ou plural, que influencia nas preocupações dos professores.

Por fim, a busca “utópica” pessoal pela qualidade da educação em nosso país, conduziu-me até a elaboração deste estudo. A motivação inicial para a realização deste partiu da experiência em cargo administrativo no Departamento de Educação Infantil da rede pública municipal de ensino de Balneário Camboriú, aliado aos conhecimentos adquiridos na disciplina “Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação Física” do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Ao trabalhar com a equipe de professores de Educação Física na educação infantil do município pude perceber alguns anseios de professores ao dialogar com eles. Dependendo do Núcleo de Educação Infantil onde os mesmos atuavam, alguns fatores como o espaço físico, a quantidade de materiais, apoio das professoras, faixa etária das crianças e apoio da equipe gestora eram revelados como fatores que influenciavam nas ansiedades dos mesmos. Não só características das unidades educacionais, mas fatores relacionados aos professores como a idade, interesse, concepção de Educação Física, formação e experiência também contribuíram para definir a permanência destes na educação infantil ou ainda a solicitação para serem transferidos para o ensino fundamental ou até mesmo exoneração do cargo.

A apropriação de conhecimentos oriundos da disciplina realizada no curso de mestrado permitiu visualizar com mais de

clareza a formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil do município, entretanto, apesar de compreender melhor a área de conhecimento, percebo que muito ainda há para ser pesquisado.

Além dos fatores citados, o estudo se justifica, também, pela identificação com a área de estudo, que é significativa para a formação de mestre. A partir do momento em que percebi que uma das formas de melhorar a qualidade da educação em nosso país está na busca constante pela qualidade da formação inicial e continuada de professores, identifiquei-me com a área, e passei a ter em vista o objetivo de tornar-me um formador de professores. Nesse sentido, a partir dos dados empíricos identificados em minha vida profissional e posterior aprofundamento teórico decorrente da inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, resultaram na vontade de realizar este estudo, que acredito ser de grande relevância para ampliar a qualidade da prática pedagógica do professor de Educação Física e da educação em geral.

#### 1.4 DEFINIÇÃO DOS TERMOS

**Carreira Docente:** Trajetória inserida na realidade social e organizacional das ocupações (TARDIF; RAYMOND, 2000), compreendendo um “constructo de ações que são desempenhadas pelos docentes enquanto atuantes no contexto de trabalho” (FARIAS, 2010, p. 232).

**Desenvolvimento profissional:** Sob a perspectiva da profissionalização é entendido como o resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino-aprendizagem (GONÇALVES, 2000).

**Endereço Social de Trabalho:** Unidade educacional onde o professor atua.

**Formação Inicial:** É o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente (CARREIRO DA COSTA, 1994, p. 27).

**Formação Continuada:** Corresponde à formação obtida após a conclusão da formação inicial em cursos de atualização, aperfeiçoamento e/ou ações de formação (FARIAS, 2000, p. 6).

**Preocupações de professores:** São sentimentos expressos por professores em decorrência das responsabilidades assumidas por estes durante sua prática pedagógica. As preocupações representam situações que fragilizam os professores, tanto no início da carreira como nas demais fases do desenvolvimento profissional (FARIAS, et al., 2008). Conforme, Fuller (1969), os futuros professores apresentam “surveyed teacher problems, complaints, “anxieties” and satisfactions”<sup>1</sup> (p. 3).

### 1.5 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo delimitou-se a investigar as preocupações de professores de Educação Física relacionadas a sua prática pedagógica. Os professores selecionados pertencem ao magistério público municipal de Balneário Camboriú, com vínculo efetivo ou ACT.

---

<sup>1</sup> Problemas de sobrevivência como professor, reclamações, “ansiedades” e satisfações.



## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo são apresentados os temas que evidenciam a contextualização e o entendimento da temática abordada neste estudo. Dessa forma, o mesmo está dividido em duas partes: a primeira, destacando a temática investigativa preocupações de professores, onde é apresentada a teoria de Fuller, bem como as pesquisas realizadas em âmbito nacional e internacional; a segunda parte apresenta o tema desenvolvimento profissional de professores, em que são abordados os elementos pertinentes a este, além dos estudos realizados com diferentes populações que servem de base norteadora para compreensão do processo de desenvolvimento profissional docente.

### 2.1 PREOCUPAÇÕES DE PROFESSORES

A palavra preocupação, associada à profissão docente, remete para as ações, comportamentos e sentimentos demonstrados por professores em relação a todo o contexto que envolve a prática docente. Considerando que a preocupação é uma questão que tem importância para um indivíduo, por dizer respeito aos seus interesses, e a qual ele busca dar respostas mediante informações fornecidas por uma ou mais pessoas da instituição onde trabalha, as preocupações de professores abrangem aspectos não só do indivíduo, mas também aqueles relacionados à profissão e à instituição (RIOPEL, 2006). Dessa forma, diversos fatores relacionados ao professor, como o tempo de serviço, formação, idade e gênero, fatores relacionados à comunidade escolar, como origem, formação, situação sócio-econômica, religião e também fatores relacionados à instituição educacional e rede de ensino, como número de alunos, localização, infra-estrutura, quantidade de materiais e recursos humanos, podem influenciar diretamente nas preocupações de cada professor.

No modelo teórico proposto por Fuller (1969) foram identificadas e categorizadas as preocupações em três momentos importantes do desenvolvimento profissional, quais sejam: a fase anterior a ser professor (*Pre-Teaching*), a fase de ingresso na carreira e desempenho da função docente (*Early Teaching*) e a fase após o ingresso na carreira, quando o

professor já adquire certo nível de experiência com a função (*Late Teaching*). Segundo a autora, as preocupações apresentam caráter evolutivo, podendo ser categorizadas em: consigo próprio (*self*), com a tarefa (*task*) e com o impacto (*impact*).

As preocupações “consigo próprio” são predominantes durante os primeiros contatos com a função de ser professor, ou seja, geralmente durante os estágios realizados na formação inicial mas também durante o início da carreira. Compreendem aquelas relacionadas à “sobrevivência” enquanto professor, como controlar a disciplina dos alunos e também o fazer pedagógico, o receio de ser observado e fracassar perante supervisores, equipe pedagógica e comunidade escolar, e também a necessidade de obter uma avaliação favorável do seu ensino.

As preocupações com a “tarefa de ensinar” tendem a se manifestar após um curto período de experiência com a função docente, quando o professor passa a preocupar-se com as situações de ensino, como o número elevado de alunos por turma, excesso de tarefas, falta de materiais, ausência de espaço físico adequado para ministrar a aula, pouco tempo para realizar planejamento ou ainda sentir-se pressionado para realizar estas tarefas.

Por fim, após adquirir certas competências resultantes das experiências vividas na função docente, a tendência é que a predominância das preocupações passe a ser na dimensão “impacto”. Essas relacionam-se a aspectos referentes aos alunos, como o reconhecimento das suas necessidades cognitivas, sociais e emocionais, a busca por atender a todos os alunos no planejamento, adaptação de objetivos e estratégias aos alunos, etc.

Na realidade brasileira, poucos estudos foram realizados com professores inseridos em realidade escolar (FARIAS, 2000; FOLLE; NASCIMENTO, 2011; COSTA, 2013), mais precisamente com professores após a formação inicial e inseridos nas redes de ensino. Um dos primeiros estudos que forneceu subsídios referentes à temática foi realizado por Farias (2000). Em sua dissertação, a autora buscou analisar o perfil da prática pedagógica de acordo com os ciclos que caracterizam o percurso profissional dos professores de Educação Física no município de Florianópolis. A amostra foi composta de 40

professores de escolas estaduais e teve como instrumentos de coleta de dados questionário com questões abertas e fechadas e entrevista semi-estruturada. A partir do modelo de desenvolvimento profissional proposto por Nascimento e Graça (1998) foi feita a classificação dos ciclos de desenvolvimento profissional dos professores da amostra.

Dentre os resultados apresentados, por Farias (2000), em relação à temática, foi identificada a predominância de preocupações com o impacto seguidas de preocupações consigo próprio em professores que estavam nos ciclos de entrada e consolidação. Os professores que se encontravam nos ciclos de diversificação e estabilização também apresentaram predominância em preocupações com o impacto, entretanto os mesmos também apresentaram preocupações com a tarefa de ensinar ao invés de preocupações consigo próprio. A autora sugeriu a realização de estudos em outras localidades com o intuito de verificar se os dados apresentam similaridades mesmo em contextos sócio-econômicos diferentes.

Outro estudo com professores foi realizado por Folle e Nascimento (2011), cujo objetivo foi analisar as preocupações de professores de Educação Física, tendo por amostra quatro professores com mais de 25 anos de carreira do magistério público do estado de Santa Catarina. Os resultados foram coletados a partir de entrevista semi-estruturada e revelaram a mudança das preocupações dos professores com o avanço da carreira, demonstrando maior preocupação com a tarefa de ensinar ao iniciar a carreira. Essa preocupação tendeu a se intensificar a partir das experiências adquiridas, porém a ênfase dada deixou de ser em relação às condições físicas oferecidas pela escola (materiais e espaço físico) passando a ação didática e políticas educacionais. Nos anos que antecediam o encerramento da carreira, os docentes apresentaram preocupações relacionadas aos problemas sociais de seus alunos.

Os autores sugerem que existe necessidade de aprofundamento nos estudos envolvendo professores em distintos momentos da carreira bem como a utilização de outros instrumentos de coleta de dados para assim ampliar os conhecimentos relacionados à temática.

Tendo por objetivo verificar a correspondência entre as preocupações manifestadas por professores de Educação Física

e os estágios de desenvolvimento profissional, Costa (2013) utilizou-se do “Teachers Concerns Questionnaire – Physical Education” (MCBRIDE, 1993) e de entrevista semi-estruturada para aferir as preocupações de professores da rede pública do município do Rio de Janeiro. O estudo foi dividido em duas etapas, sendo a primeira extensiva, foi aplicado o questionário em uma amostra de 254 professores, e a segunda intensiva, foi aplicada a entrevista com oito professores escolhidos da amostra inicial, para aferir as preocupações destes. Os resultados revelaram o predomínio de preocupações com o impacto seguidas de preocupações com a tarefa em todas as fases da carreira, com exceção da fase de desinvestimento, onde foram predominantes as preocupações com a tarefa seguidas das com o impacto. Também foi percebida uma leve diminuição das preocupações consigo próprio no decorrer da carreira. Segundo o autor, há uma tendência de correspondência entre as teorias uma vez que as preocupações e as características das fases apresentaram-se correspondentes por terem características desenvolvimentais.

O autor sugere para estudos futuros a realização de diferentes análises sobre as preocupações em diferentes períodos do percurso profissional docente bem como a realização de abordagens longitudinais permitindo assim evidenciar de forma mais clara o processo de evolução na carreira e desenvolvimento de atitudes docentes em relação ao impacto do ensino.

Os demais estudos encontrados em realidade brasileira apresentam dados referentes às preocupações de estudantes-estagiários em final de curso de formação inicial em Educação Física (LOCH et al., 2005; FARIAS et al., 2008; RIBEIRO; FOLLE; FARIAS; NAZARIO, 2015) e ciências (BEJARANO; CARVALHO, 2003A; 2003B; 2004), que a partir da classificação de Steffy et al. (2000) classificam-se no ciclo de entrada na carreira.

Com o objetivo de investigar as principais preocupações pedagógicas de formandos em Educação Física e também identificar os campos de atuação mais desejados Loch et al. (2005) investigaram 99 acadêmicos do sétimo e oitavo semestres de três Instituições de Ensino Superior do Sul do Brasil. Para a coleta de dados foi utilizado instrumento contendo questões pessoais e sócio-demográficas, com o intuito de caracterizar os

participantes do estudo, e também o *Questionário Acerca das Preocupações do Professor* (MATOS et al., 1991), com o intuito de mensurar as preocupações dos estudantes. Os resultados revelaram predominância de preocupações com o impacto para todos os investigados. Ao comparar as preocupações de indivíduos quanto ao sexo, perceberam-se valores maiores para o sexo feminino em todas as dimensões. Dentre as análises, os autores identificaram ainda uma maior participação em projetos de extensão por parte das mulheres e também uma maior preferência por atuar na escola após estarem formadas.

Os autores sugerem que sejam realizados estudos com acadêmicos em distintos momentos da formação inicial e também com professores em outros momentos da carreira, se possível em acompanhamentos longitudinais. Os mesmos recomendam sobre a necessidade de investigadores e responsáveis pela elaboração de propostas curriculares levarem em conta as preocupações de professores, de modo a propor um currículo mais impactante na formação.

Investigando as preocupações de 106 estudantes-estagiários dos cursos de Licenciatura em Educação Física de duas Instituições de Ensino Superior da Região Sul do Brasil, Farias et al. (2008) também utilizaram como instrumento de coleta a *Escala de Preocupações Pedagógicas do Professor*. Os resultados indicam haver predominância de preocupações com o impacto seguido de preocupações consigo próprio. Comparando-se os níveis de preocupações de estudantes-estagiários do sexo feminino em relação aos níveis do sexo masculino, percebeu-se, embora não significativamente, níveis mais elevados em todas as dimensões para o primeiro grupo. Estudantes-estagiários mais jovens (até 23 anos) também apresentaram maiores níveis de preocupações em relação a seus colegas com mais idade (de 24 a 27 anos e acima de 28 anos). Os índices de preocupação com a tarefa foram consideravelmente mais baixos nos participantes do estudo com mais de 28 anos.

Os autores sugerem a ampliação dos estudos, investigando diferentes populações de estudantes universitários que se encontram cursando as disciplinas de estágio curricular. Segundo eles, faz-se necessário, também, desvendar não só as preocupações de estudantes, mas também de professores nos diferentes ciclos ou estágio da carreira docente em Educação Física.

Ao investigar as preocupações de 42 estagiários de Educação Física de duas Universidades de Santa Catarina, Ribeiro et al. (2015), utilizando-se do questionário *Escala de Preocupação Pedagógica do Professor* (MATOS et al., 1991), identificaram que os estagiários apresentaram maior preocupação com o impacto seguido das preocupações consigo próprio e, por último, com a tarefa de ensinar. Ao comparar as preocupações entre sujeitos do sexo masculino e feminino, não foram identificadas diferenças significativas, entretanto, em relação à idade, mesmo havendo predominância na dimensão impacto, os autores identificaram uma tendência à diminuição das preocupações nesta e consigo próprio e aumento das preocupações com a tarefa a medida em que os grupos avançam na idade.

Para tanto, no estudo é recomendado que sejam ampliados os estudos em relação à temática, se possível buscando correlacionar as preocupações com a percepção de competência dos professores para assim auxiliar as instituições formadoras a tornar a formação inicial mais condizente com as demandas da função docente.

Outros estudos com estudantes em situação de estágio na área de física e ciências foram realizados por Bejarano e Carvalho (2003A; 2003B; 2004). Com o intuito de identificar as crenças educacionais trazidas por três estudantes-professores de física e os conflitos que emergiram em decorrência dessas crenças, os autores acompanharam a trajetória destes estudantes por um ano durante as disciplinas de Prática de Ensino I e II, que tem duração de dois semestres no final do curso de formação inicial.

Os dados foram coletados a partir de entrevistas e relatos em Diários de Campo dos estudantes. Através de análises interpretativas derivadas do método qualitativo buscou-se estabelecer a trajetória profissional de cada um dos alunos de forma a compreender suas crenças e como que estas influenciavam em seus conflitos e preocupações e quais estratégias utilizavam para enfrentá-los.

Destaca-se que em cada um dos estudos, as preocupações dos sujeitos apresentaram comportamentos distintos, sendo uma das estudantes apresentando preocupações na dimensão impacto desde o início de sua prática de estágio e persistindo até o final do estudo (BEJARANO;

CARVALHO, 2003A), outra apresentou o desenvolvimento típico apresentado na teoria, iniciando com preocupações na dimensão consigo próprio e evoluindo até as preocupações na dimensão impacto (BEJARANO; CARVALHO, 2003B) e por fim um estudante que manteve preocupações consigo próprio durante todo o período do estudo, porém relatando em suas falas que tinha preocupações voltadas para os alunos (BEJARANO; CARVALHO, 2004).

A partir dos resultados os autores concluem que as crenças escolares de cada professor exercem influência na forma como os mesmos percebem e lidam com seus conflitos e preocupações. Nesse sentido, para a identificação dessas crenças, faz-se necessário levar em consideração nos estudos variáveis como dados biográficos, forma de opção pela carreira e contextos escolares onde iniciam sua prática docente.

Por meio da análise de alguns estudos realizados em outros países, tais como Estados Unidos, Portugal, Canadá, Uruguai, Grécia, Grã-Bretanha e Bélgica, em relação à temática (WENDT; BAIN; JACKSON, 1981; MCBRIDE; BOGGESE; GRIFFEY, 1986; JANSSENS, 1987; OLSEN; HEYSE, 1990; BEHETS, 1990; MATOS; GOMES; GRAÇA; QUEIRÓS, 1991; MCBRIDE, 1993; REEVES-KAZELSKIS; KING, 1994; CONKLE, 1996; MEEK; BEHETS, 1999; ZOUNHIA; HATZIHARISTOS; EMMANOUEL, 2004; RIOPEL, 2006; PIOVANI; BOTH; NASCIMENTO, 2012) é possível identificar alguns elementos pertinentes de serem pensados na elaboração de futuras pesquisas.

Wendt et al.(1981), ao investigarem as preocupações de 80 estudantes do programa de formação de professores de Educação Física profissional da Universidade de Houston realizaram um estudo transversal onde foram escolhidos estudantes de três fases distintas do curso de formação. Os dados foram coletados através do TCC e analisados utilizando-se da Análise Multivariada de Variância, de forma a comparar os dados entre os estudantes das distintas fases do curso.

Os resultados revelaram preocupações elevadas com o impacto seguidas de preocupações consigo próprio e baixo nível de preocupação com a tarefa de ensinar. Os investigados apresentavam níveis maiores de preocupação que futuros professores de distintas áreas a exceção da dimensão impacto nos estudantes da última fase do curso. Além disso, foi possível

identificar uma pequena redução em todas as dimensões desde a primeira fase do curso. Os autores sugerem que os achados do estudo com futuros professores de Educação Física não são sustentados pela teoria de Fuller (1969), possivelmente pelo fato de os problemas vivenciados por estes não serem os mesmos dos futuros professores de outras áreas.

McBride et al. (1986), tendo por objetivo identificar e avaliar as preocupações de professores experientes de Educação Física e também a aplicabilidade do TCQ para esta população específica, foram analisadas as preocupações de 30 professores de Educação Física, atuantes no ensino médio (*high school*), do distrito escolar sudoeste da cidade de Moscow, Idaho, nos Estados Unidos. Os resultados vão ao encontro da teoria de Fuller, uma vez que os professores apresentaram preocupações predominantemente na dimensão impacto, seguidas das preocupações consigo próprio e com a tarefa. Os dados revelaram, ainda, que as mulheres apresentam preocupações em níveis mais elevados que os homens em todas as dimensões.

Entretanto, os autores apontam que o questionário pode não ser adequado para aferir as preocupações de professores de Educação Física, principalmente no que diz respeito às preocupações com a tarefa de ensinar. Ao discutir os resultados, os autores procuram justificar alguns dos escores encontrados em questões específicas do questionário, como as assertivas relacionada à dimensão consigo próprio, manter um nível apropriado de controle da turma, não necessariamente diminui com a experiência, assim como os a preocupação dos professores de Educação Física em serem aceitos pelos outros profissionais, uma vez que as aulas de Educação Física geralmente se dão em locais afastados da das outras aulas, o que de certa forma distancia estes dos demais docentes.

Por fim, sugerem que novos estudos sejam realizados com o intuito de identificar aspectos relacionados à tarefa que sejam condizentes com a realidade das aulas de Educação Física.

No estudo de Janssens (1987), foram investigadas as preocupações de nove professores iniciantes do ensino primário na Bélgica. Com o objetivo de analisar a evolução das preocupações durante um ano, foram coletados dados através de diário de campo, que era escrito e enviado semanalmente

para o pesquisador, e também através de entrevista, realizadas semestralmente.

As preocupações dos professores foram categorizadas em três grandes grupos, chamados de “preocupações amplas” que foram nomeadas com base no estudo de Fuller (1969), sendo: consigo próprio, com a tarefa e com alunos.

Os resultados apresentados revelaram maior índice de preocupação com a tarefa seguido da dimensão consigo próprio. Segundo o autor, o nível de preocupação manifestado pelos professores durante o primeiro ano de serviço em relação às três dimensões corresponde aos achados de Fuller (1969), entretanto, a evolução esperada a partir da experiência dos professores não foi identificada no estudo.

O autor sugere que sejam realizados estudos com amostras maiores e durante um período maior de tempo, uma vez que os resultados encontrados não podem ser generalizados e também que o período de um ano pode não ser suficiente para que as preocupações evoluam. Entretanto, o mesmo ressalta que a utilização dos dois métodos (diário de campo e entrevista) combinados favorece a compreensão das preocupações que por vezes não ficam claras utilizando-se somente um destes métodos bem como faz-se necessário identificar fatores específicos relacionados a cada professor, que contribuem no surgimento de preocupações e evolução destas de forma diferente entre os professores.

Olsen e Heyse (1990) investigaram 39 professores de duas escolas urbanas e nove escolas rurais do sudoeste de Wisconsin. Os professores foram divididos em quatro grupos: 1º) durante o primeiro ano de carreira com apoio de mentores/orientadores; 2º) durante o primeiro ano de carreira sem o apoio de mentores/orientadores; 3º) professores reingressantes nas atividades docentes com apoio de mentores/orientadores; e 4º) professores reingressantes nas atividades docentes sem apoio de mentores/orientadores. Foram realizadas entrevistas semi estruturadas, em três momentos durante um ano, para aferir as preocupações dos quatro grupos de professores.

Os dados encontrados para o primeiro grupo foram consistentes com a teoria das preocupações de professores de Fuller (1969), uma vez que as preocupações consigo próprio e com a tarefa reduziram significativamente dando lugar a

preocupações com o impacto. Para o segundo grupo houve redução nas preocupações consigo próprio e aumento das preocupações com o impacto, entretanto as preocupações com a tarefa permaneceram inalteradas. O terceiro grupo apresentou leve decréscimo nas preocupações consigo próprio, pouca elevação nas preocupações com o impacto enquanto que as com a tarefa mantiveram-se inalteradas com um baixo nível de preocupação, revelando limitações na teoria de Fuller para explicar as preocupações deste grupo. Entretanto, o quarto grupo apresentou grande declínio nas preocupações consigo próprio, com leve declínio nas preocupações com a tarefa de ensinar e aumento considerável nas preocupações com o impacto, revelando-se como o grupo com maiores progressos nos estágios propostos pela teoria.

Olsen e Heyse (1990) sugerem que para grande parte dos professores investigados os padrões de preocupações tem seu desenvolvimento melhor explicados como progressões e regressões, entretanto, mais pesquisas são necessárias sobre esta questão para determinar em que medida este fluxo e refluxo no desenvolvimento das preocupações dos professores depende do professor, de suas condições de trabalho ou outros fatores ainda não identificados.

Seguindo a mesma sequência de estudos, Behets (1990), com o objetivo de identificar e avaliar as preocupações de uma amostra de 100 estudantes estagiários de Educação Física na Universidade de Leuven-Bélgica, realizou dois estudos. No primeiro, os dados foram obtidos através do TCQ, que foi aplicado em três momentos durante o estágio dos estudantes enquanto que no segundo estudo, foi utilizado o diário de campo onde os estudantes escreviam sobre suas preocupações. Os dados obtidos revelaram, no primeiro estudo, um aumento significativo somente nas preocupações com o impacto, enquanto que no segundo as preocupações predominantes foram consigo próprio e com a tarefa, uma vez que o controle dos alunos e organização foram aspectos revelados com maior frequência nos diários. Comparando-se os dados contraditórios dos dois estudos, o autor sugere que existam tanto preocupações ideais quanto preocupações reais, necessitando ainda da realização de mais pesquisas com instrumentos válidos para acessar as preocupações de estudantes estagiários.

O estudo de Matos et al. (1991) representa o marco inicial de pesquisas relacionadas à temática das preocupações de professores de Educação Física em língua portuguesa. No estudo, que teve por objetivo identificar e avaliar as preocupações de estudantes-estagiários de Educação Física e verificar o quanto estas condiziam com as preocupações de seus orientadores, foram investigados 80 estudantes-estagiários (formandos) do Curso de Licenciatura em Educação Física e 20 orientadores. Para a coleta de dados foi utilizado o TCQ, traduzido para o português e apresentado como *Questionário Acerca das Preocupações do Professor*. Os resultados para formandos e orientadores, segundo a autora, não condizem com a teoria de Fuller (1969) uma vez que no caso dos orientadores as preocupações consigo próprio apresentaram escores mais elevados em relação às preocupações com a tarefa de ensinar e, no caso dos alunos as preocupações com o impacto apresentaram-se predominantes. A teoria comprova-se somente em relação a predominância de preocupações com o impacto em professores orientadores.

Matos et al. (1991) sugerem que, por não haver conseguido encontrar diferenças normais entre as preocupações existentes em estagiários e professores orientadores, é necessário buscar meios mais elaborados para avaliar as preocupações destes.

O estudo de Reeves-Kazelskis e King (1994) teve por objetivo identificar e comparar as preocupações de 96 estudantes-estagiários de artes da *University of Southern Mississippi*. A amostra foi composta por dois grupos de estudantes estagiários, sendo que um grupo teve aulas com abordagem tradicional com leituras e demonstrações feitas por um professor, enquanto que o outro grupo teve aulas com experiências de campo, realizando leituras e depois com estágios na escola. Os dados foram coletados no início e no fim do semestre através de um instrumento com uma questão aberta no qual os estudantes deveriam escrever 10 preocupações. Após, deveriam enumerar colocando em ordem decrescente aquelas que mais preocupavam. Analisando qualitativamente as respostas, foram identificadas 56 áreas de preocupação, variando de uma a 52 incidências de resposta. Ao final do semestre, somente 42 áreas de preocupação mantiveram-se mencionadas, variando de uma a 38 incidências de resposta.

Os autores relatam que dentre os grupos, aquele que teve experiências de campo apresentou diminuição em várias áreas de preocupação, porém com acréscimo em outras áreas. Os mesmos destacam que dentre as preocupações identificadas, todas constavam no TCQ, entretanto este instrumento pode ser limitado por não relacionar várias áreas, identificadas no estudo, relacionadas a problemas contemporâneos da escola. Concluem ainda destacando a importância de proporcionar experiências de campo para os estudantes em formação.

A partir das necessidades e sugestões apontadas em relação ao TCQ, McBride (1993) buscou adaptar o instrumento, no que tange à dimensão tarefa, à realidade da Educação Física. O estudo se desenvolveu em três etapas, sendo os dados coletados na primeira através de um questionário com uma questão aberta que foi enviado a 150 professores. Destes retornaram 100, produzindo uma lista de 500 preocupações relacionadas a dimensão tarefa. A partir de análise indutiva foram obtidas 10 categorias de preocupações.

Na segunda etapa foi produzido um novo questionário contendo 10 assertivas relacionadas às categorias previamente estabelecidas onde os participantes deveriam circular o nível de preocupação em uma escala *Likert* variando de um (não preocupado) até cinco (extremamente preocupado). O mesmo foi elaborado em formato idêntico ao TCQ original, sendo usado com o intuito de assegurar a coerência em todas as fases do estudo. Dos 500 questionários enviados retornaram 302. A partir da análise, as cinco questões que obtiveram maiores coeficientes de correlação foram utilizadas na dimensão tarefa do *Teacher Concerns Questionnaire*, sendo adaptado como "*Teachers Concerns Questionnaire – Physical Education*". O mesmo foi aplicado, na terceira etapa, em uma população de 31 professores de Educação Física (17 homens e 14 mulheres) em dois momentos. A tabulação dos dados produziu um coeficiente de correlação de 0,94 para o grupo e de 0,93, 0,94 e 0,89 individualmente para as dimensões consigo próprio, tarefa e impacto, sendo considerado o instrumento suficientemente confiável para ser aplicado em professores de Educação Física. A utilização de análise multivariada de variância não indicou diferença significativa entre as preocupações de homens e mulheres.

O autor sugere que somente um instrumento não é suficiente para identificar todas as preocupações de professores dada a complexidade destas, podendo ser utilizado o TCQ-PE em conjunto com instrumentos que obtenham dados qualitativos referentes às preocupações de forma que sejam providas informações adicionais.

A partir da elaboração do TCQ-PE, Conkle (1996) teve por objetivos replicar o estudo de McBride (1993) para comparar os dados encontrados e também verificar a confiabilidade e validade do TCQ-PE em geral. Tendo também como foco identificar preocupações coletivas de professores relacionadas aos níveis de ensino (*i.e., elementary, junior high/middle, and secondary*) visando melhor orientar a inserção de professores de Educação Física no Alabama, foi aplicado o questionário em 256 professores nos distintos níveis de ensino. As análises quantitativa e qualitativa utilizadas nos dados coletados do questionário permitiram ao autor constatar a validade e confiabilidade do instrumento para ser aplicado com professores de Educação Física bem como o fato de as dimensões de preocupações não apresentarem caráter evolutivo em função da aquisição de experiência. Foram identificadas poucas diferenças entre as preocupações entre os níveis de ensino, entretanto o autor destaca que o número de respostas apresentadas nas questões abertas não foram suficientes para apresentar dados conclusivos.

Por fim, o autor sugere que são necessários mais estudos envolvendo preocupações de professores de Educação Física, uma vez que as mesmas podem se modificar periodicamente. O mesmo sugere ainda que os novos estudos busquem compreender o quanto outras variáveis específicas exercem influência nas preocupações de cada professor.

Com o intuito de verificar se o TCQ – PE é representativo das preocupações de estudantes estagiários e professores de Educação Física inseridos nas escolas em realidade belga e britânica, Meek e Behets (1999) aplicaram o questionário em 52 estudantes estagiários na Grã-Bretanha, 124 na Bélgica e também em 232 professores inseridos em realidade belga. Sendo aplicado em dois momentos distintos, o instrumento não apresentou dados consistentes nas realidades destes países, ao que os autores relatam ser necessário levar em consideração questões culturais específicas de onde os professores atuam.

Relata-se no estudo, também, a necessidade de levar em consideração o contexto específico em que cada professor e estagiário atua, como aspectos administrativos, programas e questões de classes.

Neste sentido, os autores concluem que os dados encontrados deixam dúvidas sobre a aplicabilidade do TCQ-PE em professores de Educação Física nas realidades da Bélgica e da Inglaterra. Os mesmos apontam que para a realização de novos estudos em suas realidades devem ser feitas mudanças na metodologia, através da análise de conteúdo de relatórios escritos, diários de campo, entrevistas bem como metodologias de pesquisa-ação com o intuito de verificar preocupações individuais e não somente aferição de resultados médios e preocupações generalizadas. Por fim, ressaltam a necessidade de se realizar análises interpretativas referente a preocupações e não somente a validação de questionários existentes.

Zounhia et al. (2004) também buscaram testar o TCQ na realidade grega com estudantes de Educação Física. Objetivando identificar as preocupações destes estudantes, em geral e em relação ao sexo, e ainda verificar se ocorria evolução da predominância das preocupações dos estudantes em função da experiência, foi aplicado o questionário em um grupo de 327 estudantes antes e após sua prática de ensino.

Os resultados indicaram preocupações relacionadas à dimensão impacto em ambos momentos, sendo que as estudantes do sexo feminino apresentaram-se mais preocupadas que os do sexo masculino. O processo de evolução das preocupações em estudantes estagiários antes e após a prática de ensino não ocorreu, o que permitiu aos autores concluir que o questionário não é sensível o suficiente para aferir as preocupações em diferentes sistemas de ensino bem como nações.

Por fim, concordam com os apontamentos realizados por Meek e Behets (1999), sugerindo que a aferição das preocupações deva se utilizar de tanto de metodologias qualitativas quanto quantitativas. Em relação às últimas ressalta-se a necessidade de realização de estudos longitudinais bem como buscar instrumentos com mais opções dentro de cada domínio e mais sensíveis às preocupações, com utilização de escala maior que a tradicional de cinco pontos. Quanto à abordagem qualitativa, sugerem a realização de observações em

sala de aula, estudos de caso, entrevistas, reportagens, histórias de vida, diários de campo e prática de ensino, para assim fornecer um método mais diversificado e interpretativo de ter acesso às preocupações dos estudantes estagiários de Educação Física.

Com o objetivo de compreender como as políticas educacionais exerciam influência nas preocupações dos professores, Riopel (2006) analisou dados coletados de 240 professores de ensino médio e fundamental pertencentes a três distritos do Canadá. A partir de análise das entrevistas individuais, identificou-se três grupos de preocupações, sendo o primeiro relacionado a preocupações específicas do indivíduo, o segundo relacionado a preocupações específicas de cada província e o terceiro relacionado a preocupações gerais dos professores das três províncias. Dentre as preocupações relacionadas ao último grupo, identificou-se quatro focos de preocupação, sendo: 1) os problemas sociais que afetam os alunos; 2) o êxito escolar de todos os alunos; 3) certas condições de trabalho e 4) permanência da própria filosofia de educação em um contexto de mudanças sociais e políticas.

Piovani, Both e Nascimento (2012) investigaram as preocupações de 111 estudantes-estagiários de Educação Física em uma instituição formadora de professores de Educação Física no Uruguai, com alunos de dois campus distintos. Para a coleta de dados foram utilizados Questionário sócio-demográfico, a “*Escala de Preocupações Pedagógicas do Professor*” e também três questões abertas relacionadas as preocupações pedagógicas. Os resultados revelaram que os estudantes das duas instituições apresentaram maior índice de preocupações com o impacto e consigo próprio. Os dados revelaram que os estudantes que além de estudar também trabalhavam apresentaram níveis de preocupação menores com a tarefa de ensinar do que estudantes que somente estudavam.

A realização de uma abordagem qualitativa e quantitativa no estudo permitiu observar que as preocupações não apresentaram o caráter evolutivo proposto na teoria de Fuller (1969). Ao invés disso, a análise qualitativa permitiu identificar que os níveis elevados de preocupação com o impacto se deram em estudantes-estagiários que mantinham foco de atenção em aspectos contextuais relacionados a prática docente como a

características sociais, culturais e econômicas de escolas, famílias e alunos.

Piovani, Both e Nascimento (2012) sugerem que em investigações futuras se faz necessário considerar questões contextuais específicas da prática docente bem como os motivos para preocupações dos estudantes-estagiários visando compreender a formação e o papel da prática docente curricular no desenvolvimento de competências pedagógicas para o ensino de Educação Física.

Analisando-se o percurso investigativo dos estudos supracitados, percebe-se o quanto estes buscaram compreender as preocupações de professores e futuros professores bem como propor sugestões para a realização de novos estudos visando aferi-las com maior exatidão, em vista das realidades específicas e mudanças ocorridas na sociedade e sistemas de ensino no decorrer do tempo.

## 2.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

O estudo do percurso profissional de professores tem sua relevância em virtude do impacto que este profissional exerce na sociedade. Em uma sociedade que sofre profundas transformações decorrentes do avanço tecnológico nas mais diversas áreas do conhecimento, a necessidade de formação e atualização dos profissionais responsáveis pela transmissão dos conhecimentos produzidos e historicamente acumulados pela humanidade é inquestionável.

É nesse sentido que Gonçalves (2009) ressalta sobre a formação ao longo da vida ser “[...] uma resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança e, simultaneamente, condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (p. 24).

Considerando-se que a prática pedagógica sofre alterações no decorrer da vida do professor em decorrência de fatores de origem pessoal (casamento, nascimento de filhos...), de origem profissional (realização de formação continuada, mudança de emprego, aquisição de competências decorrentes da experiência...), ou do contexto de trabalho (mudança de diretrizes escolares, chefia, etc.), cada professor desenvolve um percurso próprio.

Assim, compreender como o professor se constitui como tal durante a carreira favorece a identificação das necessidades formativas específicas mais adequadas em cada um dos momentos da sua condição de pessoa-profissional (GONÇALVES, 2009). Não só durante a carreira docente, mas os estudos relacionados a área tem possibilitado o entendimento de que o Desenvolvimento Profissional inicia antes mesmo do ingresso na formação inicial e mercado de trabalho. Com isso, aspectos como a influência de familiares, professores e treinadores bem como as experiências prévias são relevantes no momento da escolha profissional.

Tornar-se professor é resultado de um processo amplo que não se resume ao exercício da profissão durante a carreira ou obtenção do título de professor por meio de um curso de Licenciatura (CARREIRO DA COSTA, 1994). Para Januário (2012), competências pessoais e profissionais já são treinadas durante a infância e adolescência e também durante a formação inicial.

Nesse sentido, as experiências acumuladas durante a vida escolar como aluno na educação básica, onde o aluno convive com modelos e referências do que é ser professor, do que é a escola e a Educação Física e também estratégias de como ensinar, configuram-se como um processo formativo de cerca de dezessete anos, atualmente em realidade brasileira, que muitas vezes a formação inicial não é capaz de promover uma ressignificação destes saberes por parte do aluno.

Já durante a formação inicial existem diversas possibilidades de aprendizado e prática disponibilizadas aos futuros professores através de estágios extra-curriculares, atividades de pesquisa, extensão e monitoria, participação em diretórios acadêmicos, etc., que possibilitam o exercício de habilidades e competências que serão necessárias durante a carreira.

Mesmo com essa compreensão, destaca-se que os principais estudos enfocando o desenvolvimento profissional de professores (HUBERMAN, 2000; GONÇALVES, 2000; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; STEFFY; WOLFE; PASCH; ENZ, 2000; FARIAS, 2010) tem buscado esclarecer aspectos e características próprias de distintos momentos a partir da inserção de professores na carreira. Estes surgiram com o intuito de desvendar como se dá a escolha da profissão, a inserção do

professor na escola bem como o desenvolvimento profissional durante a carreira.

Gonçalves (2000) compreende o desenvolvimento profissional sob o ponto de vista das perspectivas de crescimento pessoal, abordando a profissionalização (eficácia de ensino, a aquisição de competência e a organização do processo de ensino-aprendizagem), a socialização profissional e a socialização do professor

Os estudos buscando compreender a carreira docente têm identificado que a mesma pode ser entendida por meio de fases (HUBERMAN, 2000; STEFFY et al., 2000; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998), etapas (GONÇALVES, 2000) ou ciclos (FARIAS; NASCIMENTO, 2012). Apesar de em todos os estudos a carreira docente apresentar momentos marcantes, definidos em períodos compreendidos por anos, a evolução não ocorre de forma linear com rompimentos entre cada uma das etapas. Ao invés disso, há momentos de estabilização e desestabilização nas atividades docentes ocasionados por diversas razões (HUBERMAN, 2000).

Dentre os estudos que abordam o desenvolvimento profissional, destaca-se o realizado por Huberman (2000). Ao investigar o percurso profissional de professores secundaristas, o autor identificou os ciclos de evolução profissional desde o início da carreira até a aposentadoria. A partir deste, foi proposto um modelo que contempla os seguintes ciclos:

**Entrada:** ocorre até os três primeiros anos de carreira, caracterizando-se como um ciclo de sobrevivência e/ou descoberta. A sobrevivência constitui aspectos como o confronto de ideais com as diferentes realidades, a inabilidade em lidar com alunos que geram problemas, preocupações consigo próprio, etc. A descoberta pode ser representada pelo entusiasmo após obtenção do grau e possibilidade de assumir responsabilidades de professor (HUBERMAN, 2000);

**Estabilização:** entre quatro e seis anos de carreira, configura-se como um período de tomada de decisão por assumir a profissão docente ou não. Essa decisão é reforçada por sentimentos de confiança e competência pedagógica crescentes, bem como sentimentos de pertencimento a um corpo profissional (HUBERMAN, 2000);

**Diversificação:** o período compreendido de sete a 25 anos apresenta características de maior ambição por parte dos professores, onde é buscado maior prestígio, autoridade e

responsabilidade. Os professores neste ciclo geralmente apresentam-se mais empenhados nas equipes pedagógicas e reformas curriculares, muitas vezes buscando cargos administrativos. O professor passa a modificar as estratégias de gestão da sala de aula bem como diversificar a prática pedagógica em geral (HUBERMAN, 2000);

**Serenidade:** no período de 25 a 35 anos os professores apresentam um certo saudosismo em relação ao período de diversificação. “Apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do director, dos colegas ou dos alunos” (HUBERMAN, 2000, p. 44), passando a aceitar-se como é e não cobrar-se para ser como os outros querem. A experiência adquirida permite grande domínio de sala de aula;

**Desinvestimento:** a partir de 35 anos de carreira surge o desejo de encerrá-la calmamente, dessa forma há certo distanciamento das reformas e mudanças curriculares. O professor passa a investir mais em seus projetos pessoais do que profissionais. Dependendo das experiências vividas na carreira pode ser realizado de forma serena, vislumbrada pelo sucesso e realizações, ou de forma negativa, quando se pensa no que poderia ter sido ou realizado mas que não se concretizou (HUBERMAN, 2000).

Na mesma linha, Gonçalves (2000, 2009) propôs um modelo teórico a partir do estudo com professoras do ensino primário em realidade portuguesa, identificando as seguintes fases:

**Início:** ocorre desde o ingresso na carreira até aproximadamente quatro anos de serviço. Esta fase, segundo o autor, é marcada tanto pelo “choque do real” para algumas professoras, quando se deparam com os desafios da profissão enfrentando o dilema de afirmar-se ou abandonar a carreira, quanto pelo prazer da descoberta para outras, que se sentem devidamente preparadas para o exercício profissional;

**Estabilidade:** que ocorre de cinco a sete anos de serviço, podendo chegar até os 10 anos (GONÇALVES, 2009). É uma fase caracterizada por um sentimento de confiança em relação ao fazer docente, por vezes revelando satisfação pelo trabalho realizado e pelo ensino, que independe dos sentimentos vividos na fase anterior;

**Divergência:** de cerca de oito a 14 anos de docência, onde as professoras apresentam características divergentes como na primeira fase. De um lado, algumas professoras apresentam-se engajadas e entusiasmadas, investindo na carreira para assim obter uma maior valorização profissional, enquanto que outras se demonstram cansadas e desmotivadas, caindo na rotina;

**Serenidade:** ocorrendo de 15 a 22 anos de carreira, caracteriza-se como uma fase onde os saberes decorrentes da experiência proporcionam certa tranqüilidade. Nesta fase, as professoras sentem satisfação pessoal por saberem o que fazer com a convicção de que fazem bem (GONÇALVES, 2009);

**Renovação do Interesse e Desencanto:** a partir de 23 anos de carreira, mesmo que predominem na maioria das professoras características como o cansaço, saturação e impaciência por se aposentar, onde as professoras revelam não conseguir ouvir e agüentar mais as crianças, em menor número, algumas professoras demonstram renovação no interesse pela carreira, apresentando entusiasmo e vontade de continuar a aprender coisas novas (GONÇALVES, 2009).

Analisando o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física em realidade portuguesa, Nascimento e Graça (1998) adaptaram o modelo desenvolvido por Huberman (2000), classificando as fases a partir dos anos de docência profissional, idade e ano de conclusão da formação inicial. Nesse sentido, foram classificadas quatro fases distintas, as quais são:

**Entrada ou Sobrevivência:** compreende os primeiros anos de carreira, de um a três anos, caracterizado como o período de transição da formação inicial para a vida profissional, havendo choque com a realidade escolar (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998);

**Consolidação:** fase compreendida de quatro a seis anos em que o professor consolida seu repertório pedagógico, focando-se mais nos alunos do que em questões relacionadas à gestão de tempo e turmas. Ocorre a ampliação de repertório pedagógico, conhecimento curricular e aumento de confiança em um estilo próprio de ensino (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998);

**Renovação ou Diversificação:** o período de sete a 19 anos caracteriza-se como uma fase em que os professores buscam modificar o ambiente de aprendizagem e diversificar

seus métodos de ensino em virtude da monotonia e rotina estabelecidos com o repertório consolidado anteriormente. Nesta, os professores apresentam alto entusiasmo profissional (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998);

**Maturidade ou Estabilização:** de 20 a 35 anos de docência, esta é a fase em que os professores tem maior percepção de domínio de conhecimentos e habilidades profissionais. Considerada a fase em que os professores são “*experts*” ao ser comparados com novatos, apresentam-se questionadores sobre si e sobre seu ensino (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998).

O estudo de Steffy et al. (2000) apresenta um modelo por etapas em que são apresentadas as características desde as primeiras experiências na função docente. Por meio de revisões de literatura e observações sistemáticas de professores ao longo do tempo, os autores identificaram seis fases.

**Professor novato:** a primeira fase tem início no momento em que os estudantes tem suas primeiras experiências como professores, nas práticas de ensino e estágios, durante a formação inicial. Como não dominam ainda as habilidades da profissão e os conteúdos de ensino, muitos apresentam-se hesitantes e inseguros quanto às próprias capacidades. Alguns não tem certeza se conseguirão atuar frente a alunos agitados. Com o tempo, aquisição adquirem mais habilidades. O sucesso frente aos alunos aumentam sua confiança e autoconhecimento. Ao tornarem-se sensíveis as necessidades dos alunos e lentamente adquirirem as habilidades de professores competentes passam à próxima fase.

**Professor aprendiz:** é a fase iniciada no momento em que os estudantes assumem as responsabilidades de planejar e executar as tarefas de ensino. Nessa fase da carreira apresentam-se cheios de energia, sendo que após o curso de formação e as experiências de campo já são capazes de estar diante de um grupo de alunos e ser chamados de “professor”. Muitos amam ensinar e acreditam ter as habilidades necessárias para que todos os alunos atinjam os níveis mais elevados. Tendem a ser idealistas e acreditam ser capazes de motivar a todas as crianças. Tem disposição para aprender mais e tentar utilizar novas estratégias, sendo que nenhuma criança é percebida como difícil a seus olhos. Em virtude da realidade e

exigências, muitos se desiludem e abandonam a profissão, deixando de ser professores aprendizes entusiasmados.

**Professor profissional:** caracteriza-se como a fase em que o professor aumenta sua autoconfiança como educador. As relações de respeito entre os alunos e o professor são os alicerces sobre o qual esse estágio é construído. Os alunos percebem o professor como gentil, paciente, compreensivo e útil enquanto que o professor se percebe como advogado dos estudantes. Apresentam satisfação por estar em contato com os estudantes e serem reconhecidos por eles como alguém que fez a diferença em suas vidas. Aqueles que se percebem sem inspiração para o ensino vem a tornar-se administradores desempenhando um papel de destaque na carreira. Entendem que a partir da observação, reflexão e interação com todos os profissionais da educação é possível obter crescimento na profissão.

**Professor especialista:** configura-se como a premissa dentro do Modelo dos Ciclos de Vida da Carreira Docente de assegurar que todos os professores atinjam esse nível. Apresentam-se como professores que motivam os alunos para seu crescimento independente de suas habilidades e formação. Apresentam-se como profissionais reflexivos e participativos na comunidade escolar. Apresentam-se em sintonia para reconhecer os estilos de aprendizagem, necessidades e interesses dos seus alunos, que também apresentam-se em sintonia com o professor. Destacam-se em papéis de liderança frente às associações de professores, grupos de professores na escola e também frente a comunidade escolar.

**Professor Distinto:** é a fase reservada para professores verdadeiramente reconhecidos em sua área. São considerados como *experts* na profissão e venerados pela comunidade escolar. Em virtude de sua experiência, e decisões impactantes costumam ser consultados com frequência por políticos e gestores na elaboração de leis e diretrizes educacionais.

**Professor Emérito:** Fase associada à aposentadoria, em que, para alguns representa o fim enquanto que para outros representa um novo começo. Muitos decidem por continuar contribuindo com a profissão de diferentes formas. Enquanto alguns assumem funções administrativas, outros buscam auxiliar os mais jovens na carreira por meio de consultorias em cursos de formação pedagógica. O legado deixado por estes professores

para as futuras gerações contribui para mudanças no contexto educacional.

Em relação à compreensão da carreira docente de professores de Educação Física destaca-se o estudo recente realizado por Farias e Nascimento (2012). O modelo proposto pela autora apresenta a carreira docente compreendida por ciclos com características específicas levando em consideração a realidade brasileira, os quais são:

**Ciclo de Entrada na Carreira:** que representa os primeiros contatos com a função docente, iniciando ainda na formação inicial e ocorrendo de um até quatro anos de docência. Caracteriza-se pelo choque com a realidade vivenciada através dos estágios, programas e projetos de extensão, em que surgem incertezas quanto à escolha e permanência na profissão docente. Há necessidade de auxílio de pares para resolver problemas cotidianos bem como orientações quanto aos procedimentos pedagógicos e burocráticos presentes na escola (FARIAS; NASCIMENTO, 2012);

**Ciclo de Consolidação das Competências Profissionais na Carreira:** ocorre de cinco a nove anos de carreira, momento em que predominam características como: a busca e diversificação de fontes de conhecimento, não se restringindo somente àqueles adquiridos na formação inicial, o que possibilita a alteração de estratégias metodológicas e também diversificação da prática; aquisição de competências profissionais decorrentes da prática (FARIAS; NASCIMENTO, 2012);

**Ciclo de Afirmção e Diversificação na Carreira:** de 10 a 19 anos de docência, o professor apresenta domínio de rotinas básicas da função; realiza trocas de experiência não só com outros professores de Educação Física, mas com os das demais áreas; existe a inserção em cargos administrativos; surgem expectativas profissionais (FARIAS; NASCIMENTO, 2012);

**Ciclo de Renovação na Carreira:** de 20 a 27 anos de docência os professores podem ser caracterizados em três grupos distintos: 1) ainda encantados com a docência; 2) defensores da causa docente; 3) renovadores da atuação profissional. A aposentadoria é caracterizada como um objetivo a ser atingido e a experiência acumulada permite o auxílio aos professores mais novos (FARIAS; NASCIMENTO, 2012);

**Ciclo de Maturidade na Carreira:** de 28 a 38 anos de docência. Compreendendo os últimos anos de docência, percebe-se a proeminência do conhecimento tácito para a atuação docente. Segundo Farias e Nascimento (2012) “O distanciamento da formação inicial faz com que os docentes justifiquem a sua prática mediante as vivências no contexto profissional”. As expectativas e perspectivas profissionais tendem a diminuir, embora ainda sejam desejadas melhorias nas condições de trabalho e maior valorização da educação.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta as decisões metodológicas julgadas adequadas e assumidas com o intuito de contemplar os objetivos propostos. Neste momento são apresentados a caracterização do estudo, o contexto de investigação, os critérios utilizados para classificar os ciclos de desenvolvimento profissional em que os professores da amostra se encontravam durante a realização do estudo, além dos procedimentos de coleta de dados e a descrição de como foi realizada a análise dos dados.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Com o intuito de analisar as preocupações de professores de Educação Física da rede pública municipal de ensino de Balneário Camboriú, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada com abordagem qualitativa e quantitativa dos dados, uma vez que as duas são complementares, sendo ambas necessárias para encontrar dados palpáveis, bem como perceber sentidos e significados que não são mensuráveis através de equações e estatísticas (MINAYO, 1994).

De acordo com seus objetivos caracterizou-se como um estudo descritivo-exploratório, pois as pesquisas desse tipo favorecem a compreensão dos diversos aspectos e fatores relacionados à escola que podem exercer influência nas preocupações de professores. Os dois tipos de pesquisa foram considerados os mais adequados para este estudo, por serem habitualmente utilizados em estudos onde há interesse na atuação prática (GIL, 1994), sendo que a temática relaciona-se diretamente com a prática pedagógica dos professores de Educação Física.

#### 3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

A cidade de Balneário Camboriú localiza-se no litoral norte de Santa Catarina, na região metropolitana da Foz do Rio Itajaí. O município possui uma população estimada de 124.557 habitantes, segundo estimativa do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014). A economia baseia-se

fundamentalmente no turismo, prestação de serviços e construção civil.

Na organização administrativa, a Secretaria Municipal de Educação conta com 26 Núcleos de Educação Infantil, unidade escolar destinada a oferecer a Educação Infantil, 16 Centros Educacionais Municipais, unidade escolar destinada a oferecer Ensino Fundamental de nove anos e um Centro de Educação de Jovens e Adultos, CEJA, unidade escolar destinada a oferecer os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

No momento da busca de informações para o estudo, o município contava com um quadro de aproximadamente 1523 professores, que possuem vínculo efetivo, ingressando por meio de concurso público, ou ACT, através de processo seletivo (tabela 1).

Tabela 1: Número de professores na rede pública municipal de ensino por nível e vínculo de trabalho.

Nível de Ensino	Tipo de Vínculo		Total
	Efetivo	ACT	
Educação Infantil	435	475	<b>910</b>
Ensino Fundamental	335	278	<b>613</b>
Total	<b>770</b>	<b>753</b>	<b>1523</b>

Fonte: Setor de Recursos Humanos (março/2015).

Neste cenário, é possível identificar que a Secretaria contava com 86 professores de Educação Física, lotados na Secretaria de Educação, e distribuídos nos níveis de ensino conforme apresentado na tabela 2. Ressalta-se que o número de professores de Educação Física disponibilizado pelo município não contabiliza professores que estejam atuando em funções técnico administrativas em unidades educacionais e na secretaria de educação.

Tabela 2: Número de professores de Educação Física na rede pública municipal de ensino por nível e vínculo de trabalho.

Nível de Ensino	Tipo de Vínculo		Total
	Efetivo	ACT	
Educação Infantil	9	20	<b>29</b>
Ensino Fundamental	35	22	<b>57</b>
Total	<b>44</b>	<b>42</b>	<b>86</b>

Fonte: Setor de Recursos Humanos (março/2015).

A proposta pedagógica da rede pública prima pela busca de evolução e aperfeiçoamento, dadas as constantes mudanças sofridas pela sociedade atualmente. Dessa forma, são promovidos encontros e discussões entre seus profissionais, assim como buscam-se palestrantes e formadores de renome nacional para a formação continuada em serviço na rede. Além destas ações formativas, também são priorizadas ações de fortalecimento da parceria família-escola-comunidade, com o intuito de promover o melhor encaminhamento de situações relativas ao contexto escolar de modo a qualificar o processo de ensino-aprendizagem e formação integral dos alunos de todas as unidades.

Em 2010 o município conduziu o processo de organização de sua Proposta Curricular (ensino fundamental) e das Orientações Curriculares (educação infantil), através de grupos de estudo e formações específicas em cada área/disciplina. A partir desse processo foram construídos os documentos que norteiam o processo educativo na rede municipal.

As Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2013) é o documento que organiza o currículo da educação infantil baseando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS) e adotando como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009). A partir destes eixos, o professor deve garantir oportunidades de experiências relacionadas à: Identidades e relações, as diferentes linguagens (Artística, Matemática, Oral, Escrita e Movimento) e a relação com a Natureza e Sociedade (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2013).

Em relação à Educação Física, o trabalho na educação infantil tem o objetivo de contribuir no desenvolvimento integral da criança, sendo que para isso o professor deve se utilizar das diferentes práticas presentes na cultura de movimento para planejar vivências lúdicas que possibilitem a apropriação destes saberes pertinentes ao eixo movimento bem como aos demais eixos. (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2013).

A educação infantil é ofertada em unidades denominadas Núcleos de Educação Infantil, distribuídas geograficamente em todos os bairros do município com exceção do centro, atendendo crianças de zero a cinco anos (tabela 3).

Tabela 3: Núcleos de Educação Infantil (NEI) de Balneário Camboriú.

<b>Unidade</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Número de Professores</b>	<b>Nº Professores de Ed. Física</b>
NEI Anjo da Guarda	163	45	1
NEI Ariribá	118	45	1
NEI Bom Sucesso	124	29	1
NEI Brilho do Sol	62	19	1
NEI Carrossel	142	15	1
NEI Criança Esperança	114	33	1
NEI Cristo Luz	113	13	1
NEI Estaleirinho	36	14	1
NEI Iate Clube	155	41	1
NEI Meu Primeiro Passo	104	13	1
NEI Nova Esperança	180	15	1
NEI Novo Tempo	300	58	2
NEI Odácia Tereza Damázio	260	56	2
NEI Pão e Mel	244	24	2
NEI Pequeno Mundo	84	29	1
NEI Pequeno Navegador	98	11	1
NEI Pioneiros	147	35	1
NEI Recanto dos Passarinhos	125	29	1
NEI Rio das Ostras	218	52	2
NEI Santa Clara	119	11	1
NEI Santa Inês	192	42	1
NEI São Judas Tadeu	104	23	1
NEI Sementes do Amanhã	325	69	2
NEI Sonho de Criança	153	40	1
NEI Taquaras	27	11	1
NEI Vovô Alcício	274	56	2

Fonte: Setor de Vagas (março-2015).

A Proposta Curricular do Ensino Fundamental (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2012; 2013) fundamenta-se, teoricamente, em uma concepção de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural e nos termos de determinação da legislação brasileira nos quais se fundamenta a educação

nacional. Nesse sentido, o princípio de “[...] pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas” (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2012, p. 14) é respeitado ao serem contempladas as diversas concepções presentes na prática pedagógica dos professores do município.

Para a proposta da Educação Física, especificamente, é adotada uma perspectiva crítica visando orientar o trabalho dos professores e a formação dos alunos. Para os anos iniciais, a prática deve ter uma intervenção mediada pela psicomotricidade, enquanto que para os anos finais devem-se trabalhar os conteúdos relacionados aos gestos técnicos. Dentro de todo o processo formativo, do primeiro ao nono ano, também é necessário contemplar conteúdos relacionados à promoção de saúde.

O Ensino Fundamental é oferecido em unidades denominadas Centros Educacionais Municipais, que estão distribuídos geograficamente em todos os bairros da cidade (tabela 4).

Tabela 4: Centros Educacionais Municipais (CEM) e Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de Balneário Camboriú.

<b>Unidade</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Nº de professores</b>	<b>Nº prof. de Ed. Física</b>
CEM Alfredo Domingos da Silva	452	27	2
CEM Professor Antônio Lúcio	750	77	4
CEM Ariribá	954	54	4
CEM de Taquaras	132	18	1
CEM Estaleiro – Dona Lila	56	Não informado	1
CEM Dona Lili	701	40	4
CEM Giovania de Almeida	128	21	1
CEM Governador Ivo Silveira	695	57	4
CEM Jardim Iate Clube	573	Não informado	2
CEM Presidente Médici	878	54	4
CEM Professor Armando Cesar Ghislandi	680	49	3
CEM Tomaz Francisco Garcia	506	33	2
CEM Vereador Santa	1200	Não informado	4
CEM Nova Esperança	812	Não informado	3
Centro Integrado de Educação Pública Rodesindo Pavan - (CIEP)	333	30	2
CAIC Ayrton Senna da Silva	882	52	4
Centro de Educação de Jovens e Adultos Deputado Douel de Andrade	380	35	2

Fonte: Departamento Técnico Pedagógico e Unidades Educacionais (dezembro-2015).

### 3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

A amostra do estudo foi composta por professores de Educação Física que atuam na rede pública municipal de ensino de Balneário Camboriú. O processo de seleção dos participantes foi intencional e não probabilístico, uma vez que para atender aos objetivos do estudo foi necessário abranger todos os professores de Educação Física atuantes na rede pública municipal de ensino.

A intencionalidade de escolha da amostra também se deu em virtude da facilidade de acesso do pesquisador à rede pública municipal de ensino de Balneário Camboriú, além da motivação para realizar estudos na realidade onde atua. Neste sentido, por se caracterizar como uma população pequena, investigar o máximo de professores da rede, permitiu a compreensão do fenômeno e favoreceu a não-generalização dos dados mediante amostras menores.

Na realidade educacional do município e na busca preliminar de dados sobre os docentes que atuam neste contexto, foi possível identificar que o quadro funcional era composto por 86 docentes, distribuídos entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Não participaram do estudo professores que estivessem atuando em funções distintas da de professor de Educação Física. Dessa forma, foram desconsiderados do estudo professores que estavam atuando em projetos multidisciplinares, exercendo funções administrativas, afastados por quaisquer tipos de licença ou cedidos para outras secretarias e unidades não pertencentes à rede.

Desconsiderando professores que estivessem em funções pedagógicas, mas em projetos nas unidades e também professores cedidos à instituições por meio de convênio, a amostra elegível foi de 74 professores de Educação Física, sendo 29 atuantes na educação infantil e 45 atuantes no ensino fundamental. Ressalta-se que alguns professores perfazem sua carga horária em mais de uma unidade.

### 3.4 CRITÉRIOS PARA DEFINIÇÃO DOS CICLOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Dentre os modelos de desenvolvimento profissional consultados na literatura, optou-se pela utilização do proposto por Farias e Nascimento (2012). A escolha se deu em virtude dos pesquisadores proporem um modelo para a realidade brasileira e também com professores de Educação Física. A categorização utiliza como critério de definição dos ciclos os anos de docência, conforme mostrado no quadro 1, o qual se faz pertinente, visto que a teoria de Fuller (1969), a qual fundamenta este estudo, concebe a evolução das preocupações em decorrência da experiência.

Quadro 1 - Ciclos de desenvolvimento profissional de professores de Educação Física.

<b>Ciclos</b>	<b>Características da Carreira</b>
<p><b>Entrada na Carreira</b> 1 a 4 anos de docência</p>	<p>Tomada de decisão: desejo de permanecer na docência            Choque com a realidade: situações vivenciadas que exigem a aquisição de competências profissionais</p>
<p><b>Consolidação das Competências Profissionais na Carreira</b> 5 a 9 anos de docência</p>	<p>Diversificação das fontes de conhecimento            Aquisição de competências profissionais            Alteração das estratégias metodológicas</p>
<p><b>Afirmação e Diversificação na Carreira</b> 10 a 19 anos de docência</p>	<p>Domínio das rotinas básicas            Partilha com os pares da Educação Física e das demais áreas            Mudança de trajetória – cargos administrativos            Surgimento de expectativas profissionais            Aquisição de metacompetências profissionais</p>
<p><b>Renovação na Carreira</b> 20 a 27 anos de docência</p>	<p>Professores ainda encantados com a docência            Professores defensores da causa docente            Professores renovadores da atuação profissional</p>
<p><b>Maturidade na Carreira</b> 28 a 38 anos de docência</p>	<p>Conhecimento Tácito            Aposentadoria: sentimento de realização profissional</p>

Fonte: FARIAS; NASCIMENTO (2012).

### 3.5 CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ

Para identificar e compreender as preocupações de professores de Educação Física, considerando o endereço social de trabalho, fez-se necessário estabelecer critérios para categorizar as unidades educacionais da rede pública municipal de ensino de Balneário Camboriú.

Compreendendo que as preocupações de professores estão associadas a fatores específicos das unidades, tais como o número de alunos, de turmas, de profissionais, aos recursos materiais e ao espaço físico, as unidades foram categorizadas dentro de cada nível de ensino, conforme o número de alunos matriculados (tabela 5).

Tabela 5: Categorização das unidades educacionais.

<b>Tamanho</b>	<b>Número de alunos</b>
<b>Educação Infantil</b>	
Pequeno porte	Até 115
Médio porte	De 116 a 215
Grande porte	Acima de 215
<b>Ensino Fundamental</b>	
Pequeno porte	Até 350
Médio porte	De 351 até 700
Grande porte	Acima de 701

Fonte: Autoria Própria (2016).

A partir da categorização, a Educação Infantil contabilizou nove unidades de pequeno porte, 11 unidades de médio porte e seis unidades de grande porte, enquanto que o Ensino Fundamental apresentou quatro, seis e sete unidades de pequeno, médio e grande porte respectivamente.

### 3.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a realização do estudo foi utilizado um questionário, organizado a partir de questões abertas e fechadas (apêndice A). A opção pela utilização de questionário deu-se por compreender que o mesmo se configura como um instrumento adequado para atender aos objetivos propostos neste estudo. Visando

compreender as preocupações de professores de Educação Física no âmbito das unidades educacionais onde atuam, a aplicação deste instrumento permite abranger o maior número de pesquisados (SANTOS; MOLINA; DIAS, 2007).

Nesse sentido, Negrine (2010) apresenta como vantagem a possibilidade de contextualizar as informações recolhidas durante o processo de análise e interpretação, uma vez que cada unidade educacional apresenta diferentes contextos sociais, ou seja, sua própria realidade. Outra vantagem apresentada, diz respeito a possibilidade de aplicação ao grande grupo sem necessidade de adaptação a cada participante, como ocorre com a entrevista (NEGRINE, 2010).

O instrumento de coleta de dados foi composto de três partes, a primeira relacionada a coleta de informações sobre os dados sócio demográficos, a segunda buscou dados sobre a prática pedagógica do professor e a terceira formada pela Escala de Preocupações de Professores. A matriz analítica (apêndice B) do instrumento considerou as seguintes dimensões: dados sociodemográficos (pessoais e profissionais – questões de 1 a 16), a prática pedagógica (aspectos afilitivos e motivacionais em relação a prática pedagógica e ao ser professor - questões 17 a 19) e preocupações de professores (impacto, tarefa e consigo próprio - questões 20 a 35).

Para analisar a dimensão preocupação de professores, utilizou-se do questionário nomeado como *Teacher Concerns Questionnaire – Physical Education* - TCQ-PE (MCBRIDE, 1993), traduzido e validado semanticamente para a realidade brasileira por Costa (2013) como Escala de Preocupações de Professores. O TCQ-PE (MCBRIDE, 1993) é uma adaptação para professores de Educação Física do TCQ elaborado por George (1978), baseado na teoria de Fuller (1969). O mesmo apresenta cinco assertivas relacionadas à cada uma das três dimensões propostas na teoria (*self*, *task* e *impact*), totalizando 15 questões (QUADRO 2). Em uma escala de *likert* de um a cinco (não preocupado, um pouco preocupado, preocupado, muito preocupado e extremamente preocupado), os participantes escolheram o valor correspondente ao nível de sua preocupação em relação a cada uma das assertivas.

Quadro 2: Assertivas e dimensões da Escala de Preocupações de Professores.

<b>Dimensão</b>	<b>Assertiva</b>
Consigo Próprio ( <i>self</i> )	Ensinar bem quando estou sendo observado
	Ser aceito e respeitado por outros professores
	Sentir-me mais confortável como professor
	Obter uma avaliação favorável/positiva sobre o meu ensino
Com a tarefa de ensinar ( <i>task</i> )	Manter o nível apropriado de controle da turma
	A falta de continuidade no planejamento anual da disciplina de educação física
	Falta de apoio administrativo para disciplina de educação física
	Falta de uma política consistente de avaliação na disciplina de educação física
	Trabalhar com turmas muito grandes
Com o impacto do ensino ( <i>impact</i> )	Com o reduzido número de aulas no programa de horários da escola
	Ir ao encontro das necessidades dos diferentes tipos de alunos
	Identificar problemas de aprendizagem dos alunos
	Desafiar os alunos desmotivados
	Orientar os alunos para alcançarem o crescimento intelectual e emocional
Se os alunos estão sendo atendidos nas suas necessidades	

Fonte: Adaptado de Costa (2013).

Também utilizou-se de notas de campo para coletar informações adicionais junto à secretaria das unidades educacionais. A utilização deste instrumento serviu de suporte para coletar dados específicos do contexto de trabalho dos professores de Educação Física. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o uso de notas de campo configura-se como um suplemento importante aos outros métodos de recolha de dados.

### 3.7 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta dos dados ocorreu durante o segundo semestre letivo de 2015. Inicialmente foi apresentado o projeto à Secretaria de Educação do Município de Balneário Camboriú, e solicitada autorização para realização da investigação junto aos professores de Educação Física da rede (apêndice C). Após o aceite do projeto, o mesmo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, para então dar-se início a coleta de dados propriamente dita.

Foi realizada visita a todas as unidades educacionais que oferecem o ensino fundamental para explanação do projeto aos gestores e aplicação do instrumento de coleta de dados junto aos professores de Educação Física, caso estes tivessem disponibilidade para isso neste momento. Para aqueles que não realizaram o preenchimento ou que não estivessem na unidade, foram deixados o questionário e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice D), com a equipe gestora da unidade para envio posterior aos pesquisadores.

A coleta de dados dos professores que atuam na educação infantil ocorreu em um dia de reunião dessa equipe. Antes de proceder a coleta das informações, os docentes receberam as informações sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e após a leitura e assinatura, foi-lhes entregue a via de sua posse. O pesquisador permaneceu junto aos professores durante o preenchimento para realizar esclarecimentos que se fizessem necessários.

Durante as visitas às unidades educacionais foram coletadas notas de campo junto às secretarias para obter informações acerca do contexto específico em que os professores atuam, como o número de alunos, professores, turmas, número de alunos por turma e também a quantidade de professores de educação física atuando na unidade.

### 3.8 CUIDADOS ÉTICOS

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, atendendo as exigências estabelecidas na Resolução 466/2012

do Conselho Nacional de Saúde, e sendo aprovado sob o parecer 1.345.476/2015 (anexo A).

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido tendo direito a receber uma cópia do mesmo. Foi garantido o sigilo em relação ao nome dos participantes, bem como o anonimato dos dados até a conclusão do estudo.

### 3.9 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados nos questionários primeiramente foram transcritos integralmente em documento digital no formato *Microsoft Word*. Cada questionário foi armazenado em arquivo próprio. Os dados coletados nas questões 20 a 34 também foram colocados em planilha do *Microsoft Excel*.

Para a análise das questões 20 a 34 do questionário, referentes às preocupações de professores, foi utilizada a equação de ponderação adaptada do modelo utilizado por Farias et al. (2008). A partir da inserção das equações, conforme apresentadas nos quadros 2, 3 e 4, no programa *Microsoft Excel* foi possível quantificar o nível de preocupação em cada uma das três dimensões. O resultado da equação é apresentado na forma de um índice de porcentagem com 200 pontos de variabilidade, de -100,00% até +100,00%.

Quadro 3: Modelo da equação de ponderação utilizado na dimensão consigo próprio.

$$=(SE (Questão22=1;-80;0) +SE (Questão22=2;-40;0) +SE (Questão22=4;40;0) +SE (Questão22=5;80;0) +SE (Questão26=1;-80;0) +SE (Questão26=2;-40;0) +SE (Questão26=4;40;0) +SE (Questão26=5;80;0) +SE (Questão28=1;-80;0) +SE (Questão28=2;-40;0) +SE (Questão28=4;40;0) +SE (Questão28=5;80;0) +SE (Questão32=1;-80;0) +SE (Questão32=2;-40;0) +SE (Questão32=4;40;0) +SE (Questão32=5;80;0) +SE (Questão34=1;-80;0) +SE (Questão34=2;-40;0) +SE (Questão34=4;40;0) +SE (Questão34=5;80;0))/4$$

Fonte: Adaptado de Farias et al. (2008).

Quadro 4: Modelo da equação de ponderação utilizado na dimensão tarefa.

$$\begin{aligned}
 &= (\text{SE (Questão20=1;-80;0)} + \text{SE (Questão20=2;-40;0)} + \text{SE} \\
 &(\text{Questão20=4;40;0)} + \text{SE (Questão20=5;80;0)} + \text{SE (Questão21=1;-} \\
 &80;0) + \text{SE (Questão21=2;-40;0)} + \text{SE (Questão21=4;40;0)} + \text{SE} \\
 &(\text{Questão21=5;80;0)} + \text{SE (Questão24=1;-80;0)} + \text{SE (Questão24=2;-} \\
 &40;0) + \text{SE (Questão24=4;40;0)} + \text{SE (Questão24=5;80;0)} + \text{SE} \\
 &(\text{Questão29=1;-80;0)} + \text{SE (Questão29=2;-40;0)} + \text{SE} \\
 &(\text{Questão29=4;40;0)} + \text{SE (Questão29=5;80;0)} + \text{SE (Questão33=1;-} \\
 &80;0) + \text{SE (Questão33=2;-40;0)} + \text{SE (Questão33=4;40;0)} + \text{SE} \\
 &(\text{Questão33=5;80;0}))/4
 \end{aligned}$$

Fonte: Adaptado de Farias et al. (2008).

Quadro 5: Modelo da equação de ponderação utilizado na dimensão impacto.

$$\begin{aligned}
 &= (\text{SE (Questão23=1;-80;0)} + \text{SE (Questão23=2;-40;0)} + \text{SE} \\
 &(\text{Questão23=4;40;0)} + \text{SE (Questão23=5;80;0)} + \text{SE (Questão25=1;-} \\
 &80;0) + \text{SE (Questão25=2;-40;0)} + \text{SE (Questão25=4;40;0)} + \text{SE} \\
 &(\text{Questão25=5;80;0)} + \text{SE (Questão27=1;-80;0)} + \text{SE (Questão27=2;-} \\
 &40;0) + \text{SE (Questão27=4;40;0)} + \text{SE (Questão27=5;80;0)} + \text{SE} \\
 &(\text{Questão30=1;-80;0)} + \text{SE (Questão30=2;-40;0)} + \text{SE} \\
 &(\text{Questão30=4;40;0)} + \text{SE (Questão30=5;80;0)} + \text{SE (Questão31=1;-} \\
 &80;0) + \text{SE (Questão31=2;-40;0)} + \text{SE (Questão31=4;40;0)} + \text{SE} \\
 &(\text{Questão31=5;80;0}))/4
 \end{aligned}$$

Fonte: Adaptado de Farias et al. (2008).

Para a categorização do nível de preocupação, foram inicialmente estabelecidos os pontos de corte de acordo com a escala de variabilidade da equação de ponderação: Baixa preocupação: - 100,00% a -20,00%; Preocupação moderada: - 19,99% a +19,99%; e Alta preocupação: +20,00% a +100,00%. A partir disso, foram estabelecidas duas categorias para análise, “não preocupado”, relativa aos índices até -20,00%, e “preocupado”, relativo aos índices superiores a -19,99%.

As análises estatísticas dos dados foram realizadas no *IBM Statistical Package for the Social Science* (SPSS) versão 20.0, estabelecendo-se um nível de significância de 5%. O nível de associação entre as preocupações e as variáveis (sexo; faixa etária, ciclo de desenvolvimento profissional, nível de atuação, vínculo empregatício) foi analisado mediante aplicação do teste Qui-quadrado.

Os dados qualitativos coletados a partir do questionário, foram analisados com o auxílio do *software NVivo (QSR NVivo)*, versão 10, mediante a aplicação da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Segundo Richardson (1989), a análise de do conteúdo permite ao pesquisador focar somente as questões que tem maior relevância para o estudo, sendo considerado um excelente meio para a análise de questões qualitativas.



## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo é apresentada a análise dos dados coletados junto à população do estudo. As respostas foram analisadas considerando dimensões de preocupações de professores, referenciadas na teoria de Fuller (1969), ao mesmo tempo em que é apresentado o panorama geral das preocupações dos professores de Educação Física da rede pública municipal de ensino de Balneário Camboriú.

### 4.1 AS PREOCUPAÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ

Desde que passam a desempenhar a função docente, os professores tendem a manifestar preocupações relacionadas a diferentes aspectos da sua prática cotidiana. Os estudos pioneiros de Fuller (1969), Fuller e Parsons (1972) e Fuller, Parsons e Watkins (1974) relacionados à temática das preocupações de professores identificaram a existência de três dimensões, nomeadamente consigo próprio (*self*), tarefa (*task*) e impacto (*impact*). Tendo caráter evolutivo, as primeiras preocupações que surgem são as consigo próprio. Após a aquisição de experiência, estas dão lugar a preocupações relacionadas com a tarefa de ensinar, e por último surgem as preocupações com o impacto, ou seja, com os alunos propriamente ditos.

Entretanto, estes estudos tiveram como população estudantes ao final de curso de formação de professores, em situação de estágio (*preservice teachers*), ou seja, professores que podem ser considerados no ciclo de entrada da carreira docente (STEFFY et al., 2000). Dessa forma, de acordo com a teoria, um professor experiente, predominantemente, deverá ter preocupações relacionadas à dimensão impacto.

A tabela 6 apresenta a caracterização dos 61 professores de Educação Física pertencentes a rede pública municipal de ensino de Balneário Camboriú, participantes deste estudo. No contexto da investigação, a maioria dos professores apresentou idade até 30 anos, contabilizando 21 (34,4%), seguido por 18 (29,5%) professores com idade entre 31 e 40 anos, 14 (26,0%) docentes entre 41 e 50 anos e oito professores com idade igual ou maior a 51 anos (13,1%). Observa-se no estudo a

predominância de sujeitos do sexo feminino, contabilizando 41 (67,2%), enquanto que os sujeitos do sexo masculino contabilizaram 20 (23,8%).

Quanto ao nível de formação, 47 professores apresentam formação em nível de pós-graduação, sendo que 45 (73,7%) são especialistas e dois (3,3%) são mestres, e os 14 (23,0%) restantes possuem Licenciatura ou Licenciatura Plena em Educação Física. Quanto ao nível de ensino em que atuam, 27 (44,3%) atuam na educação infantil e 34 (55,7%) no ensino fundamental.

Analisando-se o vínculo empregatício com o município, 37(39,4%) professores são ACTs e 24 (60,6%) professores possuem vínculo efetivo. A carga horária de trabalho predominante é de 40 horas, desempenhada por 51 (83,6%) professores, havendo também seis (9,9%) professores com regime de 20 horas e quatro (6,5%) professores com regime de 30 horas. Dentre os professores, 10 (16,4%) atuam em outra rede de ensino, enquanto que 51 (83,6%) atuam somente na rede pública municipal de ensino de Balneário Camboriú.

Tabela 6: Caracterização da amostra.

<b>Características</b>	<b>Nº de professores</b>
<b>Idade</b>	
Até 30 anos	21 (34,4%)
De 31 a 40 anos	18 (29,5%)
De 41 a 50 anos	14 (23,0%)
Mais de 50 anos	8 (13,1%)
<b>Sexo</b>	
Feminino	41 (67,2%)
Masculino	20 (32,8%)
<b>Formação</b>	
Licenciatura	14 (23,0%)
Especialização	45 (73,7%)
Mestrado	2 (3,3%)
<b>Nível de Atuação</b>	
Educação infantil	27 (44,3%)
Ensino fundamental	34 (55,7%)
<b>Vínculo empregatício</b>	
ACT	37 (60,6%)
Efetivo	24 (39,4%)
<b>Carga Horária</b>	
20 horas	6 (9,9%)
30 horas	4 (6,5%)
40 horas	51 (83,6%)
<b>Vínculo com outra rede de ensino</b>	
Sim	10 (16,4%)
Não	51 (83,6%)

Fonte: Autoria própria (2016).

A partir da análise estatística, no que se refere às dimensões de preocupações de professores de Educação Física de Balneário Camboriú, os quais foram classificados em preocupados e não preocupados, pode-se constatar que na dimensão consigo próprio 21 (34,4%) professores apresentam-se preocupados, enquanto 40 (65,6%) professores não apresentam nível de preocupação. Em relação a dimensão tarefa, 44 (72,1%) professores apresentam-se preocupados e 17 (27,9%) professores não manifestaram preocupação no que se refere a esta dimensão. Por fim, ao retratar a dimensão impacto 52 (85,2%) dos docentes estão preocupados e nove (14,8%) não apresentam preocupação. Os dados revelam que dentre este conjunto de professores, as preocupações que mais se acentuam estão relacionadas ao impacto e as tarefas de ensino, seguidas pelas preocupações consigo próprio.

Com base nesses dados, percebe-se que as preocupações predominantes alinham-se com as preocupações esperadas para professores que detenham certo nível de experiência, ou seja, professores preocupados com o impacto do ensino junto aos educandos. Os achados corroboram com os estudos de Wendt Bain e Jackson (1981), Matos et al. (1991), Zounhia, Hatziharistos e Emmanouel (2004), Loch et al. (2005), Farias et al. (2008), Piovani, Both e Nascimento (2012) e Ribeiro et al. (2015), envolvendo estudantes em situação de estágio, e também com os estudos envolvendo professores em serviço de McBride, Boggess e Griffey (1986), Conckle (1996), Farias (2000) e Costa (2013), nos quais, a dimensão impacto, também foi identificada como preocupação predominante, cujo instrumento de coleta de dados foi o “*Teacher Concerns Questionnaire*” ou uma de suas adaptações.

Desde a reconceitualização da teoria das preocupações de professores (FULLER; PARSONS; WATKINS, 1974), a sociedade sofreu transformações, de ordem política, social, econômica e tecnológica, o que torna necessário compreender como que estas afetaram, e ainda afetam a educação, os sistemas de ensino, o trabalho docente e também as preocupações destes.

Nesse sentido, os estudos na literatura consultada têm buscado identificar as preocupações de estagiários e de professores em diferentes países, áreas de atuação, tempo de docência, níveis de ensino, bem como buscar as metodologias

que melhor se adequam aos diferentes contextos educacionais e culturais. No que diz respeito à produção nacional, os estudos têm apontado predominância de preocupações com a dimensão impacto desde as primeiras experiências que os estudantes tem com a função docente, durante os estágios (LOCH et al., 2005; FARIAS, et al., 2008; RIBEIRO et al., 2015) e também a partir do ciclo de entrada na carreira (FARIAS, 2000; COSTA, 2013).

A partir das assertivas que compõem a dimensão impacto, aquelas que apresentaram elevados índices e destacadas pela maior parte dos professores investigados, ou seja, os indicadores na escala de *Likert* são representativos de professores preocupados, foram “Orientar os alunos para alcançarem o crescimento intelectual e emocional”, mencionada por 55 (90,1%) professores, e a assertiva “Se os alunos estão sendo atendidos nas suas necessidades” foi a opção de 53 (86,8%) professores. A preocupação elevada dos professores nessas duas assertivas também foi percebida no estudo de Costa (2013) com professores em serviço no Rio de Janeiro, e somente a segunda no estudo de Loch (2005) com estudantes de 7º e 8º semestres de três instituições do sul do Brasil, o que demonstra que tanto estudantes quanto professores de Educação Física tem buscado atender em seus objetivos o desenvolvimento integral dos estudantes, bem como a individualização do ensino, tendo em vista a heterogeneidade das turmas e a diversidade de interesses dos alunos presentes na realidade escolar. A partir dessas preocupações com o impacto, apresentadas pelos professores, percebe-se o esforço em buscar o reconhecimento da disciplina Educação Física dentro da escola, uma vez que a mesma ainda é vista comumente como um agente de instrução física carente de conhecimento pedagógico específico (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2012).

A dimensão tarefa também apresentou número elevado de professores preocupados. Dos 61 professores investigados 44 (72,1%) apresentaram-se preocupados em detrimento de 17 (27,9%) que apresentaram-se como não preocupados. Níveis de preocupação elevados na dimensão tarefa foram identificados em professores durante a carreira por Farias (2000), que se utilizou da “Escala de Preocupações do Professor” (MATOS et al., 1991), por Folle e Nascimento (2011), através de entrevista semi estruturada, e também por Costa (2013), que se utilizou do

questionário “Escala de Preocupações de Professores” (COSTA, 2013).

As preocupações relacionadas a dimensão tarefa estão associadas as condições de trabalho do professor, como o número de alunos por turma, o trabalho sob pressão, o espaço físico inadequado, a falta de materiais, o pouco tempo para o planejamento e a carga horária excessiva de trabalho. Assim, devido às condições de trabalho às quais os professores das redes públicas apresentam-se submetidos na atualidade (BOTH; NASCIMENTO, 2009; 2010; ECCO, 2012) é esperado que estas preocupações sejam manifestadas inclusive por professores que já detenham maior tempo de experiência com o ensino, fato percebido neste estudo.

Neste sentido, as assertivas que tiveram destaque na dimensão tarefa, configurando-se como as que obtiveram maior frequência e índices elevados de preocupação foram a “Falta de apoio administrativo para disciplina de educação física” sendo mencionada por 52 (85,2%) professores, seguida de “A falta de continuidade no planejamento anual da disciplina de educação física”, foi mencionada por 47 (77,0%) professores. O elevado número de professores preocupados acerca da falta de apoio administrativo também foi percebido por Costa (2013), revelando que os professores percebem a ausência de ações por parte da gestão escolar da unidade e da secretaria de educação na resolução de questões materiais associadas a sua prática docente, como a aquisição de materiais e manutenção e organização do espaço físico, por exemplo.

As tarefas cotidianas dos professores, em alguns casos delegam grande parte do seu tempo, e de certa forma computam no seu dia a dia situações geradoras de pressão e de descontentamento. Ao reportar as preocupações com a tarefa, pode-se imaginar que sejam somente como o ato de ensino, mas estas transcendem esta situação, fato que para os gestores pode representar como queixas dos professores ou mesmo manifestações diárias não interagindo ou trazendo momentos de conforto ao docente.

Por fim, as preocupações na dimensão consigo próprio foram aquelas que menos se apresentaram nos professores pesquisados, sendo apontadas por somente 21 (34,4%) professores enquanto que os demais 40 (65,6%) não revelaram-se preocupados.

As preocupações consigo próprio são características de estudantes-estagiários e professores em início de carreira (FULLER, 1969), momento em que estudantes e professores novatos vivenciam suas experiências iniciais na função docente, havendo choque com a realidade educacional (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998). Dessa forma, muitos apresentam inquietações relacionadas a ser aceito pelos demais profissionais e alunos, receber uma boa avaliação de seu ensino e manter o controle e a disciplina dos alunos de forma que a preocupação maior seja com sua auto-imagem (BEJARANO; CARVALHO, 2004).

Os achados neste estudo corroboram com os encontrados por Loch (2005), Folle e Nascimento (2011) e por Costa (2013), em que as preocupações associadas à dimensão consigo próprio não se sobressaíram em relação às outras dimensões, tanto em estudantes quanto em professores em serviço. Dessa forma, esse dado pode ser um indicador de que tanto a inserção profissional quanto o contexto laboral são considerados pelos professores como tranquilos e saudáveis.

Embora que em número reduzido de docentes que apresentaram-se preocupados, no que tange a dimensão consigo próprio, estas devem ser analisadas, no intuito de compreender quais são os fatores que afetam emocionalmente e individualmente o professor no desempenho da sua intervenção profissional. No contexto educacional, situações pessoais são inerentes a vida do professor, que as trazem para o desenvolvimento da sua carreira. Comumente, percebe-se que os docentes afastam-se do ambiente de trabalho por adquirir doenças que são oriundas desse meio.

Estudos sobre esta temática identificaram que as preocupações consigo próprio de docentes em distintas áreas de conhecimentos foram manifestadas por professores no início da carreira docente (WENDT; BAIN; JACKSON, 1981; MATOS et al., 1991; FARIAS, 2000; BEJARANO; CARVALHO, 2003; ZOUNHIA; HATZIHARISTOS; EMMANOUEL, 2004; FARIAS et al., 2008; PIOVANI; BOTH; NASCIMENTO, 2012; RIBEIRO et al., 2015), e com professores mais experientes (MCBRIDE; BOGGESS; GRIFFEY, 1986; CONKLE, 1996), retratando que elas também podem permanecer ao longo do desenvolvimento profissional.

Dentre as assertivas pertinentes a esta dimensão, “Obter uma avaliação favorável/positiva sobre o meu ensino” e “Manter

o nível apropriado de controle da turma” foram as que apresentaram maiores níveis de preocupação, sendo mencionadas por 40 (65,5%) e 42 (68,8%) professores, respectivamente. Em relação ao controle da turma McBride et al. (1986), apontam que esta preocupação persiste em professores no decorrer da carreira, não diminuindo seus níveis em função da aquisição de experiência profissional pelos docentes, revelando que outros fatores podem estar relacionados à manutenção desta preocupação em especial.

No que tange a obtenção de avaliação favorável sobre o ensino, esta pode estar associada à questão do vínculo empregatício dos professores, visto que dentre os professores investigados 60,6% apresentam vínculo temporário com o município, necessitando assim de uma boa avaliação para retornar no ano subsequente.

Analizando, ainda, a tabela 7, onde são apresentados os níveis de preocupação nas dimensões consigo próprio, tarefa e impacto, conforme o sexo dos professores de Educação Física, evidenciou-se o nível mais elevado de preocupação para professoras em todas as dimensões. No que tange a dimensão tarefa, enquanto o número de professoras preocupadas foi de 33 (80,5%) o número de professores foi de 11 (55,0%).

Tabela 7: Preocupações por dimensão conforme o sexo.

Sexo	Preocupações		p
	Não Preocupado	Preocupado	
<b>Consigo Próprio</b>			0,611
Masculino	14 (70,0%)	6 (30,0%)	
Feminino	26 (63,4%)	15 (36,6%)	
Total	40 (65,6%)	21 (34,4%)	
<b>Tarefa</b>			0,037*
Masculino	9 (45,0%)	11 (55,0%)	
Feminino	8 (19,5%)	33 (80,5%)	
Total	17 (27,9%)	44 (72,1%)	
<b>Impacto</b>			0,420
Masculino	4 (20,0%)	16 (80,0%)	
Feminino	5 (12,2%)	36 (87,8%)	
Total	9 (14,8%)	52 (85,2%)	

Fonte: Autoria própria (2016).

A compreensão das preocupações em função do sexo dos professores se faz legítima ao entender que durante o desenvolvimento profissional de professoras e de professores, ambos perpassam por momentos marcantes na vida pessoal como casamento e nascimento de filhos, o que pode favorecer o distanciamento da vida profissional, o surgimento de preocupações relacionadas ao lar e a redução de preocupações relacionadas à profissão ou, por outro lado, a maximização das preocupações relacionadas ao trabalho decorrente do acréscimo de novas em âmbito pessoal.

Dentre os estudos consultados, alguns tem procurado identificar e comparar o nível de preocupação de professores de acordo com o sexo (ZOUNHIA; HATZIHARISTOS; EMMANOUEL, 2004; LOCH et al., 2005; FARIAS et al., 2008; RIBEIRO et al., 2015), apontando que estudantes e professoras têm apresentado níveis de preocupação mais elevados que seus pares do sexo masculino em todas as dimensões.

Com as metamorfoses ocorridas na sociedade, é relevante, neste estudo, destacar que os homens têm passado a dividir as tarefas e responsabilidades do lar com as mulheres (SILVA; CARLOTTO, 2003), porém ambos ainda desempenham funções sociais distintas, devendo as mulheres ajustar “suas responsabilidades domésticas e sociais às funções profissionais” (OLIVEIRA et al., 2012) possuindo assim uma dupla jornada de trabalho (ARAÚJO et al., 2006). Dessa forma, o excesso de responsabilidades assumidas dentro e fora da escola pode ser uma explicação para a ocorrência de níveis mais elevados de preocupação nas mulheres do que nos homens.

Neste estudo, diferença estatisticamente significativa, foi observada na dimensão tarefa quando da comparação entre homens e mulheres ( $p=0,037$ ), assim como no estudo de Loch et al. (2005), revelando o quanto as condições de trabalho, como espaço físico, falta de materiais, excessivo número de alunos e de tarefas, entre outras, são elementos muito mais aflitivos para as professoras do que para os professores. É coerente dimensionar que para os homens, existe equilíbrio entre as respostas na dimensão tarefa, no que se refere a professores preocupados e não preocupados.

## 4.2 PREOCUPAÇÕES DE PROFESSORES POR NÍVEL DE ENSINO DE ATUAÇÃO E VÍNCULO PROFISSIONAL COM O MUNICÍPIO

Visando a melhor compreensão do contexto em que os professores estão inseridos, foram analisadas as preocupações de professores, conforme o nível de ensino – ensino fundamental e educação infantil - em que os mesmos atuam, e o vínculo empregatício – efetivo ou ACT.

### 4.2.1 Nível de ensino

Uma das possibilidades de aprofundamento quanto aos estudos acerca das preocupações de professores de Educação Física, diz respeito a investigações com docentes que atuam em diferentes níveis de ensino. Para tanto, diferentemente do ensino fundamental, a educação infantil apresenta-se muito recente no que tange a legislação e aos currículos escolares não só no município de Balneário Camboriú, mas também em nível nacional (BARBOSA, 2010), necessitando assim, de estudos acerca da inserção e de preocupações do professor de Educação Física nesse nível de ensino (LACERDA; COSTA, 2012; MELLO; SANTOS; KLIPPEL; ROSA; VOTRE, 2014; COSTA; PEDRINI; KUNZ, 2014), além de investigar os conhecimentos acerca da prática pedagógica relacionada a cultura de movimento adequada à infância (GARANHANI, 2005).

Concebendo-se que os tempos, os espaços, as condições de trabalho e as especificidades de cada nível podem influenciar na atuação, preocupações e/ou satisfações dos professores, este estudo se propôs a identificar e analisar as preocupações dos professores atuantes no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú

Estudos que buscaram desvendar os aspectos peculiares à profissão e ao desenvolvimento profissional docente em Educação Física, vêm apontando sobre a necessidade de realização de investigações em contextos e níveis de ensino diferenciados (CONKLE, 1996; FOLLE; NASCIMENTO, 2008), visto que este fator representa uma possível lacuna, a qual faz-se necessário ser preenchida.

Na tabela 8, são apresentados os professores preocupados e os professores não preocupados, em cada uma das dimensões das preocupações de professores, de acordo com o nível de ensino em que atuam. Ao observar as preocupações apresentadas na dimensão consigo próprio, percebe-se que, dos 34 professores atuantes no ensino fundamental, 17 (50%) apresentaram-se preocupados e 17 (50%) não preocupados. Entre os 27 atuantes na educação infantil, quatro (14,8%) docentes apresentaram-se preocupados e 23 (85,2%) não preocupados.

Quanto a dimensão tarefa, no que se refere aos docentes do ensino fundamental, o número de professores preocupados é de 27 (79,4%) e de não preocupados é de sete (20,6%). Na educação infantil, o número de professores preocupados é de 17 (63,0%) e de não preocupados é de 10 (37,0%) docentes.

Assim, em relação a dimensão impacto, 30 (88,2%) professores do ensino fundamental apresentam-se preocupados e quatro (11,8%) não preocupados, enquanto que na educação infantil, 22 (81,5%) apresentaram-se preocupados e cinco (18,5%) docentes não manifestaram preocupações nessa dimensão.

Os dados revelam preocupações predominantemente com a dimensão impacto seguida da dimensão tarefa em professores de ambos os níveis, sendo que na primeira, 30 (88,2%) professores do ensino fundamental e 22 (81,5%) da educação infantil manifestaram preocupação. Em relação à dimensão tarefa 27 (79,4%) professores atuantes no ensino fundamental e 17 (63%) na educação infantil apresentaram-se preocupados.

Tabela 8: Preocupações por dimensão em relação ao nível de ensino.

Nível de Ensino	Preocupações		P
	Não Preocupado	Preocupado	
<b>Consigo Próprio</b>			0,004*
Ensino fundamental	17 (50,0%)	17 (50,0%)	
Educação infantil	23 (85,2%)	4 (14,8%)	
Total	40 (65,6%)	21 (34,4%)	
<b>Tarefa</b>			0,155
Ensino fundamental	7 (20,6%)	27 (79,4%)	
Educação infantil	10 (37,0%)	17 (63,0%)	
Total	17 (27,9%)	44 (72,1%)	
<b>Impacto</b>			0,460
Ensino fundamental	4 (11,8%)	30 (88,2%)	
Educação infantil	5 (18,5%)	22 (81,5%)	
Total	9 (14,8%)	52 (85,2%)	

Fonte: Autoria própria (2016).

Esses achados são semelhantes a de outros estudos envolvendo professores de Educação Física (CONKLE, 1996; FOLLE; NASCIMENTO, 2011; COSTA, 2013), em que os docentes, inseridos em redes públicas de ensino, também manifestaram preocupações com o impacto seguidas das com a tarefa. No estudo de Farias (2000), a autora também identificou predomínio de impacto seguido da tarefa, porém em professores a partir do ciclo de diversificação na carreira, ou seja, aqueles docentes mais experientes na profissão. Dentre essas pesquisas, a realizada por Conkle (1996) objetivou investigar as preocupações predominantes de professores inseridos em todos os níveis de ensino (educação infantil, anos iniciais, finais e ensino médio), entretanto não foram identificadas diferenças entre estes.

No que tange as preocupações com o impacto, as quais identificou-se o maior percentual de professores preocupados, tanto na educação infantil como no ensino fundamental, ressalta-se que os estudos consultados não apresentam esse dado para ambos os níveis, no entanto, identificou-se que os docentes investigados apresentaram maior frequência nesta dimensão (CONKLE, 1996; FARIAS, 2000; FOLLE; NASCIMENTO, 2011; COSTA, 2013).

Assim, percebe-se que, dentre os professores de Educação Física em serviço, buscar atender as necessidades de alunos, identificar dificuldades de aprendizagem, objetivar o desenvolvimento integral dos alunos, motivar os alunos desmotivados e fazer um planejamento individualizado configuram-se como as inquietações decorrentes do contexto atual, em que muitos alunos afastam-se da escola ou das aulas de Educação Física.

Da mesma forma, as condições econômicas e sociais precárias as quais muitos alunos estão submetidos revelam-se como preocupantes para os professores, visto que estas se manifestam também dentro da escola através de atitudes de indisciplina e violência por parte dos alunos. Nesse sentido, é coerente dimensionar que nem todas as preocupações com o impacto tenham vínculo somente com as situações de ensino.

Quanto às preocupações relacionadas à tarefa, tanto os professores da educação infantil, como do ensino fundamental estão fortemente preocupados, correspondendo a 27 (79,4%) e 17 (63,0%) professores, respectivamente. Independente dos níveis de ensino os estudos de Farias (2000), Folle e Nascimento (2011) e Costa (2013) também encontraram resultados similares, o que revela a inquietação constante dos professores das redes públicas quanto às condições de trabalho que lhes são proporcionadas. Nesse sentido, a falta de condições apropriadas de trabalho, diretamente relacionadas ao material que é utilizado, o espaço físico, tempo para planejamento, excesso de tarefas e de alunos são fatores que dificultam o trabalho do professor, fazendo com que estes sintam-se impossibilitados de atingir seus objetivos junto aos alunos.

Destaca-se que em todas as dimensões os professores que atuam no ensino fundamental apresentaram-se mais preocupados do que os professores que atuam na educação infantil, sendo encontrada diferença estatisticamente significativa ( $p=0,004$ ) quanto as preocupações na dimensão consigo próprio, em que os professores atuantes na educação infantil demonstraram-se menos preocupados do que os que atuam no ensino fundamental. Ocorrendo um equilíbrio entre professores preocupados (50,0%) e não preocupados (50,0%) no ensino fundamental, inversamente, na educação infantil, é elevado o número de professores de Educação Física não preocupados 23 (85,2%), em detrimento dos quatro (14,8%) preocupados.

As preocupações associadas à dimensão consigo próprio configuram-se como aquelas sentidas durante as primeiras experiências com o ensino, em que o professor iniciante identifica a necessidade sentir-se bem como professor assumindo responsabilidades como tal (HUBERMAN, 2000), de ser aceito pelos pares, ter seu trabalho reconhecido, manter controle dos alunos, preocupa-se ao sentir-se avaliado, ou seja as preocupações são centradas na própria imagem, performance e adequação (BEJARANO, 2004), enfim, preocupações típicas do choque inicial com a realidade da escola (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998).

Uma das possibilidades de explicação para a baixa preocupação consigo próprio nos professores atuantes na educação infantil diz respeito a inserção desse nível de ensino ser muito recente no âmbito da educação, visto que a mesma passou a ser incorporada somente a partir da LDB de 1996, ao passo que o município de Balneário Camboriú incorporou somente no ano de 2006 (BRASIL, 1996). Nesse sentido, conforme esclarecem Lacerda e Costa (2012), em um contexto onde a produção teórica de educação física ainda é marcada por poucos estudos, existe a necessidade de se pensar em uma proposta curricular de Educação Física para crianças de zero a cinco anos, visto que o amparo legal já existe. Todavia, as autoras relatam que:

A falta de clareza em relação à EF nesse segmento educacional faz com que, em muitas realidades, as atividades de movimento sejam reduzidas à diversão, à utilização da linguagem corporal como “muleta” para aprendizagem de conteúdos de outras áreas de conhecimento, à concepção de que o movimento deve estar presente para que as crianças “liberem as energias” e se aquietem nos momentos considerados importantes (p. 329).

Aliado a isso, a influência das distintas vertentes teóricas (fundamentadas nos saberes da Medicina, Psicologia do Desenvolvimento e, mais recentemente, Pedagogia), na formação dos professores de Educação Física faz com que, dentro da mesma rede de ensino, sejam percebidas práticas e

concepções diferentes. O fato de ser um nível de ensino ainda em consolidação, o que facilita a presença dessa diversidade de concepções, permite que os professores de Educação Física tenham liberdade quanto ao seu fazer pedagógico, o que diminui, de certa forma o nível de cobrança por parte de gestores.

Além disso, para os outros profissionais da unidade (professores, equipe gestora), é possível que a diversidade de concepções dificulte a realização de comparações quanto ao trabalho dos professores de Educação Física, visto que a prática pedagógica na educação infantil no seu processo histórico se constituiu e ainda se constitui tendo por base diversas influências teóricas, as quais são a recreação, a psicomotricidade e o desenvolvimento motor (OLIVEIRA, 2005; COSTA; PEDRINI; KUNZ, 2014). Nesse sentido, é possível que os professores de Educação Física tenham minimizadas as preocupações consigo próprio decorrentes da avaliação dos demais profissionais da unidade educativa em que estão inseridos.

Por outro lado, no ensino fundamental, o fato de os professores apresentarem-se mais preocupados em todas as dimensões em relação aos que atuam na educação infantil pode justificar-se por questões intrínsecas ao ensino e a faixa etária dos alunos nesse nível.

É possível que as preocupações consigo próprio tenham se apresentado mais elevadas no ensino fundamental que na educação infantil em virtude de questões como a indisciplina dos alunos (SANT'ANA; AZEVEDO; NASCIMENTO, 2015) e por maior supervisão ao trabalho da Educação Física. Em relação a dimensão tarefa, o trabalho com turmas muito grandes e divisão de materiais e espaço com outros professores podem ser fatores que propiciem a elevação dessas preocupações. E por fim, a preocupação em relação ao sucesso escolar com os alunos do ensino fundamental, diferentemente da educação infantil, pode ser um fator associado a dimensão impacto que exerça forte influência nas preocupações desses professores.

Em estudos que tem investigado a qualidade de vida docente e condições de trabalho (BOTH; NASCIMENTO, 2010; MOREIRA; NASCIMENTO; SONOO; BOTH, 2010B), os professores tem demonstrado níveis baixos de satisfação quanto às relações estabelecidas com a comunidade escolar e condições de trabalho, como o elevado número de tarefas, alunos, escassez de recursos materiais e espaço físico

inadequado. Em relação à síndrome do esgotamento profissional em docentes, Both e Nascimento (2010) constataram que professores de Educação Física atuantes no ensino fundamental apresentam maior risco de manifestar despersonalização, ou seja, sintoma caracterizado pelo “desenvolvimento de uma insensibilidade emocional, que faz com que o professor trate os alunos, colegas e a instituição empregadora de maneira desumanizada, com sentimentos e atitudes negativas” (BOTH; NASCIMENTO, 2010, p. 14), indicando que os problemas de indisciplina com alunos-adolescentes bem como o excesso de tarefas a cada final de bimestre/trimestre impõe um nível elevado de exigência que podem auxiliar no processo de apatia de descontentamento com a profissão.

A partir das reflexões apresentadas, vislumbra-se a necessidade de realizar novos estudos com o intuito de esclarecer como os fatores intrínsecos aos distintos níveis de ensino, como questões pedagógicas e estruturais, favorecem ou não o surgimento de preocupações nos professores.

#### **4.2.2 Vínculo empregatício**

Um fator que pode ser gerador de preocupações em professores diz respeito ao vínculo, destes docentes, às redes de ensino. Assim, como professores efetivos podem sentirem-se mais seguros após a realização do estágio probatório, professores com vínculo temporário estão sujeitos a apresentar sentimentos de insegurança durante seu vínculo, visto que podem não possuir vaga no ano subsequente ou ainda ter de mudar de escola todos os anos, necessitando iniciar novamente seu processo de inserção em uma unidade (CONCEIÇÃO et al. 2015). Nesse sentido, a ocorrência destas situações relatadas acima pode favorecer a manifestação de preocupações diferentes tanto em professores efetivos quanto em ACTs.

Os dados obtidos, mostrados na tabela 9, apontam que tanto efetivos quanto ACTs se mostraram preocupados no que tange a dimensão impacto, sendo que 22 (91,7%) professores efetivos se mostraram preocupados e dois (8,3%) não preocupados, enquanto que dos professores ACTs, 30 (81,1%) revelaram e sete (18,9%) não revelaram preocupações nessa dimensão.

Tabela 9: Preocupações por dimensão de acordo com o vínculo empregatício.

Vínculo	Preocupações		p
	Não Preocupado	Preocupado	
<b>Consigo Próprio</b>			0,885
Efetivo	16 (66,7%)	8 (33,3%)	
ACT	24 (64,9%)	13 (35,1%)	
Total	40 (65,6%)	21 (34,4%)	
<b>Tarefa</b>			0,053*
Efetivo	10 (41,7%)	14 (58,3%)	
ACT	7 (18,9%)	30 (81,1%)	
Total	17 (27,9%)	44 (72,1%)	
<b>Impacto</b>			0,255
Efetivo	2 (8,3%)	22 (91,7%)	
ACT	7 (18,9%)	30 (81,1%)	
Total	9 (14,8%)	52 (85,2%)	

Fonte: Autoria própria (2016).

Os dados encontrados em relação a dimensão impacto vem ao encontro dos dados referenciados na literatura envolvendo as preocupações de professores em serviço (MCBRIDE; BOGGESE; GRIFFEY, 1986; CONKLE, 1996; FARIAS, 2000; FOLLE; NASCIMENTO, 2011; COSTA, 2013), os quais indicam esta dimensão de preocupações como a predominante.

Além disso, a diferença no percentual de efetivos (91,7%) e ACTs (81,1%) que demonstraram estas preocupações indicam que, o vínculo efetivo do professor com a rede pode configurar-se como um fator que influencie na manifestação de preocupações com o impacto, visto que esse grupo apresentou-se mais preocupado que o de ACTs.

O conhecimento e a integração do professor junto à comunidade escolar por mais de um ano, beneficiado pelo vínculo efetivo, permite que este tenha maior conhecimento dos alunos, identificando problemas e dificuldades específicos e conseqüentemente buscando atender e individualizar o ensino. Diferentemente, para os professores ACTs, o vínculo com a comunidade escolar e a continuidade de um trabalho desenvolvido tornam-se mais difíceis, em vista do encerramento do contrato, fato que pode comprometer não só o

trabalho docente mas a educação em si, visto que a mesma precisa de segurança e continuidade para atingir seus fins (NAUROSKI, 2014).

Os professores efetivos e aqueles ACTs também se apresentaram preocupados em relação à dimensão tarefa, entretanto houve diferença significativa ( $p=0,053$ ) entre as preocupações do grupo de efetivos e de ACTs, sendo que, do grupo de ACTs, 30 (81,1%), professores revelaram preocupação e sete (18,9%) não revelaram, enquanto que do grupo de efetivos 14 (53,3%) apresentaram-se preocupados e 10 (41,7%) professores não apresentaram preocupação.

Uma possível explicação para esta diferença diz respeito a preocupação dos professores ACTs em demonstrar um bom trabalho com o intuito de retornarem no ano subsequente. Nesse sentido, as condições de trabalho são colocadas como relevantes, para o bom desempenho de suas funções acarretando em preocupações na dimensão tarefa.

Entretanto, a dimensão consigo próprio apresentou o menor número de professores preocupados, além de apresentar equilíbrio entre os professores efetivos e ACTs. O número de professores efetivos preocupados foi de oito (33,3%) enquanto que os não preocupados contabilizaram 16 (66,7%) docentes. No grupo de ACTs, o número de professores preocupados foi de 13 (35,1%) enquanto que os não preocupados foram contabilizados em 24 (64,9%) docentes.

Assim, como nas preocupações relacionadas à dimensão tarefa, embora não tão significativamente, os professores ACTs apresentaram-se mais preocupados que os professores efetivos na dimensão consigo próprio. Mesmo assim, faz-se necessário mencionar que as preocupações nessa dimensão podem se justificar em função da imprevisibilidade quanto ao futuro profissional a que estes professores estão submetidos (FERREIRA; ABREU, 2014). A necessidade de manter-se no emprego pode resultar em preocupações relacionadas a obtenção de uma boa avaliação de gestores e comunidade escolar para possivelmente retornar no próximo ano de contrato, quando possível.

Os estudos que abordam as condições de trabalho de professores ACTs (LATORRE, 2013; NAUROSKI, 2014) têm apontado a precariedade de condições a que estes professores são submetidos nas redes, visto que muitos não tem direito de

escolha de unidade ou turmas em decorrência da classificação no processo seletivo, restando geralmente as unidades e turmas que não são do agrado dos professores efetivos (CONCEIÇÃO; FRASSON; BOROWSKI, 2014), devem trabalhar com os recursos materiais e físicos que sobram, além de por vezes interromper seu planejamento pedagógico na unidade em caso do retorno de um professor efetivo.

No que tange aos estudos relacionados à temática das preocupações de professores em serviço (MCBRIDE; BOGGESS; GRIFFEY, 1986; CONKLE, 1996; FARIAS, 2000; FOLLE; NASCIMENTO, 2011; COSTA, 2013), mesmo alguns possuindo professores ACTs em suas amostras, não foram realizadas comparações entre os tipos de vínculo. A diferença encontrada entre professores de Educação Física ACTs e professores efetivos, em relação à dimensão tarefa, sugere que o tipo de vínculo exerce influência nas preocupações, o que revela a necessidade de identificação e compreensão de fatores relacionados à vida profissional destes profissionais no âmbito das unidades educacionais.

#### 4.3 PREOCUPAÇÕES DE PROFESSORES CONSIDERANDO OS CICLOS VITAIS E OS CICLOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Durante a carreira docente, o professor perpassa por momentos marcantes tanto em sua vida pessoal (SIKES, 1985) quanto em sua vida profissional (HUBERMAN, 2000). Esses momentos podem se configurar como geradores de preocupações, afetando a prática pedagógica, mesmo não estando diretamente envolvidos à profissão como é o caso dos momentos relacionados a vida pessoal. Compreender o quanto a vida pessoal interfere na vida profissional e também o quanto que a vida profissional e as experiências decorrentes dela favorecem a aquisição de experiências necessárias ao desenvolvimento e melhoria da prática pedagógica (SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002) podem favorecer no processo de identificação das preocupações que ocorrem durante os ciclos de vida e de desenvolvimento profissional do professor.

### 4.3.1 Ciclos Vitais

A tabela 10 apresenta os dados de professores preocupados e não preocupados nas dimensões consigo próprio, tarefa e impacto de acordo com o ciclo vital em que estes se encontram. Na análise dos dados, referente aos ciclos vitais os professores foram classificados em até 29 anos, de 30 a 39 anos, e professores de 40 anos ou mais. Dessa forma, 18 professores apresentaram idade até 29 anos, enquanto que 20 professores apresentaram idade entre 30 e 39 anos e 23 professores possuem idade igual ou superior a 40 anos.

Investigar os docentes considerando os ciclos vitais pode redimensionar o entendimento de quais são as alterações ocorridas na carreira considerando o avançar da idade. Todavia, a idade pode ser um dos indicadores das distintas preocupações que acometem o docente na sua trajetória profissional. Desta forma, considerando a idade dos docentes, participantes do estudo e analisando-se as preocupações relacionadas à dimensão consigo próprio, percebe-se que, até 29 anos, dos 18 professores que se encontram neste, oito (44,4%) apresentaram-se preocupados enquanto que os 10 (56,6%) restantes não apresentaram. Dos 20 professores que com idade de 30 a 39 anos, enquanto que sete (35,0%) demonstraram preocupação, 13 (65,0%) não demonstraram. Dentre os 23 professores com idade igual ou superior a 40 anos, seis (26,1%) apresentam-se preocupados e 17 (73,9%) não apresentam preocupação nesta dimensão.

Observando-se as preocupações com a dimensão tarefa, enquanto que 15 (83,3%) professores com idade até 29 anos apresentaram-se preocupados, três (16,7%) não apresentaram. De 30 a 39 anos, 17 (85,0%) professores revelaram preocupação nesta dimensão enquanto que três (15,0%) não revelaram. Entre os professores com idade maior ou igual a 40 anos, 12 (52,2%) apresentaram preocupação enquanto que 11 (47,8%) não apresentaram.

Enquanto o número de professores preocupados na dimensão impacto com idade até 29 anos foi de 14 (77,8%), o número de não preocupados foi quatro (22,2%). De 30 a 39 anos, 18 (90,0%) professores apresentaram preocupações e dois (10,0%) não apresentaram. E, entre os professores com idade igual ou superior a 40 anos, 20 (87,0%) foram aqueles que

demonstraram-se preocupados e três (13,0%) professores não demonstraram preocupações nessa dimensão.

Tabela 10: Preocupações por dimensão nos ciclos vitais.

Ciclos Vitais	Preocupações		p
	Não Preocupado	Preocupado	
<b>Consigo Próprio</b>			0,470
Até 29 anos	10 (56,6%)	8 (44,4%)	
De 30 a 39 anos	13 (65,0%)	7 (35,0%)	
40 anos ou mais	17 (73,9%)	6 (26,1%)	
Total	40 (65,6%)	21 (34,4%)	
<b>Tarefa</b>			0,026*
Até 29 anos	3 (16,7%)	15 (83,3%)	
De 30 a 39 anos	3 (15,0%)	17 (85,0%)	
40 anos ou mais	11 (47,8%)	12 (52,2%)	
Total	17 (27,9%)	44 (72,1%)	
<b>Impacto</b>			0,546
Até 29 anos	4 (22,2%)	14 (77,8%)	
De 30 a 39 anos	2 (10,0%)	18 (90,0%)	
40 anos ou mais	3 (13,0%)	20 (87,0%)	
Total	9 (14,8%)	52 (85,2%)	

Fonte: Autoria própria (2016).

Analisando-se as três dimensões, verifica-se que tanto a dimensão tarefa quanto a consigo próprio apresentaram caráter evolutivo em função do aumento da idade dos professores, ou seja, o número de professores preocupados reduziu, enquanto que o número de não preocupados teve elevação. Quanto à dimensão impacto, apesar do número elevado de professores preocupados em todos os ciclos, percebe-se elevação somente

entre os dois primeiros ciclos, ou seja, entre aqueles com idade até 29 anos e os de 30 a 39 anos.

Percebe-se diferença estatisticamente significativa ( $p=0,026$ ) na dimensão tarefa, revelando que professores até 39 anos preocupam-se mais com fatores relacionados à dimensão tarefa do que aqueles com idade igual ou superior a 40 anos. Esta diferença pode ser explicada pelo fato de professores com idade a partir de 40 anos apresentarem condições de estabilização pessoal, econômica e profissional, como constituição de família e efetivação em uma rede de ensino, por exemplo. Nesse sentido, com o avanço na carreira e as vantagens decorrentes dessa progressão, conseqüentemente é reduzida a insatisfação referente às condições de trabalho (BOTH; NASCIMENTO, 2010) que, por sua vez, exerce influência na manifestação de preocupações relacionadas à tarefa.

Na dimensão impacto, observou-se um equilíbrio quanto ao percentual de professores preocupados, no que se refere à idade. Todavia, a evolução percebida entre os dois primeiros ciclos (até 29 anos e de 30 a 39 anos) pode se explicada pela estabilização pessoal e profissional obtida a partir dos 30 anos. A fase de experiências e descobertas vivida até os 29 anos (SIKES, 1985) é considerada a entrada na vida adulta, com a exploração de possibilidades e busca pela estabilização financeira. Quanto a profissão, é o momento em que os professores concluem a formação inicial, nesse sentido, as experiências iniciais com o ensino focam-se muito mais na indisciplina e no domínio dos conteúdos do que com o aprendizado dos alunos.

A partir dos 30 anos, as experiências adquiridas na fase anterior proporcionam mais segurança tanto em nível pessoal, através da constituição de relacionamentos estáveis, bem como de maior autonomia econômica, quanto em nível profissional, quando alguns professores já se apresentam efetivados e também realizando formações em nível de especialização. Durante esse período, muitos professores tornam-se pais e mães, o que favorece o processo de compreensão dos alunos. Assim, como conseqüência desse processo, a manifestação das preocupações com os alunos, ou seja, com o impacto, se intensifica.

Na literatura consultada, no que tange às preocupações de professores relacionadas à idade, somente os estudos realizados por Farias et al. (2008) e Ribeiro et al. (2015) abordam este aspecto, porém a população investigada em ambos difere da população deste estudo, visto que as mesmas foram realizadas com estudantes estagiários de Educação Física. Os resultados apresentados pelas pesquisadoras revelaram a redução gradativa das preocupações em todas as dimensões em função do aumento da idade, apresentando similaridade com os resultados deste estudo, no que tange às dimensões consigo próprio e tarefa, que manteve-se equilibrada nos ciclos até 29 anos e de 30 a 39 anos e que depois apresentou redução.

Diferentemente dos estudos citados (FARIAS et al., 2008; RIBEIRO et al., 2015) as preocupações na dimensão impacto, neste estudo, apresentaram elevação, o que pode ser explicado pela diferença das populações. Enquanto, que os estudantes estagiários realizam suas práticas de ensino em unidades escolares tendo em vista a conclusão de sua formação inicial, não constituindo vínculos com a comunidade escolar, os professores em serviço nas redes fazem parte dessa comunidade, o que auxilia na percepção de problemas e especificidades dos alunos.

#### **4.3.2 Ciclos de Desenvolvimento Profissional**

Diferentemente dos ciclos vitais, o desenvolvimento profissional alinha-se a teoria de preocupações proposta por Fuller (1969), visto que os ciclos vivenciados pelos professores podem ser definidos em função dos anos de docência (HUBERMAN, 1995; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; FARIAS; NASCIMENTO, 2012). Assim, a experiência adquirida com o passar dos anos possibilita que o professor tenha minimizadas preocupações iniciais associadas a si próprio, evoluindo para preocupações associadas a tarefa de ensinar e, posteriormente, apresente preocupações relacionadas ao impacto do ensino em seus alunos (FULLER, 1969).

Dessa forma, espera-se que professores nos anos iniciais da carreira apresentem mais preocupações associadas às dimensões consigo próprio e tarefa do que professores que já possuam alguns anos de experiência na função docente. A tabela 11 apresenta a relação de professores que se

apresentaram preocupados e não preocupados, nas três dimensões de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional docente.

Tabela 11: Preocupações por dimensão nos ciclos de Desenvolvimento Profissional.

Ciclos de Desenvolvimento Profissional	Preocupações		p
	Não Preocupado	Preocupado	
<b>Consigo Próprio</b>			0,814
Entrada na Carreira	12 (60,0%)	8 (40,0%)	
Consolidação das Competências	11 (68,8%)	5 (31,2%)	
Ciclos Avançados da Carreira	17 (68,0%)	8 (32,0%)	
Total	40 (65,6%)	21 (34,4%)	
<b>Tarefa</b>			0,012*
Entrada na Carreira	2 (10,0%)	18 (90,0%)	
Consolidação das Competências	3 (18,8%)	13 (81,2%)	
Ciclos Avançados da Carreira	12 (48,0%)	13 (52,0%)	
Total	17 (27,9%)	44 (72,1%)	
<b>Impacto</b>			0,721
Entrada na Carreira	4 (20,0%)	16 (80,0%)	
Consolidação das Competências	2 (12,5%)	14 (87,5%)	
Ciclos Avançados da Carreira	3 (12,0%)	22 (88,0%)	
Total	9 (14,8%)	52 (85,2%)	

Fonte: Autoria própria (2016).

Cabe destacar que os professores neste estudo, foram classificados de acordo com Farias e Nascimento (2012), sendo que 20 pertencem ao ciclo de Entrada na Carreira, 16 ao ciclo de Consolidação das Competências e 25 aos ciclos Avançados da Carreira. Os professores dos ciclos Avançados na Carreira foram analisados juntos em virtude de não haver quantidade elevada

de professores nos ciclos de Afirmação e Diversificação das Competências, de Renovação e Maturidade na Carreira, fato que inviabilizaria a análise estatística.

Observando-se as preocupações relacionadas a dimensão consigo próprio, percebe-se que, dos 20 professores que se encontram no ciclo de Entrada na Carreira, oito (40,0%) apresentam-se preocupados enquanto que 12 (60,0%) não apresentam preocupação. Dos 16 professores no ciclo de Consolidação das Competências, cinco (32,2%) apresentam-se preocupados, 11 (68,8%) não revelam preocupação. E, dentre os 25 professores que se encontram nos ciclos Avançados da carreira quais sejam, de Afirmação e Diversificação das Competências, Renovação e Maturidade, oito (32,0%) apresentaram preocupação e 17 (68,0%) não apresentaram preocupação nesta dimensão.

Ao analisar as preocupações na dimensão tarefa, 18 (90,0%) dos professores no ciclo de Entrada na Carreira apresentam preocupação, enquanto que dois (10%) não apresentam. Em relação ao ciclo de Consolidação das Competências, o número de professores preocupados é de 13 (81,2%) e o de não preocupados é de três (18,8%) docentes. Por fim, quanto aos professores que se encontram nos ciclos Avançados da Carreira, enquanto que 13 (52,0%) apresentaram-se preocupados, 12 (48,0%) não apresentaram preocupação com a tarefa.

Ao observar as preocupações relacionadas à dimensão impacto no ciclo de Entrada na Carreira, percebe-se que 16 (80,0%) dos professores apresentam-se preocupados enquanto que quatro (20,0%) não demonstraram preocupação. No ciclo Consolidação das Competências, enquanto que 14 (87,5%) docentes se apresentaram preocupados, dois (12,5%) não apresentaram preocupação. E, finalizando, 22 (88,0%) professores nos ciclos Avançados da Carreira apresentaram preocupação enquanto que três (12,0%) não apresentaram preocupação nessa dimensão.

Analisando-se a dimensão consigo próprio entre os ciclos, é possível perceber diminuição no percentual de professores preocupados entre os ciclos de Entrada (40,0%) e Consolidação das Competências (32,2%). Nos ciclos Avançados da Carreira identifica-se o equilíbrio com o ciclo anterior, perfazendo 32,0% dos professores nesses ciclos.

Em relação à dimensão tarefa entre os ciclos, percebe-se redução no número de professores preocupados do ciclo de Entrada na Carreira (90,0%) para o de Consolidação das Competências (81,2%). Esse percentual reduz para 52% dos professores que se encontram nos ciclos Avançados da Carreira, sendo identificada diferença estatisticamente significativa ( $p=0,012$ ), o que revela que professores a partir do ciclo de Afirmação e Diversificação das Competências apresentam-se menos preocupados na dimensão tarefa do que seus pares que se encontram nos ciclos anteriores.

Na dimensão impacto, constata-se equilíbrio no número de professores preocupados entre os ciclos, entretanto, percebe-se elevação no percentual de professores preocupados entre o ciclo de Entrada na Carreira (80,0%) e o ciclo de Consolidação das Competências (87,5%), que se mantém equilibrado em relação aos ciclos Avançados da Carreira (88,0%). A partir dos achados, é possível identificar que o comportamento evolutivo esperado das preocupações de professores foi perceptível somente na dimensão tarefa.

Com o intuito de identificar as preocupações nos distintos ciclos de desenvolvimento profissional, optou-se por realizar a análise individual por ciclos além da análise por dimensão de preocupação.

Apesar das preocupações apresentarem caráter evolutivo no início da carreira, estas podem manifestar-se de diferentes formas em cada ciclo de desenvolvimento profissional. É possível que fatores relacionados ao contexto de trabalho do professor possam exercer influência na redução, manutenção, ou maximização dos níveis de preocupação durante a carreira. Dessa forma, ao realizar a análise por ciclo de desenvolvimento profissional, foi possível identificar como se manifestam as preocupações e como que as características apresentadas por professores em cada ciclo exercem influência nestas.

A análise das preocupações de professores que se encontram no **ciclo de Entrada na Carreira** revela que há predominância de preocupações com a tarefa. Dos 20 professores que se encontram nesse ciclo, 18 (90,0%) demonstraram-se preocupados nessa dimensão. A segunda dimensão mencionada pelos professores que se encontram nesse ciclo foi a com o impacto, apresentada por 16 (80,0%)

professores. E, por fim, somente oito (40,0%) dos 20 professores demonstraram preocupações na dimensão consigo próprio.

Os achados neste estudo, em relação ao ciclo de Entrada na Carreira, corroboram os encontrados por Folle e Nascimento (2011), em que as preocupações associadas a tarefa apresentaram-se predominantes nos professores no início da carreira. Os demais estudos têm apresentado como predominantes as preocupações relacionadas ao impacto em professores em serviço (MCBRIDE; BOGGESS; GRIFFEY, 1986; CONKLE, 1996; FARIAS, 2000; COSTA, 2013) e em estudantes estagiários (WENDT; BAIN; JACKSON, 1981; MATOS, et al., 1991; ZOUNHIA; HATZIHARISTOS; EMMANOUEL, 2004; LOCH et al., 2005; FARIAS et al., 2008; PIOVANI; BOTH; NASCIMENTO, 2012; RIBEIRO et al., 2015).

Em consonância com os resultados das pesquisas apresentadas, a dimensão impacto também teve níveis elevados neste estudo. Destaca-se que estas preocupações apresentaram-se em 80% dos professores no ciclo de Entrada. Nesse sentido, enquanto que as preocupações relacionadas à tarefa alinham-se à teoria das preocupações de Fuller (1969), os achados em relação à dimensão impacto não condizem com as preocupações esperadas em professores iniciantes, ou seja, nas dimensões consigo próprio e tarefa (FULLER, 1969). Por outro lado, Steffy et al.(2000) colocam que professores nesse período apresentam grande entusiasmo e idealismo. Mesmo sendo inseguros quanto a suas habilidades, professores aprendizes acreditam que tem a capacidade de motivar a todos os alunos e que nenhuma criança é “difícil”, bem como são apaixonados por fazer os estudantes alcançarem o sucesso. Nesse sentido, explica-se a manifestação de preocupações na dimensão impacto em professores no ciclo de Entrada na carreira.

As preocupações com a dimensão tarefa apresentam-se ligadas as condições de trabalho de que o professor dispõe para exercer sua profissão. Nesse sentido, para professores no início da carreira, a disponibilidade de boas condições de trabalho é considerada essencial para que estes sintam-se mais confortáveis na função docente.

Em estudo realizado com professores de Educação Física dos magistérios públicos estaduais da região sul do Brasil, Both, Nascimento, Sonoo, Lemos e Borgatto (2013) identificaram que professores no ciclo de Entrada na carreira apresentam-se

mais preocupados com as condições de trabalho que seus pares em ciclos mais avançados.

Dessa forma, constata-se o impacto que os professores iniciantes sofrem ao chegar nas redes de ensino e identificarem que não dispõem das condições esperadas para desempenhar sua profissão recém adquirida. Esse choque com a realidade educacional é referenciado por Huberman (2000), Gonçalves (2000), e Nascimento e Graça (1998) no início da carreira. Esse período, caracterizado pelo processo de indução na carreira (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; STEFFY et al., 2000), em que ocorre a mudança do papel de estudante, ainda sob os cuidados da universidade, para professor, devendo se inserir na comunidade escolar e conquistar seu espaço e respeito, colocando os conhecimentos obtidos em prática, possibilita ao professor iniciante a percepção de elementos do ambiente escolar que até então não se faziam perceptíveis.

Para Gonçalves (2000) e Huberman (2000), este período inicial é marcado pela oscilação entre a luta pela sobrevivência frente as dificuldades percebidas e o entusiasmo pelas descobertas, geralmente sendo o segundo responsável por suportar o primeiro.

Assim, o elevado número de professores no ciclo de entrada na carreira preocupados na dimensão tarefa, pode ser explicado pela realidade encontrada nas unidades de ensino divergir das experiências obtidas até então na formação inicial. A possibilidade de trabalhar em espaços privilegiados e que não são divididos, de utilizar materiais em boa quantidade e qualidade e também compartilhar a função de professor com algum colega, realizando estágios em dupla, é uma realidade aquém do que se encontra nas redes públicas de ensino. Dessa forma, ao ingressar na profissão, justamente estes elementos são aqueles mais preocupantes para que o professor desempenhe suas funções.

Na análise das preocupações de professores que se encontram no **ciclo de Consolidação das Competências**, identifica-se o predomínio na dimensão impacto, referenciada por 14 (87,5%) dos 16 professores que se encontram neste ciclo. As preocupações relacionadas à tarefa foram representativas nos professores deste ciclo, sendo demonstradas por 13 (81,2%) docentes, sendo que as preocupações relacionadas à dimensão

consgo próprio foram as que menos foram evidenciadas neste ciclo, sendo identificadas em cinco (31,2%) professores.

Preocupações relacionadas à dimensão impacto também foram identificadas em estudos envolvendo professores em serviço (CONKLE, 1996; FARIAS, 2000; FOLLE; NASCIMENTO, 2011; COSTA, 2013), corroborando os dados encontrados neste estudo. As preocupações com a tarefa, que foram apresentadas por 81,2% dos professores neste estudo, também foram apontadas nos estudos de Conkle (1996), Folle e Nascimento (2011) e Costa (2013), as quais se configuraram como a segunda preocupação que mais aflige os professores.

Após o ciclo de entrada, quando o professor necessita sobreviver no ambiente escolar, o ciclo de Consolidação das Competências apresenta-se como um período de domínio do fazer pedagógico, quando o professor passa a alterar suas estratégias e diversificar suas fontes de conhecimento (FARIAS; NASCIMENTO, 2012). A diminuição nas preocupações associadas à tarefa pode estar associadas ao aumento de confiança em dominar a gestão do processo de ensino-aprendizagem (GONÇALVES, 2000; STEFFY et al., 2000).

Nesse sentido, é possível que a predominância das preocupações na dimensão impacto seja decorrente da vontade de ampliar o repertório já consolidado, visto que nesse momento os professores passam “a enfocar mais os problemas e necessidades dos estudantes individualmente do que preocuparem-se com a gestão da turma e do tempo” (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998, p. 2). A partir do momento em que o professor percebe que suas estratégias apresentam êxito com a maioria dos alunos, surge a necessidade de buscar atender justamente aqueles que não são contemplados no planejamento. Para Steffy et al. (2000), os fundamentos desse período vivenciado pelos professores, está na relação de respeito entre aluno-professor. As maiores recompensas são oriundas do *feedback* por parte dos alunos e ex-alunos, relatando o quanto suas vidas foram mudadas pelo professor (STEFFY et al., 2000). Dessa forma, o impacto na vida dos estudantes caracteriza-se não só como atendimento de objetivos, mas também como forma de reconhecimento e realização profissional.

Por outro lado, essa necessidade de atender aos alunos pode colaborar para a alta incidência de preocupações

relacionadas a dimensão tarefa, visto que elementos associados a essa dimensão como os materiais, número de alunos por turma, espaço físico e excesso de tarefas de ensino ou de aulas podem ser considerados os responsáveis, nesse momento, pela impossibilidade de atingir seus objetivos frente aos alunos.

Na análise das preocupações de professores que se encontram nos **Ciclos Avançados da Carreira**, identifica-se o predomínio na dimensão impacto, referenciada por 22 (88,0%) dos 25 professores que se encontram nestes ciclos. As preocupações relacionadas à tarefa também apresentaram-se presentes nos professores destes ciclos, sendo demonstradas por 13 (52,0%) docentes. Por sua vez, as preocupações relacionadas à dimensão consigo próprio foram as que menos estiveram presentes nestes ciclos, sendo identificadas em oito (32,0%) professores.

A predominância nas preocupações associadas ao impacto identificada neste estudo é esperada em professores experientes (FULLER, 1969), corroborando tanto à teoria quanto aos resultados encontrados por McBride, Boggess, Griffey (1986), Conkle (1996), Farias (2000), Folle e Nascimento (2011) e Costa (2013), onde as preocupações predominantes estão relacionadas a esta dimensão.

Em ciclos mais avançados na carreira docente, a manutenção e até ampliação das preocupações na dimensão impacto podem ser explicadas pela diversidade de experiências adquiridas na profissão, o aprofundamento de conhecimentos por meio da realização de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, e também por haver aumento do vínculo com a comunidade escolar (FARIAS; NASCIMENTO, 2012).

Para Steffy et al. (2000), esta fase, ainda, se caracteriza como a de professor especialista, em que os docentes são capazes de antecipar as respostas dos alunos, modificando e ajustando instruções para promover o crescimento destes. O nível de competência adquirido permite apoiar, facilitar e encorajar o crescimento e desenvolvimento de todos os alunos, individualizando o ensino por meio do reconhecimento das necessidades e características individuais.

Entretanto, no que diz respeito às dimensões tarefa e consigo próprio, estas não se apresentaram em conformidade com a teoria. As preocupações associadas à tarefa, apresentadas por 48,0% dos professores, e as consigo próprio,

apresentadas por 32,0% neste ciclo são características de professores em início de carreira, visto que estes perpassam por um momento de sobrevivência e choque com a realidade (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; HUBERMAN, 2000; GONÇALVES, 2000), e deveriam estar suprimidas em detrimento das com o impacto.

Uma possibilidade para a manutenção das preocupações com a tarefa pode ser em função das condições de trabalho disponibilizadas aos professores. Both et al. (2013) identificaram que professores de Educação Física em distintos ciclos da carreira, no sul do Brasil, demonstram insatisfação com suas condições de trabalho. Nesse sentido, cabe dimensionar que as condições estruturais e materiais das redes públicas vem se degradando com o passar do tempo, sem que sejam feitas as devidas manutenções e reposições, sendo perceptíveis aos professores nas escolas.

Da mesma forma, Huberman (2000) coloca que os professores apresentam-se mais ativistas pela causa educacional. A partir da fase de diversificação, no intuito de desenvolver uma boa prática, os professores percebem com mais clareza os problemas que prejudicam suas ações na realidade educacional, passando a “lançar o ataque às aberrações do sistema” (HUBERMAN, 2000, p. 41).

Compreendendo que professores a partir do Ciclo de Afirmação e Diversificação das Competências possuem pelo menos 10 anos de experiência como professor, a manutenção destas preocupações em alguns professores sugerem que outros fatores, além da experiência podem exercer influência na manifestação ou permanência de preocupações em professores.

No estudo de Silva Piovani e Both (2014), os autores identificaram que somente a experiência não foi suficiente para modificar as preocupações de estudantes durante a prática docente, devendo ser consideradas variáveis como as “características curriculares da prática docente, as relações que são estabelecidas com supervisores, orientadores de prática, alunos e demais atores escolares” (SILVA PIOVANI; BOTH, 2014, p. 463). Nesse sentido, sugere-se que a realização de novos estudos, envolva professores em níveis avançados na carreira com utilização de outros instrumentos (entrevista, diário de campo) e abordagens qualitativas de forma a identificar se as

variáveis apontadas pelos autores ou outras exercem influência na manutenção dessas preocupações.

Conclui-se, a partir dos dados apresentados, que as preocupações dos professores sofrem influência de aspectos distintos durante seu desenvolvimento profissional. Enquanto que as preocupações relacionadas a dimensão impacto são influenciadas pela experiência adquirida na função docente, as preocupações relacionadas à tarefa parecem sofrer influência do contexto em que os professores atuam, mais especificamente às condições de trabalho.

#### 4.4 AS PREOCUPAÇÕES DOS PROFESSORES EM FUNÇÃO DO PORTE DA ESCOLA ONDE ATUAM

Com o objetivo de identificar e compreender as preocupações dos professores de Educação Física em função do endereço social das unidades onde atuam, optou-se neste estudo por utilizar como parâmetro o tamanho da unidade educacional. Assim, buscou-se identificar se professores que atuam em unidades pequenas, com poucos alunos, turmas e profissionais apresentavam preocupações semelhantes a professores que atuam em unidades grandes.

Dessa forma, foram categorizadas as unidades escolares em unidades de pequeno, médio e grande porte. Com isso, foram identificados quatro professores atuantes em unidades de pequeno porte, nove professores atuantes em unidades de médio porte e 21 professores atuantes em unidades de grande porte no ensino fundamental. Na educação infantil, por sua vez, sete professores atuavam em unidades de pequeno porte, 10 em unidades de médio porte e 10 em unidades de grande porte.

Considerando que o nível mais elevado de preocupação em alguma dimensão, apresentado nos dados, configura-se como a preocupação predominante em um professor, foi possível identificar as preocupações de professores em função do porte da unidade educacional onde estes atuam.

Assim, em relação às unidades de pequeno porte, foi identificado predomínio na dimensão impacto, presente em sete professores (63,6%), seguida de dimensões com a tarefa, identificada em três professores (27,3%) e por fim, um professor que apresentou nível equilibrado de preocupação tanto na dimensão impacto quanto tarefa.

Nas unidades de médio porte, a distribuição das preocupações apresentou o mesmo padrão, sendo predominante a dimensão impacto com 12 professores (63,2%), seguido da dimensão tarefa com cinco professores (26,3%), e também um professor (5,3%) apresentando-se preocupado nas dimensões tarefa e impacto e outro (5,3%) que não manifestou-se preocupado.

Ao analisar as preocupações nas unidades de grande porte, percebe-se que a predominância na dimensão impacto persiste, entretanto o percentual de professores preocupados nessa dimensão diminuiu para 48,4%, perfazendo 15 professores. Por sua vez, as preocupações na dimensão tarefa apresentaram elevação, sendo manifestadas por 11 professores (35,5%). Três professores (9,7%) apresentaram níveis de preocupação semelhantes nas dimensões tarefa e impacto, e um professor (3,2%) manifestou equilíbrio nas dimensões consigo próprio e tarefa e um professor (3,2%) não manifestou-se preocupado em alguma das dimensões, conforme exemplificado na tabela 12.

Tabela 12: Preocupações de professores em função do porte da unidade em que atuam.

<b>Tamanho da Unidade Educacional</b>	<b>N (%)</b>
<b>Pequeno porte</b>	
Tarefa	3 (27,3%)
Impacto	7 (63,6%)
Tarefa e impacto	1 (9,1%)
<b>Médio Porte</b>	
Tarefa	5 (26,3%)
Impacto	12 (63,2%)
Tarefa e impacto	1 (5,3%)
Nenhuma	1 (5,3%)
<b>Grande porte</b>	
Tarefa	11 (35,5%)
Impacto	15 (48,4%)
Tarefa e impacto	3 (9,7%)
Consigno próprio e impacto	1 (3,2%)
Nenhuma	1 (3,2%)

Fonte: Autoria própria (2016).

Analisando-se a tabela, constata-se que, para os professores investigados e atuantes em escolas de grande porte, ocorre um aumento nas preocupações associadas à dimensão tarefa, o que conseqüentemente reduz suas preocupações com o impacto. Considerando que, em escolas muito grandes, onde há número maior de alunos, de alunos por turma, de professores de educação física e de professores em geral, os problemas de comportamento e indisciplina dos alunos, de infra-estrutura e materiais, e também de relações entre os professores tendem a ser agravados. Nesse sentido, um professor que atua em uma unidade com 15 alunos por turma e detém a quadra e materiais só para suas aulas, possivelmente não deverá apresentar preocupações relacionadas a esses elementos. Por sua vez, um professor com 30 alunos por turma, que em sua realidade, tem de dividir o material e espaço da quadra com outros dois professores de educação física (GASPARI; SOUZA JÚNIOR; MACIEL; IMPOLCETTO; VENANCIO; ROSÁRIO; IORIO; THOMMAZO; DARIDO, 2006), conseqüentemente deverá apresentar preocupações distintas em relação a outro professor que atue em unidade de menor porte.

Analisando-se a partir da teoria de Fuller (1969), o excesso de alunos por turma, falta de materiais e espaço físico insuficiente, enquadram-se como preocupações relacionadas a dimensão tarefa e vem sendo identificados como fatores estressores por professores (MOLINA NETO, 1998; SANTINI; MOLINA NETO, 2005; SILVA; AFONSO, 2012;). Além de prejudicarem a comunicação professor-aluno durante a aula estas também dificultam na percepção de necessidades individuais dos alunos, o que pode explicar a redução nas preocupações na dimensão impacto.

Por outro lado, o professor que atua com turmas menores, tem a possibilidade de individualizar o ensino, conhecer seus alunos, suas necessidades, dificuldades e potencialidades favorecidas em relação a um professor que atua com turmas muito grandes. A identificação de maior número de professores preocupados com a tarefa e redução no número de professores preocupados com o impacto quando comparadas as unidades de grande porte em relação às de pequeno e médio porte indicam que a dimensão tarefa apresenta-se suscetível ao contexto de ensino, e que, por sua vez, estas podem exercer influência nas preocupações com o impacto.

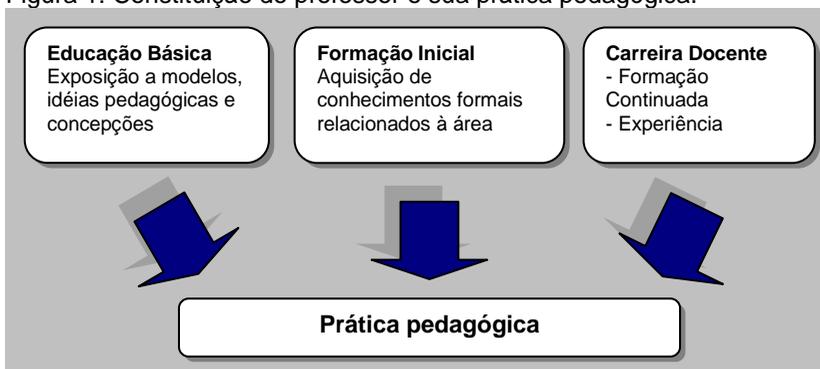
## 4.5 AS PREOCUPAÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ E A TEORIA DE FULLER

### 4.5.1 A prática pedagógica e as preocupações de professores

O aprendizado da profissão docente em Educação Física inicia muito cedo. Considerando que, atualmente, crianças com menos de um ano de idade já tem contato com esse profissional, é possível que até ingressar na formação inicial uma pessoa tenha vivencias por no mínimo 17 anos, somente na educação básica. Durante esse período, conforme Carreiro da Costa (1996), os alunos sofrem a exposição de “[...] idéias pedagógicas, modelos de ensino e padrões de comportamento que moldaram a sua maneira de pensar as finalidades da educação física” (p. 27), o que pode-se classificar como os alicerces da prática pedagógica do futuro professor.

A partir da formação inicial o estudante tem a possibilidade de obter o aprofundamento necessário à compreensão e ao exercício da profissão, entretanto, o período curto da formação inicial pode não impactar o futuro professor de forma que este ressignifique as concepções pré-estabelecidas decorrentes da educação básica. Desta forma, tanto a formação continuada em serviço quanto o próprio serviço, visto que “[...] grande parte dos procedimentos, atitudes e conhecimentos que o professorado de educação física manifesta na escola pública aprende fazendo” (MOLINA, 1998; p. 32), caracterizam-se como constitutivos da prática pedagógica e podem exercer influência significativa na forma como o professor a desenvolve e a aprimora. É nesse *continuum* que muitos dos professores de Educação Física da rede pública municipal de ensino de Balneário Camboriú constituem-se professores e vem desenvolvendo a prática pedagógica durante suas carreiras.

Figura 1: Constituição do professor e sua prática pedagógica.



Fonte: Autoria Própria (2016).

Em um contexto em que a sociedade sofre profundas transformações, é um desafio para as instituições formadoras proporcionarem uma formação condizente com as demandas específicas dos professores na formação inicial e continuada. Nesse sentido, identificar aspectos pertinentes a prática pedagógica dos professores de Educação Física em serviço favorece a proposição de estratégias que possam melhorar as formações como também as condições de trabalho e consequentemente a qualidade de vida desses profissionais, além de amenizar preocupações de professores decorrentes do ambiente de trabalho.

Analisando-se a prática pedagógica dos professores de Educação Física no que diz respeito às preocupações decorrentes desta, foi possível identificar que estas emergem de três fatores, quais são das condições de trabalho, dos alunos e comunidade escolar em geral e daquelas relacionadas as situações dos professores de Educação Física. Acerca das **condições de trabalho**, esta é representada por fatores que podem ser considerados limitadores pelos professores para que consigam atingir seus objetivos e tenham uma atuação ideal. Estudos relacionados à qualidade de vida e a satisfação profissional dos professores de Educação Física (MOREIRA; FARIAS; BOTH; NASCIMENTO, 2009; MOREIRA; NASCIMENTO; SONOO; BOTH, 2010A) vem revelando o descontentamento dos professores frente às condições que lhes são oferecidas para desempenhar suas funções, no âmbito da

escola pública, configurando-se como um dos fatores que podem levar o professor a desgastes emocionais.

Dentre os fatores relacionados às condições de trabalho, foram destacados pelos professores de Educação Física de Balneário Camboriú participantes deste estudo, o espaço físico, os recursos materiais, o excesso de alunos e políticas educacionais. Configurando-se como o elemento mais referenciado pelos professores de Educação Física de Balneário Camboriú, o **espaço físico** foi uma preocupação em comum entre os professores, ressalta-se, contudo, que o problema de espaço físico possui diferentes significados para os professores, os quais foram: a ausência, a inadequação quanto à estrutura e segurança, manutenção e utilização, conforme percebido nas respostas emitidas por alguns dos professores participantes.

*“Falta de espaço físico e com segurança para ministrar as aulas” (EF26).*

*“Falta de espaços apropriados para a educação física na educação infantil (espaços pequenos, chão de pedra (...))” (EI01).*

*“Minha principal preocupação e insatisfação é referente ao espaço onde realizo as práticas, pois vejo esse recurso físico como inadequado, mesmo tentando minimizar os riscos de lesões o local não oferece a segurança que considero ideal” (EI10).*

*“Falta de manutenção do espaço físico para as aulas de educação física” (EF01).*

*“(…) salas de aula com número excessivo de alunos, uma vez que a demanda de alunos aumenta, mas o espaço físico das escolas continuam os mesmos, e muitas vezes, os ginásios são divididos por três profissionais” (EF30).*

*“Espaço físico inadequado, muitas vezes dividido, atrapalhando a comunicação professor-aluno” (EF28).*

Uma das inferências possíveis de se realizar, quanto aos espaços físicos disponíveis nas unidades escolares, além da manutenção e criação destes espaços, e que se faz legítima pelos professores, diz respeito à divisão dos espaços. Nesse caso, não basta somente a construção de uma quadra esportiva coberta, que se caracterizaria como a resolução do problema de

espaço físico da Educação Física na escola. A melhoria das condições de trabalho associadas a espaço físico perpassa pela organização do tempo, criação de espaços diferenciados e redução do número de professores e alunos.

Outro fator associado às condições de trabalho mencionado pelos professores diz respeito à falta de **materiais** pedagógicos ou a existência destes em quantidade inadequada para o número de alunos.

*“Pouca reposição de materiais para as aulas e também o material de baixa qualidade” (EF01).*

*“A falta de material para as aulas, pois todo o ano eu compro com meu dinheiro” (E112).*

*“A renovação e oferta de novos materiais” (E121).*

*“E também materiais pedagógicos precários” (EF16).*

*“(…) material de acordo com a faixa etária, nível e capacidade de cada um” (E107).*

No estudo de Farias (2000), os materiais pedagógicos também foram considerados pelos professores como intervenientes na prática pedagógica em virtude da má qualidade e ausência. Considerando os estudos relacionados a qualidade de vida de professores de Educação Física em diferentes realidades (BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2012; LEMOS; NASCIMENTO, 2012), constata-se que os níveis de insatisfação com relação aos materiais são elevados, e que apresenta-se como um problema histórico comum nas redes públicas de ensino.

Em relação às respostas dos professores, percebe-se que, além da insatisfação com a falta de materiais, também existe a necessidade manifestada de diversificar e aumentar as opções para os alunos. A crítica à utilização do esporte, mais especificamente os esportes coletivos, como conteúdo hegemônico nas aulas de Educação Física também deve ser analisada sobre a ótica do que se proporciona aos alunos das redes públicas. Nesse sentido, esperar que surjam práticas diversificadas de Educação Física mediante a aquisição dos mesmos materiais ano após ano apresenta-se como incoerente, fato que exige posturas diferenciadas tanto de professores de Educação Física quanto de gestores para alterar esse quadro.

O **excesso do número de alunos** foi mencionado como um fator preocupante no desempenho da prática pedagógica. Destaca-se aqui que dentre as referências a esse fator, a maioria foi oriunda de professores que atuam na Educação Infantil, revelando ser uma inquietação mais comum nesse nível de ensino.

*“O excessivo de alunos que conseqüentemente diminui a qualidade do trabalho e a atenção dada a cada criança” (E120).*

*“Grande número de alunos, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental” (EF21).*

*“Excesso de crianças nas turmas, principalmente berçários e maternais” (E121).*

*“(...) a quantidade de alunos em sala para pouca hora dada” (E113).*

É coerente dimensionar, que esta inquietação, mais presente na educação infantil, pode estar associada às especificidades desse nível de ensino. Tendo como uma de suas especificidades o educar e cuidar de forma indissociáveis (BARBOSA, 2010), a educação infantil tem essa característica essencial que distingue as instituições em que é ofertada “[...] de outros tipos de estabelecimentos e níveis de ensino” (BARBOSA, 2010, p. 3), o que exige do professor que atua frente às crianças pequenas, e principalmente bebês, maiores cuidados para com estes.

Questões relacionadas às **políticas educacionais** também foram mencionadas pelos professores. Enquanto, que os professores que atuavam na Educação Infantil manifestaram necessidade de possuir elementos que norteassem sua prática, os professores do ensino fundamental apresentaram determinado pessimismo relacionado ao sistema de ensino e educação, conforme se percebe nas respostas abaixo:

*“Como a Educação Física na Educação Infantil na rede é muito recente o que me deixa preocupado na minha prática pedagógica são as instabilidades referentes à mudanças no Plano Municipal de Ensino referente à educação física na educação infantil, sempre*

*temos que estar legitimando nosso trabalho nesse ciclo de ensino” (E109).*

*“Elaboração da proposta curricular para melhor orientar os professores de educação física em suas práticas em relação aos conteúdos desenvolvidos.” (E121).*

*“A “falência” do sistema” (EF08).*

*“(…) descompromisso do “Estado” em relação a uma educação moderna e de qualidade.” (EF32).*

Os elementos associados às condições de trabalho pelos professores caracterizaram-se como geradores de preocupação. O fato de não dependerem unicamente de suas ações para que sejam resolvidos é um condicionante que deve ser levado em consideração. Da mesma forma, os achados de Santini e Molina Neto (2005) e Riopel (2006) identificaram insatisfação em professores quanto às condições de trabalho no decorrer da carreira.

Analisando-se sob a ótica da teoria de Fuller (1969), preocupações relacionadas às condições de trabalho são pertinentes à dimensão tarefa, as quais emergem durante o processo de domínio do fazer pedagógico, vindo a ser gradativamente suprimidas em função das experiências do professor na profissão. O que se pode inquirir, a partir da presença dessas inquietações nos professores, é que somente a experiência não é capaz de minimizá-las, justamente por estarem relacionadas a elementos específicos do contexto escolar e da rede de ensino em que os professores atuam.

Da mesma forma em que as questões relacionadas às condições de trabalho, a segunda categoria de análise, **alunos e comunidade escolar em geral**, também apresenta fatores externos que exercem influência na prática pedagógica do professor. Dentre os fatores identificados como geradores de ansiedade, existem aqueles centrados nos alunos, aqueles centrados na família e aqueles centrados na equipe docente.

Referindo-se aos fatores centrados nos alunos, aspectos como a motivação, o atendimento das necessidades, a formação integral, as questões comportamentais e de disciplina, e a segurança quanto à integridade física nas atividades apresentaram-se como as principais inquietações dos professores investigados. A necessidade de atender os objetivos

educacionais frente aos alunos destacaram-se entre as inquietações dos professores, sendo perceptíveis nas respostas:

*“Dificuldade de achar a via de interesse do aluno para conseguir trazê-lo até o objetivo maior” (EF21).*

*“(…) se as atividades que proporcionei aos alunos do berçário atingiram os objetivos dentro das necessidades, limitações e capacidades dos bebês” (EI07).*

*“Se o trabalho ao qual tenho proposto, tenha realmente proporcionado o crescimento intelectual dos alunos” (EI26).*

*“(…) a falta de oportunidade para crianças e adolescentes seguirem seu esporte de preferência ou a experimentação; alunos em idade “ouro” da aprendizagem perdem seu tempo porque precisam “cuidar” dos irmãos menores” (EF06).*

*“A educação física poderia oferecer mais aos alunos, em relação às práticas desportivas” (EF17).*

*“A possibilidade e a vontade de construir aulas realmente significativas para os alunos, as quais eles são sujeitos ativos, presentes que agem com consciência” (EF02).*

*Com a violência: agressões físicas e verbais entre alunos” (EF27).*

As preocupações em realizar um bom trabalho junto aos alunos, atendendo suas necessidades, conseguindo motivá-los para que participem, e também proporcionar uma formação integral aos alunos podem ser explicadas pelo fato de muitos professores realizarem sua formação inicial após a crise de identidade da Educação Física. Nesse sentido, formações em que novos sentidos para a prática pedagógica de Educação Física puderam ser percebidos, podem ter influenciado para que os professores busquem não só pautar-se em objetivos relacionados ao desenvolvimento de aspectos motores e recreativos, mas buscar a cidadania e desenvolver aspectos cognitivos e sociais.

Enfim, a busca por melhorar o planejamento e fundamentar a prática caracterizam-se numa tentativa de superar concepções de Educação Física enraizadas na escola e que

colocam a disciplina como meramente prática, sendo desprovida de teoria (DORNELES; NASCIMENTO; SHIGUNOV, 2012) e sem muita importância frente às outras disciplinas (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2012).

Mesmo que os professores de Educação Física venham se aproximando da área educacional, até em virtude da mudança gradativa nos paradigmas curriculares (COSTA; NASCIMENTO, 2006), da legislação e buscando objetivos nessa área, percebe-se também a preocupação de alguns docentes em relação ao potencial dos alunos para o esporte, que não deixa de ser legítima, tendo em vista que no processo de desenvolvimento profissional destes docentes, esta pode ser a forma de demonstrar interesse no desenvolvimento dos alunos.

Outro aspecto referenciado em relação aos alunos, e que ganha destaque nas inquietações dos professores, referem-se a questões comportamentais e de indisciplina, que vem se apresentando cada vez mais nas escolas, conforme percebido nas respostas:

*“A falta de respeito dos alunos” (EF04).*

*“Com o respeito que falta dos alunos com os professores” (EF09).*

*“A falta de respeito com os professores” (EF11).*

*“Também a falta de respeito e educação dos alunos” (EF24).*

*“Ao meu ver, com o passar dos anos as formas de ensino, mudaram constantemente buscando aprimoramento, mas a capacidade de aprender dos alunos piorou proporcionalmente” (EF08).*

Considerada um fenômeno, a indisciplina afeta escolas no mundo todo, sem distinção de classe social ou endereço. Por estar associada a juventude, ou seja, a população predominante nas escolas, os problemas gerados buscam romper com a ordem e disciplina presentes na escola, o que proporciona inquietações na equipe docente em geral pelo fato de não saberem quais as melhores formas, se é que existem, de agir nesses casos (SANT’ANA; NASCIMENTO; AZEVEDO, 2015).

Em relação aos professores, as preocupações relacionadas a indisciplina são acentuadas no início da carreira, conforme apontado por Huberman (2000) e Farias, Shigunov e Nascimento (2012), em virtude dos professores não saberem

como lidar com este problema e podem ser justificados pelo fato de os professores ainda não deterem todas as competências necessárias ao exercício da profissão (FARIAS; NASCIMENTO; GRAÇA; BATISTA, 2012).

Referencia-se aqui que nenhum professor atuante na educação infantil apresentou inquietação em relação à indisciplina, o que sugere que este caracteriza-se como um fator aflitivo somente para os professores atuantes no ensino fundamental.

O último aspecto que preocupa os professores quanto a seus alunos diz respeito à integridade física destes. Considerando que a Educação Física, em sua especificidade, proporciona atividades e práticas corporais, os danos provenientes de atividades que impõe riscos aos alunos e até mesmo os transtornos decorrentes de acidentes mais graves ocorridos nas aulas, são motivo de inquietação dos docentes, que estão relatados nas respostas:

*“Com a integridade anatômica dos alunos. Quero que ninguém se machuque” (E124).*  
*“(…) alguém se machuca ou acontece um acidente” (E105).*

Destaca-se que os dados apresentados quanto a este aspecto referem-se a alunos na educação infantil, o que reforça os achados, discutidos anteriormente, em relação ao número de alunos presentes nesse nível de ensino. A repercussão que esta preocupação pode apresentar na prática pedagógica do professor pode levar a ações como descartar atividades do planejamento, restringido o acesso dos alunos a práticas que poderiam ser significativas e com alto potencial educativo.

Analisando-se os resultados acerca dos alunos sob a ótica da Teoria de Fuller (1969), percebe-se que estas enquadram-se na dimensão impacto. A busca por motivar alunos, individualizar o ensino, identificar problemas de aprendizagem, orientar alunos para seu crescimento intelectual e emocional e buscar o atendimento das suas necessidades configuram-se como preocupações típicas com o impacto.

Entretanto, identifica-se que as preocupações relacionadas aos alunos em sua prática pedagógica contemplam

uma gama maior de possibilidades, além das questões quanto ao ensino propriamente ditas. (FULLER, 1969; FULLER et al., 1974)

Conforme sugerido por Reeves-Kazelskis e King (1994), faz-se necessário compreender que mudanças de ordem política, econômica e social que vem ocorrendo desde a década de 1970 nos Estados Unidos (e, neste estudo, coloca-se que também no Brasil e restante do mundo), que impreterivelmente, exercem influência sobre aspectos relacionados à escola e ao ensino. Com o advento de legislações educacionais, metodologias de ensino, reformas curriculares de base e de formação de professores, assim como os problemas sociais enfrentados por grande parcela da população brasileira acarretam em preocupações não só ao impacto do ensino, mas também ao impacto da educação na vida dos educandos.

No que tange à Educação Física, a preocupação com a integridade física dos alunos esteve associada a questões de espaço físico e planejamento, o que revela uma especificidade dessa disciplina escolar. Nesse sentido, faz-se necessário aprofundar estudos quanto a esta especificidade com o intuito de identificar a qual dimensão de preocupação esta se enquadraria visto que, dependendo do caso, poderia estar associada a tarefa (se a ênfase é dada no espaço físico), ou ao impacto (se a ênfase é dada no aluno).

Além disso, a preocupação relacionada à violência entre os estudantes, apresentada neste estudo revela um novo status de inquietações nos professores atualmente, visto que muitos atuam em unidades educacionais inseridas em regiões de vulnerabilidade social onde a violência faz parte do cotidiano. Assim, os anseios relacionados a transformação dessa realidade são legítimos e surgem como uma necessidade decorrente do contexto atual, configurando-se como uma preocupação de professores que insere-se na dimensão impacto. A dimensão de preocupações com o impacto deve ser ampliada, abrangendo questões sociais além das relacionadas com o ensino.

Tais reflexões indicam que a teoria pode ser ampliada, a partir da emergência de outras dimensões de preocupações nos professores em serviço e futuros professores (REEVES-KAZELSKIS; KING, 1994). Nesse sentido, uma ampliação e/ou resignificação da teoria pode ser realizada mediante a realização de estudos envolvendo populações maiores e inseridas em contextos diferenciados como no estudo de Riopel

(2006) realizado no Canadá onde as preocupações gerais de todos os professores foram categorizadas em: “1) *problemas sociais que afetam os alunos*; 2) *êxito escolar de todos os alunos*; 3) *certas condições de trabalho dos professores* e 4) *permanência da sua filosofia da educação num contexto de mobilidade social e política*” (RIOPEL, 2006, p. 166).

Mesmo sendo um estudo em que não é abordada a Teoria de Fuller (1969), destaca-se que as categorias identificadas apresentam-se muito mais consistentes com o cenário sócio-político atual, o que pode auxiliar na proposição de dimensões de preocupações na realidade brasileira, uma vez que, assim como o Brasil, o Canadá também apresenta-se como uma nação de proporções continentais e que possui professores exercendo sua profissão em contextos e condições distintas.

Os anseios dos professores originados nas relações com a comunidade escolar em geral, excetuando-se os alunos, revelam preocupações associadas à necessidade de receber o apoio e reconhecimento tanto da família quanto dos demais docentes e equipes gestoras, refletindo sentimentos de impotência frente a situações que não consegue lidar e também de desvalorização da disciplina dentro da escola.

Dentre as inquietações apresentadas que tem referência com a família, destaca-se principalmente a ausência de participação no processo educacional das crianças e jovens, conforme percebe-se nas respostas:

*“(...) a falta de apoio dos familiares na conscientização da importância da prática da educação física” (EF23).*

*“Família terceirizando a educação dos filhos para a escola causando indisciplina e desrespeito” (EF28).*

*“Descumprimento da família no processo educacional” (EF32).*

No estudo de Ecco (2012), questões relacionadas à família foram identificadas como o motivo mais referenciado de preocupações por parte de professores em contexto escolar. Esses anseios quanto a dificuldade de desempenhar sua função docente fazem com que sejam recorrentes as manifestações vindas das escolas justificando o fracasso escolar e problemas

de indisciplina como responsabilidade unicamente da família (SANT'ANA NASCIMENTO; AZEVEDO, 2012). Entretanto, vislumbra-se, por meio dessas inquietações, que a temática específica de indisciplina emerge como uma das necessidades formativas apresentadas pelos professores.

A desvalorização da disciplina Educação Física apresentou-se como geradora de inquietação nos professores, na medida em que os mesmos sentem-se menosprezados pela comunidade escolar em geral, tanto no ensino fundamental como na educação infantil. Aliada a essa desvalorização, obter o apoio necessário ao desenvolvimento de suas aulas, no caso específico da educação infantil, também revela-se como inquietante, ao que se percebe nas respostas:

*“A falta de respeito com a disciplina Educação Física, por parte de outros professores, orientadores e até supervisores, e também até mesmo alguns profissionais da área que não aplicam a Ed. Física como deve ser” (EF15).*

*“(…) desvalorização dos alunos, da sociedade perante a aula de Educação Física” (EF11).*

*“(…) a falta de consciência geral, inclusive do próprio professor de educação física, do real valor dessa disciplina na formação do aluno” (EF28).*

*“Falta de esclarecimento em relação de gestores e professores dos núcleos sobre o que é a educação física, o papel do professor da área, do professor auxiliar em nossas aulas” (EI25).*

*“Falta de cooperação dos professores auxiliares durante as aulas” (EI01).*

As preocupações relacionadas ao reconhecimento, por parte da comunidade escolar em geral, são relevantes no sentido de proporcionar ao professor o sentimento de auto-realização, ou seja, sentir que tem um papel de relevância social. Achados indicando a insatisfação de professores, em redes públicas, quanto às relações estabelecidas no âmbito escolar, com alunos e comunidade em geral, foram encontrados nas pesquisas de Moreira, Nascimento, Sonoo e Both (2010B) e Follle, Borges, Coqueiro e Nascimento (2008).

Parte dessas relações de menosprezo em relação à

Educação Física é oriunda das concepções pré-estabelecidas no âmbito escolar, em que a disciplina Educação Física “[...] é considerada como mera atividade e relegada, no conjunto das disciplinas curriculares, a um *status* sem tanta importância, restando-lhe o papel de executora de tarefas adjacentes” (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2012, p. 195-196). Nesse sentido, a sobrecarga decorrente do desempenho da prática pedagógica e da constante busca pela legitimação dentro da escola, favorece o surgimento de inquietações quanto a este aspecto.

Realizando uma análise a partir da Teoria de Fuller (1969), percebe-se que as preocupações envolvendo a comunidade escolar em geral apresentam características predominantes da dimensão consigo próprio. As poucas experiências na função docente acarretam em sentimentos de insegurança quanto a suas capacidades fazendo com que o professor em serviço ou estudante estagiário preocupe-se com o fato de estar sendo avaliado por supervisores ou professores, a necessidade de sentir-se bem na função docente, dar uma boa aula, enquanto observado, manter o controle da turma bem como a necessidade de ser aceito por outros professores e profissionais.

A terceira categoria de análise, **professor de educação física**, apresentou inquietações relacionadas ao planejamento, ou seja, a dificuldade para atuar decorrente de falta de conhecimentos ou competências, ao recebimento de suporte pedagógico, conseguir dar continuidade no planejamento e também ao estabelecimento do vínculo empregatício, conforme percebe-se nas respostas:

*“Não ter conhecimento de conteúdo para trabalhar com crianças de 0 a 3 anos” (EF17).*

*“Como professora acredito que devemos rever os conteúdos trabalhados com essa faixa etária, descentralizar o foco das aulas em atividades práticas e esportivas” (EF26).*

*“Falta de conhecimento de alguns conteúdos; se realmente atingi os objetivos; o que posso fazer para melhorar a minha prática pedagógica” (EF13).*

*“(…) uma supervisão melhor dos profissionais da área de educação física” (EF30).*

*“Em relação aos berçários, agora que estão andando que consigo chamar a atenção deles,*

*mas no início tinha certa dificuldade. Nas demais turmas o que me preocupa é não saber se no próximo ano vou poder continuidade no planejamento” (E117).*

*“(...) relação da contratação temporária, a questão de concursos” (E113).*

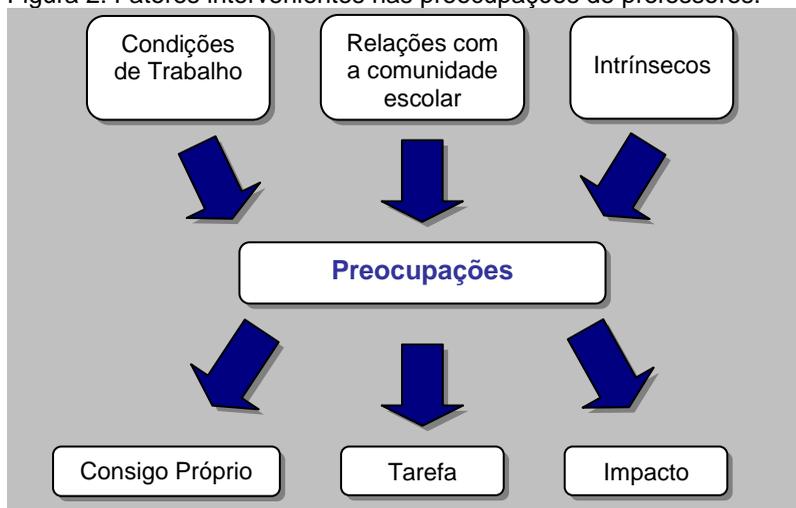
Observando as inquietações manifestadas pelos professores a partir da teoria de Fuller (1969), percebe-se a complexidade dos aspectos relativos ao professor de Educação Física. Enquanto, que as preocupações referentes ao planejamento podem ser inseridas na dimensão tarefa, o foco pode ser apontado também para a dimensão impacto, no caso do professor buscar melhorar suas aulas para atender os alunos.

Além de questões relacionadas ao contexto de ensino, como condições de trabalho e características da comunidade escolar, as características inerentes ao professor e seu desenvolvimento profissional apresentam-se como relevantes para o surgimento de preocupações durante a carreira.

As preocupações relacionadas ao vínculo de trabalho encontram suporte nos estudos de Huberman (2000) e Nascimento e Graça (1998), que referenciam sobre a necessidade de efetivação de emprego e obtenção de estabilidade serem preocupações típicas do início da carreira.

Conclui-se, a partir do que foi exposto, que na prática cotidiana dos professores, as preocupações se manifestam de acordo com o contexto em que os mesmos atuam. Em geral, as preocupações relacionadas às condições de trabalho disponibilizadas para a atuação e as relações com toda a comunidade escolar sobressaem-se em relação àquelas próprias dos professores.

Figura 2: Fatores intervenientes nas preocupações de professores.



Fonte: Autoria própria (2016).

Por sua vez, atuar em determinado nível de ensino influencia nas inquietações dos professores, tendo em vista as especificidades de cada nível. Enquanto que o número de alunos por turma, o risco a integridade física dos alunos e a falta de conhecimento para atuar frente aos alunos surgiram como inquietantes para professores na educação infantil, a indisciplina apresentou-se como característica do ensino fundamental.

#### 4.5.2 A prática pedagógica e a satisfação profissional

Identificar os fatores geradores de satisfação com relação a prática pedagógica dos professores de Educação Física permite compreender de que forma a satisfação na profissão relaciona-se com as preocupações decorrentes do exercício da profissão. Concebendo que a existência de preocupações não impede que o professor apresente-se satisfeito profissionalmente, nesse estudo são apresentados os fatores relacionados pelos professores de Educação Física como geradores de satisfação.

Por meio da análise das satisfações dos docentes em relação à prática pedagógica e ao ser professor de Educação Física, as respostas apresentadas foram agrupadas em três

fatores. Estes se apresentaram relacionados aos alunos, à realização profissional e às condições de trabalho.

Assim como muitas das preocupações de professores estão relacionadas aos alunos, como problemas de disciplina (consigo próprio), excesso de alunos (tarefa) e identificação e atendimento das necessidades (impacto), o primeiro fator, que foi amplamente referenciado pelos professores como gerador de satisfação com a prática pedagógica, relaciona-se aos **alunos**.

Ao analisar as respostas dos professores, foram destacados aspectos relacionados à alegria e satisfação dos alunos com as aulas, ao desenvolvimento e superação de desafios, a aquisição de habilidades, ao sucesso esportivo, ao aprendizado, respeito e valorização do professor por estes e a formação integral do aluno.

*“Observar a alegria e satisfação das crianças se envolvendo com as atividades” (EF01).*

*“Ver os alunos superando seus obstáculos; ver eles realizados em conquistar novas habilidades” (EF04).*

*“A descoberta dos talentos e a conscientização para a importância da atividade física, do movimento, do “não” ser sedentário para toda a vida!” (EF06)*

*“tendo um bom resultado de alguns pelos esportes preferidos dos educandos” (EF16).*

*“Ter contato com os alunos; saber que de alguma forma alguns alunos compreendem a importância da educação física na escola” (EF13).*

*“O reconhecimento do trabalho, principalmente por parte dos alunos” (EF30).*

*“A relação com os alunos e a possibilidade de, junto com eles, construir aulas que façam sentido e transformem tanto os alunos como eu mesma” (EF02).*

*“Ver o rosto da criança alegre, feliz e motivada para a próxima aula de educação física” (EI02).*

*“Quando as crianças conseguem realizar as atividades com divertimento, superando os desafios sem desistir” (EI05).*

*“O que me move é saber que algo que eu ensinei à criança ela levará para toda a vida. Com isso sei que contribuí, mesmo que pouco,*

*com a mudança do mundo de forma positiva” (E11).*

*“Saber que a cada final de cada aula seu aluno saiu aprendendo algo e também que antes mesmo de sua aula acabar eles falaram que sua aula está muito legal e que queriam continuar nela” (E17).*

*“É gratificante observar o bem estar e alegria que as atividades pedagógicas proporcionam aos alunos e da valorização que os mesmos tem com o professor” (E21).*

*“Avanço dos alunos no decorrer do ano. E como o aluno da educação infantil valoriza o professor de educação física” (E25).*

Os fatores elencados pelos professores de Educação Física como geradores de satisfação com a profissão e prática pedagógica corroboram os achados de Folle et al. (2008) com professores de Educação Física. Em contextos onde os problemas de infra-estrutura e condições de trabalho deixam a desejar, representando em grande parte as preocupações dos professores, percebe-se que as questões pedagógicas e relacionais decorrentes da prática frente aos alunos emergem como elementos de satisfação com a profissão.

Nesse sentido, a percepção dos professores acerca de que seu trabalho é relevante e obter esse reconhecimento por parte dos alunos, identificada neste estudo, também foi averiguada em outros estudos como sendo elementos aos quais os professores apresentam-se satisfeitos (MOREIRA; FARIAS; BOTH; NASCIMENTO, 2009; BOTH; NASCIMENTO; SONOO; LEMOS; BORGATTO, 2014). Para Steffy et al. (2000), esses tipos de satisfações são típicas de professores profissionais, que sentem-se gratificados ao obter a certificação pelos estudantes de que são responsáveis por mudar suas vidas.

Analisando-se os dados sob a ótica da teoria de Fuller (1969), identifica-se a superação de alguns receios específicos de preocupações consigo próprio, como a necessidade de sentir-se bem na qualidade de professor, o que favorece a manifestação de preocupações relacionadas a fatores externos ao professor. Percebe-se, que a satisfação em atender seus objetivos com os alunos, por meio da avaliação do aprendizado, do desenvolvimento e evolução destes, e o fato de receber esse

reconhecimento por parte deles, configuram-se como indícios de que apresentam preocupações típicas com o impacto.

Dentre as respostas relacionadas à **realização profissional**, foram abordados o crescimento pessoal e aquisição de competências decorrentes da prática e também o reconhecimento e valorização por parte dos gestores, conforme percebe-se em:

*“(...) é a dificuldade de alguns alunos que me faz melhorar e repensar minha prática pedagógica” (EF26)*

*“Por estar no coração do processo educativo dos alunos, devendo assumir uma relação crítica, de auto-reflexão para dar sentido à prática dos educandos” (EI03).*

*“Quando os funcionários da escola (supervisor, orientador e professores) relatam que gostariam que eu retornasse no outro ano” (EF17).*

Assim como no estudo de Moreira et al. (2009), em que os professores apresentaram-se satisfeitos com a integração social no ambiente de trabalho, este fator também revelou-se como gerador de satisfação nos professores de Educação Física deste estudo. Outros fatores relevantes foram a possibilidade de aprender e sentir-se bem como professor.

Estas, segundo Huberman (2000), caracterizam-se como satisfações próprias da entrada na carreira reveladas pelo entusiasmo de estar na condição de professor, com seus alunos, o prazer pelas descobertas e aquisições de competências e por sentir-se colega em um determinado corpo profissional. Fica evidente a partir de uma das respostas, uma especificidade quanto à satisfação de professores ACTs. Percebe-se que, na impossibilidade de manterem seu vínculo empregatício, estes professores sentem-se satisfeitos através dos depoimentos de reconhecimento do seu trabalho por parte das equipes das unidades de ensino.

Frente a teoria das preocupações de Fuller (1969), percebe-se que as satisfações apresentadas revelam preocupações consigo próprio, visto que o foco ainda não apresenta-se nos alunos. Em um dos casos, o professor sente satisfação por estar ocupando seu lugar na escola e ter a possibilidade de contribuir enquanto que no outro, vê-se que a

satisfação está no crescimento proporcionado ao professor pelos alunos, e não o contrário. Por fim, a preocupação em sentir-se aceito pelos colegas também manifesta-se pela satisfação de pertencer ao grupo, tendo sua prática reconhecida pelos pares.

Desta forma, o fator associado às **condições de trabalho** apresentou-se como relevante pelos professores, sendo percebido na resposta:

*“Poder trabalhar com liberdade e ter condições no trabalho; e isso a minha escola proporciona” (EF10).*

A resposta apresentada indica a satisfação relacionada a ter autonomia do trabalho pedagógico encontrada em outros estudos (MOREIRA; FARIAS; BOTH; NASCIMENTO, 2009; BOTH; NASCIMENTO, 2010; BOTH et al., 2013; 2014). O fato da resposta do professor expressar satisfação quanto às condições de trabalho revela que aquela unidade difere-se da grande maioria, visto que este foi um dos fatores apresentados pelos professores como preocupantes nas suas práticas pedagógicas.

Os achados em relação à satisfação profissional dos professores revelam que as relações pessoais no ambiente de trabalho (nesse caso com os alunos) bem como a percepção de que seus objetivos frente a eles vem sendo alcançados são os fatores de maior relevância para os pesquisados. Em menor escala, o crescimento pessoal e evolução decorrentes da prática pedagógica assim como as condições de trabalho também surgiram.

Conclui-se, através da identificação dos fatores que influenciam na satisfação com a prática pedagógica dos professores, que estes apresentam-se diretamente relacionados às preocupações dos professores. A partir dos diferentes elementos apresentados pelos professores em suas respostas, é possível identificar características das diferentes dimensões. Ressalta-se que as satisfações com a prática pedagógica revelaram em sua maioria preocupações relacionadas à dimensão impacto, visto que grande parte dos professores deste estudo revelaram-se satisfeitos em proporcionar benefícios a seus pupilos.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As preocupações de professores em realidade escolar não dependem exclusivamente da experiência profissional para que evoluam, mas também de questões relacionadas à rede de ensino e unidade onde o professor atua. A aquisição de competências durante o desempenho da função docente, desde os estágios realizados na formação inicial, possibilita ao professor constituir uma prática pedagógica em que o objetivo e as ações sejam centrados nos alunos. Todavia, fatores específicos do contexto de atuação exerceram influência quanto a manifestação de preocupações nos professores de Educação Física, deste estudo.

Destaca-se que uma das limitações do estudo refere-se a realidade investigada, pois devido as características próprias do contexto, alguns dados não podem ser generalizados, visto que configuram-se como específicos da realidade da rede pública municipal de ensino de Balneário Camboriú. Da mesma forma, foi um estudo realizado com professores de Educação Física, que apresentam especificidade quanto a sua prática pedagógica em função dessa disciplina escolar em questão.

Ao final da investigação os resultados obtidos permitiram constatar que as preocupações predominantes dos professores estão relacionadas à dimensão impacto seguidas das preocupações relacionadas à dimensão tarefa. As preocupações mais presentes nos professores de Educação Física de Balneário Camboriú, associadas a dimensão impacto, apresentaram-se compatíveis com a teoria de Fuller, visto que estas são esperadas por professores que já detenham experiência na função docente, ou seja, os professores apresentaram como foco principal de suas preocupações o desenvolvimento integral, o sucesso e o atendimento das necessidades individuais de cada aluno.

Quanto às preocupações relacionadas à dimensão tarefa, constatou-se que estas sofrem influência de fatores relacionados ao contexto de intervenção profissional. Fica evidente que as condições materiais disponibilizadas aos professores de Educação Física repercutem em sua prática pedagógica. Nesse sentido, percebe-se que além da aquisição de materiais, faz-se necessária a diversificação destes. Quanto ao espaço físico,

identificou-se que a ausência deste é tão problemática quanto a divisão do espaço de aula por vários professores e turmas.

As preocupações associadas à dimensão consigo próprio foram aquelas que estiveram menos presentes nos professores investigados. Nesse sentido, conclui-se que a insegurança ao assumir a função docente frente aos alunos e demais profissionais de uma unidade educacional encontram-se superadas pela maior parte dos professores.

Constatou-se neste estudo que as mulheres apresentam-se mais preocupadas em relação à dimensão tarefa do que os homens, revelando que as condições materiais e de infraestrutura disponibilizadas para o exercício da profissão são elementos relevantes principalmente para as mulheres. Da mesma forma, docentes com idade inferior a 40 anos também apresentaram-se mais preocupados em relação àqueles com idade superior. Conclui-se que ao atingir idades mais avançadas, as preocupações relacionadas à dimensão tarefa diminuem em virtude de os professores acomodarem-se às suas condições e também ao avanço da carreira e conseqüente proximidade com a aposentadoria.

Em relação às preocupações predominantes nos distintos ciclos de desenvolvimento profissional, identificou-se que no ciclo de Entrada na Carreira os professores apresentam predominância de preocupações associadas à dimensão tarefa seguidas das com a dimensão impacto, enquanto que nos ciclos de Consolidação das Competências e nos ciclos Avançados da Carreira (compreendidos pelo ciclo de Estabilização e Diversificação das Competências Profissionais, pelo ciclo de Renovação na Carreira e pelo ciclo de Maturidade na Carreira) as preocupações predominantes foram relacionadas à dimensão impacto seguidas das com a tarefa. Percebeu-se que após o Ciclo de Consolidação das Competências as preocupações relacionadas à tarefa reduziram significativamente. Dessa forma, evidenciou-se que, quando o professor atinge o nível de preocupações relacionadas ao impacto, estas dificilmente se alteram. Por sua vez, as preocupações relacionadas à tarefa são suscetíveis ao contexto e sua redução pode estar relacionada ao atendimento das necessidades ou à acomodação do professor, com o passar do tempo, frente às dificuldades estruturais que lhe são impostas.

De fato, constatou-se similaridade entre as preocupações dos professores no que diz respeito as dimensões impacto e tarefa, ao averiguar as preocupações em relação ao nível de ensino em que os professores atuam. Quanto à dimensão consigo próprio evidenciou-se que os professores atuantes na educação infantil preocupam-se menos do que seus pares atuantes no ensino fundamental. Identificou-se, ainda, que os professores do ensino fundamental apresentam-se mais preocupados em relação a problemas de comportamento e indisciplina dos alunos enquanto que os professores de educação infantil apresentam-se mais preocupados em relação à integridade física das crianças.

Por meio da averiguação das preocupações relacionadas ao tipo de vínculo que os professores de Educação Física tem com a rede pública municipal de ensino, identificou-se que os professores ACTs são mais preocupados com questões relacionadas à dimensão tarefa, demonstrando o quanto estes professores preocupam-se em querer um bom trabalho, porém não dispõe de condições adequadas para isto.

Os dados obtidos quanto ao endereço social de trabalho apresentaram diferença nas preocupações das dimensões tarefa e impacto existentes entre as unidades de pequeno e médio porte e as unidades de grande porte..

A partir da realidade investigada, percebe-se primeiramente, que existe a necessidade de aprofundamento de estudos considerando cada dimensão, para que possam ser definidos os elementos que as compõe em realidade brasileira. A partir disso, uma das necessidades de aprofundamento dos estudos envolve a definição de populações que contenham professores com vínculo temporário e efetivos em estágio probatório com o intuito de perceber o nível de suas preocupações consigo próprio, bem como quais são os fatores relacionados a essa preocupação que emergem dessas condições.

Quanto às preocupações da dimensão impacto, é perceptível que os professores manifestam inquietações não só ao ensino, mas também a questões sociais de seus alunos. Nesse sentido, é iminente a necessidade de ampliar a abrangência dessa dimensão ou a proposição de uma nova mediante aprofundamentos em relação a estas preocupações.

Para isto, a utilização de outros instrumentos de coleta de dados, como observação e entrevistas, bem como a constituição de amostras com gestores e outros envolvidos da comunidade escolar, inclusive alunos, da unidade em que os professores atuam, podem auxiliar na identificação e compreensão das preocupações que os professores não conseguem perceber em sua prática.

Por fim, o estudo permite concluir que as preocupações de professores sofrem influência de questões relacionadas ao contexto em que estes atuam. Enquanto que o vínculo com a rede de ensino apresentou-se significativo em relação às preocupações com a tarefa, a atuação nos distintos níveis de ensino apresentou-se como um fator determinante para as preocupações associadas à dimensão consigo próprio. Da mesma forma, as preocupações expressadas pelos professores quanto a sua prática pedagógica, relacionadas aos alunos, revelaram especificidades entre os níveis de ensino. Quanto às preocupações relacionadas ao impacto, estas apresentaram-se suscetíveis ao porte da unidade onde os professores atuam.

Dessa forma, é necessário que estes elementos sejam levados em consideração no que tange à realização de outros estudos relacionados à temática das preocupações de professores em serviço nas redes de ensino. Sugere-se a realização de estudos semelhantes envolvendo populações maiores e em diferentes realidades sócio-econômicas com o intuito de identificar se ocorrem similaridades nos resultados.

Quanto à rede pública de ensino de Balneário Camboriú, sugere-se que sejam propostas ações visando a melhora da qualidade de vida dos professores de Educação Física. Para isto, não basta que sejam comprados materiais e reformados ou construídos espaços de aula, mas também devem ser propostas formações que atendam as necessidades dos professores e também devem ser melhor organizados os recursos físicos e materiais nas unidades de grande porte. Para os professores de Educação Física, indica-se que a legitimidade da profissão no âmbito da educação só é possível mediante a fundamentação do trabalho e participação nas discussões de cunho pedagógico dentro da escola, uma vez que a iniciativa de valorização da profissão parte dos próprios professores de Educação Física, que precisam saber o que estão fazendo dentro da escola e demonstrar para que a comunidade escolar tenha conhecimento.

Por fim, propõe-se a realização de estudos envolvendo docentes universitários e estudantes de pós-graduação. Assim como nos estudos de Fuller, em que a motivação inicial e inquietação decorriam de depoimentos dos futuros professores não sentirem-se adequadamente preparados para o exercício da profissão, estudos envolvendo futuros docentes universitários podem contribuir para a avaliação da formação dos profissionais que irão atuar no ensino superior.



## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T. M.; GODINHO, T. M.; REIS, E.J.F.B.; ALMEIDA, M. M. G. Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 1117-1129, 2006.

AZEVEDO, E. S.; SHIGUNOV, V. O resgate das abordagens pedagógicas na atuação dos professores de Educação Física. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (Org.). **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012, p. 195-216.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental/ 1º Fundamentos**. Balneário Camboriú, SC, 2012.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental: Alfabetização e disciplinas curriculares**. Secretaria de Educação. Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú. V. 2 – Blumenau: Nova Letra, 2013. 199 p.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. **Orientações Curriculares Municipais de Balneário Camboriú – Educação Infantil**. Blumenau: Nova Letra, 2013. 118 p.

BARBOSA, M. C. .Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: , 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHETS, D. Concerns of Preservice Physical Education Teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, n. 10, p. 66-75, 1990.

BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2003A.

BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO A. M. P. Professor de Ciências Novato: suas crenças e conflitos. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v.8 n. 3, p. 257-280, 2003B.

BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. A História de Ely: um professor de Física no início da carreira. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 165-178, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V. Intervenção profissional na Educação Física escolar: considerações sobre o trabalho docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 169-186, abril/junho de 2009.

BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V. Condições de vida do trabalhador docente em Educação Física do Magistério Público Municipal de Florianópolis. **Caderno de Educação Física**, Marechal Cândido Rondon, v. 9, n. 16, p. 11-28, 1. sem., 2010.

BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V.; BORGATTO, A. F. Qualidade de vida dos docentes de Educação Física.. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (Org.). **Educação Física**: prática pedagógica e trabalho docente. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012, p. 279-298.

BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V.; SONOO, C. N.; LEMOS, C. A. F.; BORGATTO, A. F. Bem estar do trabalhador docente em Educação Física ao longo da carreira. **Revista de Educação Física da UEM**, v. 24, n. 2, p. 233-246, 2. trim. 2013.

BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V.; SONOO, C. N.; LEMOS, C. A. F.; BORGATTO, A. F., Bem estar do trabalhador docente de educação física da região sul do Brasil de acordo com os ciclos vitais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo. V. 28, n. 1, p. 77-93, 2014.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 11. ed. Brasília: Edições Câmara, 2015a.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009. Disponível em: <[http://www.nepiec.com.br/legislacao/rceb005\\_09.pdf](http://www.nepiec.com.br/legislacao/rceb005_09.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2014.

CARREIRO DA COSTA, F. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 5, n. 1, p. 26-39, 1994.

CONCEIÇÃO, V. J. S.; FRASSON, J. S.; BOROWSKI, E. B. v. A influência da socialização sobre o percurso docente dos professores de Educação Física no início da carreira. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 472-484, jan./mar. 2014

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

CONKLE, T. Inservice physical educators' stages of concerns: A test of fuller's model and the TCQ-PE. **Physical Educator**, v.3, n.53, p. 122-131, 1996

COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. Prática pedagógica de professores de Educação Física: conteúdos e abordagens pedagógicas. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 161-167, 2. sem. 2006.

COSTA, A. R.; PEDRINI, L.; KUNZ, E. O “brincar e se movimentar” como fundamento básico da Educação Física na educação infantil. In: PEREIRA, B. O.; SILVA, A. N.; CUNHA, A. C.; NASCIMENTO, J. V. (Org.) **Atividade Física, Saúde e Lazer: olhar e pensar o corpo**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2014. p. 89-103.

COSTA, B. O. **Preocupações pedagógicas e desenvolvimento profissional em Educação Física: passo ou descompasso?** 2013. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de

Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2013.

DORNELES, C. I. R.; SHIGUNOV, V; NASCIMENTO, J. V. Relação teoria e prática da Educação Física no ensino fundamental. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (Org.). **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012, p. 171-193.

ECCO, I. Elementos do cotidiano escolar de um grupo de docentes: preocupações, dificuldades e medos. **Perspectiva**, Erechim. v.36, n.136, p.17-28, dezembro/2012.

FARIAS, G. O. **O percurso profissional dos professores de Educação Física**: rumo à prática pedagógica, 2000. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FARIAS, G. O. **Carreira docente em Educação Física**: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor, 2010. 303 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FARIAS, G. O., FOLLE, A.; BOTH, J.; SAAD, M.; TEIXEIRA, A.; SALLES, W.; NASCIMENTO, J. V. Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.3, p.310-319, jul./set. 2008.

FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em educação física. In: FARIAS, GELCEMAR O.; NASCIMENTO, JUAREZ V. (Org.). **Construção da identidade profissional em educação física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Ed. Da UDESC, 2012, p. 61-80.

FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A.; BATISTA, P. M. F. Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente. **Motriz**, Rio Claro, v.18, n.4, p.656-666, out./dez. 2012.

FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. SHIGUNOV, V.; Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.) **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O Autor, 2001. p. 19-53.

FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V; NASCIMENTO, J. V. Prática pedagógica dos professores de Educação Física nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (Org.). **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012, p. 151-170.

FERREIRA, D. C. K.; ABREU, C. B. M. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p.129-139, mai-ago, 2014.

FOLLE, A.; BORGES, L. J.; COQUEIRO, R. S. NASCIMENTO, J. V. Nível de (in)satisfação profissional de professores de Educação Física da Educação Infantil. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.2, p.124-134, abr./jun. 2008.

FOLLE, A.; FARIAS, G. O.; BOSCATTO, J. D.; NASCIMENTO, J. V. Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 25-49, jan/mar de 2009.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Preocupações ao longo da carreira docente: estudos de caso com professores de educação física do magistério público estadual. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 841-856, out./dez. 2011.

FULLER, F. Concerns of teachers: a developmental conceptualization. **American Education Research Journal**, Washington, v. 6, n. 2, p. 207-226, mar. 1969.

FULLER, Frances. PARSONS, Jane S. Current Research on the Concerns of teachers. In: ANNUAL MEETING OF THE

AMERICAN EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION, ?. 1972. Chicago. **Annals...** Chicago: AERA, 1972. p. 1-18.

FULLER, Frances F. PARSONS, Jane S. WATKINS, James E. Concerns of teachers: research and reconceptualization. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION, 59<sup>o</sup>, 1974. Chicago. **Annals...** Chicago: AERA, 1974. p. 1-68.

GARANHANI, M. C. Os saberes de educadoras da pequena infância sobre o movimento do corpo infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2005.

GASPARI, T. C.; SOUZA JÚNIOR, O.; MACIEL, V.; IMPOLCETTO, F.; VENANCIO, L.; ROSÁRIO, L.F.; IORIO, L.; THOMMAZO, A. D.; DARIDO, S. C. A Realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa. v. 14, n. 1. p. 109-137, 2006.

GEORGE, A. **Measuring self, task, and impact concerns: A manual for the Teacher Concerns Questionnaire**. Austin: The University of Texas, R&D Center for Teacher Education, 1978.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 141-169.

GONÇALVES, J. A. M. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo**, Lisboa, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sistema IBGE Cidades@**. 2014. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=420200>>. Acesso em 18 nov. 2014.

JANSSENS, S. (1987) A description of concerns of beginning teachers: The results of a qualitative study with some methodological considerations. ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION, 1987. Washington, Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED285875>. Acesso em: 15 mar. 2015.

JANUÁRIO, C. O. Desenvolvimento Profissional: a aprendizagem de ser professor e o processo de rotinização das decisões préinterativas em professores de Educação Física. In: FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. Da UDESC, 2012. p. 21-40.

LACERDA, C. G.; COSTA, M. B. Educação Física na educação infantil e o currículo da formação inicial. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr./jun. 2012

LATORRE, D. B. V. C. **O Fenecer da educação capitalista: estudo das condições dos trabalhadores temporários da educação (ACTS) no ensino público de Florianópolis**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

LEMOS, C. A. F. **Qualidade de vida na carreira profissional de professores de educação física do magistério público estadual/RS**. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

LEMOS, C. A. F.; NASCIMENTO, J. V. Parâmetros socioambientais da qualidade de vida de professores de Educação Física. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (Org.). **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012, p. 263-278.

LOCH, M. R.; BRUNO, G. B. M.; OLIVEIRA, E. S. A.; NASCIMENTO, J. V. Preocupações pedagógicas e profissionais de formandos em Educação Física do Sul do Brasil. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, v. 10, n. 80, ene. 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd80/brasil.htm>. Acesso em: 4 ago. 2014.

MATOS, Z.; GOMES, P. B.; GRAÇA, A.; QUEIRÓS, P. A valorização dos problemas em situação de estágio: preocupações dos estudantes-estagiários e formadores. In: BENTO, J.; MARQUES, A. (Org.). **As ciências do desporto na escola**. Porto: FCDEF, 1991. p. 359-367.

MCBRIDE, R. E. The TCQ -- PE: An adaptation of the Teacher Concerns Questionnaire Instrument to a physical education setting. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, 12, p. 188-196, 1993.

MCBRIDE, R. E.; BOGGESE, T. E.; GRIFFEY, D. C.. Concerns of inservice physical education teachers as compared with Fuller's concern model. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 5, n. 3, p. 149-156, Apr. 1986.

MEEK, G. A.; BEHETS, D. Physical education teachers' concerns towards teaching. **Teaching and Teacher Education**, Champaign, v. 15, n. 5, p. 497-505, Jul. 1999.

MELLO, A. S.; SANTOS, W.; KLIPPEL, M. V.; ROSA, A. P.; VOTRE, S. J. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abril/junho 2014.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes. 1994. p. 9-31.

MOLINA, V. M. A prática dos professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 5, n. 9, p. 31-46, 1998.

MOREIRA, H. R.; FARIAS, G. O.; BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V. Qualidade de vida no trabalho e síndrome de Burnout em professores de educação física do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 115-122, 2009.

MOREIRA, H. R.; NASCIMENTO, J. V.; SONOO, C. N.; BOTH, J. Qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida individual de professores de Educação Física ao longo da carreira docente. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.4, p.900-912, out./dez. 2010A.

MOREIRA, H. R.; NASCIMENTO, J. V.; SONOO, C. N.; BOTH, J. Qualidade de vida do trabalhador docente em Educação Física do estado do Paraná, Brasil. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v.12, n. 6, 435-442, 2010B.

NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo da carreira docente. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 6., 1998, La Coruña. **Actas...** La Coruña: INEF Galícia, 1998. p. 320-335.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 2010. p. 61-94.

NAUROSKI, E. A. **Trabalho docente e subjetividade: a condição dos professores temporários (PSS) no Paraná**. 293f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

OLIVEIRA, N. R. C. Concepção de Infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações\*. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 95-109, 2005.

OLIVEIRA, E. R. A.; GARCIA, A. L.; GOMES, M. J.; BITTAR, T. O.; PEREIRA, A. C. Gênero e qualidade de vida percebida – estudo com professores da área de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 741-747, 2012.

OLSEN, D. G.; HEYSE, K. L. Development and concerns of first-year and reentry teachers with and without mentors. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION, 57., 1990, Boston. **Anais...** Boston: AERA, 1990. p. 1-24.

PIOVANI, V. G. S.; BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V. Preocupaciones pedagógicas de los Estudiantes practicantes de Educación Física de diferentes domicilios sociales de Uruguay. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 77-98, out/dez de 2012.

REEVES-KAZELSKIS, C.; KING, D. A. Teaching concerns of preservice teachers. In: ANNUAL MEETING OF THE MID-SOUTH EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION, 23rd., 1994. Nashville. **Annals...** Nashville: TN, 1994. p. 1-21.

RIBEIRO, V. T.; FOLLE, A.; FARIAS, G. O.; NAZARIO, P. F. Preocupações pedagógicas e competência profissional de estudantes de Educação Física em situação de estágio. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 26, n. 1, p. 59-68, 1. trim. 2015.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 Ed. São Paulo: Atlas, 1999, 336p.

RIOPEL. Novas Regulações escolares: quais os impactos sobre as preocupações dos professores? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 44 p. 165-184, dez. 2006.

SANT'ANA, A. S. S.; NASCIMENTO, J. V.; AZEVEDO, E. S.; Estratégias Pedagógicas no trato com a indisciplina na Educação Física escolar. In: NASCIMENTO, J. V.; SOUZA, E. R. S.; RAMOS, V.; ROCHA, J. C. S. (Org.) **Educação Física e esporte: Convergindo para novos caminhos...** Florianópolis: Ed. Da UDESC, 2015. p. 271-292.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v.19, n.3, p.209-22, jul./set. 2005.

SANTOS, G. R. C. M.; MOLINA, N. L.; DIAS, V. F. **Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Ibpex, 2007. 165 p.

SHIGUNOV, V.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Educação Física: conhecimento teórico X prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 103-152.

SIKES, P. The life cycle of the teacher. BALL, S.J.; GOODSON, I.F. (Orgs.). **Teachers' lives and careers**. London: The Falmer Press, 1985.

PIOVANI, V. G. S.; BOTH, J. Relaciones entre el tiempo de realización de práctica docente curricular y las preocupaciones pedagógicas de estudiantes de educación física de Uruguay. **Educación Física y Deporte**, v. 33 n. 2, p. 443-466, Jul-Dic 2014.

SILVA, M. S. S. J.; AFONSO, M. R. Síndrome de *Burnout* em professores de Educação Física. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (Org.). **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012, p. 299-318.

SILVA, G. N.; CARLOTTO; M. S. Síndrome de *Burnout*: Um estudo com professores da rede pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 145-153, 2003.

STEFFY, B. E.; WOLFE, M. P.; PASCH, S. H.; ENZ, B. J. The model and its application. In: STEFFY, B. E.; WOLFE, M. P.; PASCH, S. H.; ENZ, B. J (Orgs.). **Life cycle of the career teacher**. Califórnia: Corwin Press, 2000. p. 1-25.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

TARDIF, M.; RAYMOND, M., Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

WENDT, J. C.; BAIN, L. L.; JACKSON, A. S. Fuller's concerns theory as tested on prospective Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 1, n. 0, p. 66-70, apr. 1981.

ZOUNHIA, Katerina; HATZIHARISTOS, Dimitris; EMMANOUEL, Kostas. Teaching Concerns of Greek Physical Education Student Teachers. **Studies in Physical Culture and Tourism**, Pozna, v. 11, n. 2, p. 73-88, 2004.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A: Instrumento de coleta de dados – Questionário UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA



### CENTRO DE DESPORTOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA



Prezado(a) professor(a)!

Você está sendo convidado a participar de um estudo que busca analisar as preocupações de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, no desenvolvimento da sua prática pedagógica. A sua contribuição, neste primeiro momento, possibilitará a realização do mapeamento de professores, bem como a identificação das preocupações dos professores de Educação Física. No segundo momento do estudo, retornaremos a escola para a realização de entrevistas. Assim, solicitamos que se identifique (nome), ao mesmo tempo, salientamos que será mantido sigilo total da sua identidade.

#### I. Dados de identificação:

- 1) Nome: \_\_\_\_\_
- 2) Unidade Educacional: \_\_\_\_\_
- 3) Sexo:  Feminino  Masculino      4) Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_
- 5) Você foi atleta?  Não  Sim
- 6) Se sim, qual esporte? \_\_\_\_\_
- 7) Qual a sua formação inicial?  
 Magistério                       Licenciatura Plena                       Licenciatura
- 8) Em que Instituição realizou sua formação inicial?  
 \_\_\_\_\_
- 9) Você realizou pós-graduação? (é possível anotar mais de uma alternativa)  
 Não realizou  
 EspecializaçãoÁrea: \_\_\_\_\_  
 MestradoÁrea: \_\_\_\_\_  
 DoutoradoÁrea: \_\_\_\_\_
- 10) Você tem experiência como professor? Especifique os anos e/ou meses já trabalhados.  
 Educação Infantil  Não  Sim \_\_\_\_\_ ano(s) \_\_\_\_\_ mês(es)

Ensino Fundamental  Não  Sim \_\_\_\_\_ ano(s) \_\_\_\_\_ mês(es)

Ensino Médio  Não  Sim \_\_\_\_\_ ano(s) \_\_\_\_\_ mês(es)

Educação de Jovens e Adultos  Não  Sim \_\_\_\_\_ ano(s) \_\_\_\_\_ mês(es)

Ensino Superior  Não  Sim \_\_\_\_\_ ano(s) \_\_\_\_\_ mês(es)

11) Você tem **preferência** por atuar em qual(is) nível(is) de ensino?

Educação Infantil 0 a 3 anos

Educação Infantil 4 a 5 anos

Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Ensino Fundamental – Anos Finais

Ensino Médio

Educação de Jovens e Adultos

Ensino Superior

Todos

Nenhum

12) Atualmente, você atua em qual(is) nível(is) de ensino na Rede Municipal? Em caso de atuar em mais de um, assinale-os.

Educação Infantil 0 a 3 anos

Educação Infantil 4 a 5 anos

Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Ensino Fundamental – Anos Finais

Educação de Jovens e Adultos

13) Você atua em outra rede de ensino? Em caso positivo, especifique:

Não  Sim Rede: \_\_\_\_\_

14) Determine a sua carga horária:

Rede Municipal: \_\_\_\_\_ horas

Outra Rede: \_\_\_\_\_ horas

15) Caso atue em outro contexto além do ensino, identifique-o:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16) Que tipo de vínculo você tem com a Rede Municipal?

Efetivo  Admissão em Caráter Temporário (ACT)

## II. A prática pedagógica docente

17) Que conteúdo(s) da Educação Física você **tem mais facilidade** e/ou **sente-se mais seguro** para trabalhar com os alunos? (Ex. Jogos e brincadeiras, lutas, xadrez, etc.)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

18) O que lhe proporciona satisfação em relação à prática pedagógica e ao ser professor(a)?

---



---



---

19) Em relação à sua prática pedagógica: o que o(a) deixa mais preocupado(a) neste momento?

---



---



---



---



---



---

### III. Preocupações de professores:

Leia cada afirmação e pergunte-se:

*Quando penso no meu ensino, quanto eu estou preocupado com isso?*

1 = não preocupado

2 = pouco preocupado

3 = preocupado

4 = muito preocupado

5 = extremamente preocupado

20	A falta de continuidade no planejamento anual da disciplina de educação física	1	2	3	4	5
21	Falta de apoio administrativo para disciplina de educação física	1	2	3	4	5
22	Ensinar bem quando estou sendo observado	1	2	3	4	5
23	Ir ao encontro das necessidades dos diferentes tipos de alunos	1	2	3	4	5
24	Falta de uma política consistente de avaliação na disciplina de educação física	1	2	3	4	5
25	Identificar problemas de aprendizagem dos alunos	1	2	3	4	5
26	Sentir-me mais confortável como professor	1	2	3	4	5

27	Desafiar os alunos desmotivados	1	2	3	4	5
28	Ser aceito e respeitado por outros professores	1	2	3	4	5
29	Trabalhar com turmas muito grandes	1	2	3	4	5
30	Orientar os alunos para alcançarem o crescimento intelectual e emocional	1	2	3	4	5
31	Se os alunos estão sendo atendidos nas suas necessidades	1	2	3	4	5
32	Obter uma avaliação favorável/positiva sobre o meu ensino	1	2	3	4	5
33	Com o reduzido número de aulas no programa de horários da escola	1	2	3	4	5
34	Manter o nível apropriado de controle da turma	1	2	3	4	5

35) Utilize este espaço para quaisquer comentários ou para expressar preocupações adicionais.

---



---



---



---



---



---

Obrigado pela sua colaboração!

## APÊNDICE B - Matriz do instrumento de coleta de dados

<b>Dimensão</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Questões</b>	<b>Fundamentação Teórica</b>
Dados sociodemográficos	Nome	1	Não se aplica
	Unidade Educacional	2	
	Sexo	3	
	Data de Nascimento	4	
	Experiência como atleta	5, 6	
	Formação	7, 8, 9	
	Tempo de experiência	10	Farias (2011)
	Preferência por faixa nível de ensino	11	Não se aplica
	Atuação na rede de ensino municipal	12	
	Atuação em outra rede de ensino	13	
	Carga Horária	14	
	Atuação em outro contexto	15	
	Vínculo com a rede municipal de ensino	16	
Prática pedagógica	Motivacionais Preocupacionais	17, 18, 19	
Preocupações de professores	Preocupações com o Impacto Preocupações com a tarefa Preocupações consigo próprio	20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35	Fuller (1969) Costa (2013)

## APÊNDICE C - Autorização e ciência da Secretaria Municipal de Educação para realização da pesquisa

### CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

A Senhora Profª Simone da Silva Ricardo  
Diretora Geral do Colegiado da Educação de Balneário Camboriú

**Assunto:** Apresentação de Projeto de Pesquisa e solicitação de autorização condicionada.

Prezada Senhora,

Apresentamos o Projeto de Pesquisa: Preocupações de Professores de Educação Física de Balneário Camboriú. A pesquisa tem como objetivo, analisar as preocupações de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, no desenvolvimento da sua prática pedagógica. Nesse sentido, segue anexo para sua apreciação a síntese do projeto que solicita-se a autorização, contendo o objetivo, procedimentos metodológicos e a justificativa do estudo, informações estas que permitem melhor compreensão da investigação.

As informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato de tais informações.

A pesquisa será coordenada pela pesquisadora responsável Profª. Drª. Gelcemar Oliveira Farias, sendo que será a investigação da dissertação de mestrado em Educação Física do Mestrando Renato Daniel Trusz. Para a realização do estudo, será necessária a sua autorização, visto que o mesmo realizar-se-á com professores de Educação Física vinculados a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú.

Para tanto, respeitosamente solicito a V. S.ª, a autorização para realização da pesquisa **condicionada à prévia aprovação da mesma em Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos**, respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 e 251/1997e regulamentações correlatas).

Balneário Camboriú, 26 de junho de 2015.

*Gelcemar Oliveira Farias*

Profª. Drª. Gelcemar Oliveira Farias  
Pesquisadora responsável

Parecer da Instituição: (  ) Deferido (  ) Indeferido

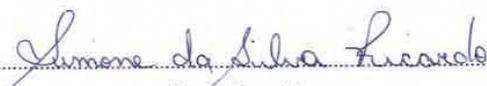
Assinatura do responsável:

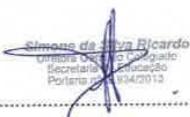
*Simone da Silva Ricardo*  
Diretora Geral do Colegiado  
Secretaria Municipal de Educação  
C/Av. Itália nº 11 934/2019

**Termo de Ciência da Instituição**

Declaro, para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria de Educação de Balneário Camboriú/SC, tomei conhecimento do projeto de pesquisa intitulado: **Preocupações de Professores de Educação Física de Balneário Camboriú**, e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares. Como esta instituição apresenta condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução nos termos propostos.

Balneário Camboriú, 09/07/2015.

  
.....  
Nome Completo

  
.....  
Assinatura

**Carimbo do responsável**

## APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) participante da pesquisa,

Considerando a Resolução no. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, temos o prazer de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada **“Preocupações de Professores de Educação Física de Balneário Camboriú.”**, a qual servirá de base para a elaboração de uma dissertação, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bem como ao Laboratório de Pedagogia do Esporte (LAPE) do Centro de Desportos (CDS), ressaltando que o pesquisador responsável atenderá as exigências deliberadas nesta resolução.

Esta investigação tem como objetivo principal analisar as preocupações de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú. Especificamente, pretende-se: Constatar as preocupações de professores de Educação Física na intervenção escolar; Identificar as preocupações de professores de Educação Física considerando os ciclos de desenvolvimento profissional na carreira docente; Averiguar as preocupações de professores de Educação Física que atuam em diferentes níveis da educação básica (educação infantil e no ensino fundamental); Averiguar as preocupações de professores de Educação Física a partir do vínculo do professor com a rede de ensino (efetivo, ACT); Identificar e compreender as preocupações de professores de Educação Física considerando o endereço social de trabalho.

Espera-se que esta pesquisa contribua para futuros estudos na área, na compreensão do desenvolvimento profissional de professores de educação física inseridos no âmbito escolar, bem como no fornecimento de saberes que proporcionem a melhoria da formação inicial e continuada de professores de educação física. Para isso, você não terá nenhum gasto, nem receberá compensação financeira, e todos os materiais necessários à coleta de dados serão providenciados pelos pesquisadores.

Ressaltamos que a investigação apresenta riscos mínimos nos fatores psicológicos e sociais, pois os procedimentos não ocasionarão constrangimento ao participante. Sua participação implicará em responder, um questionário composto de 3 dimensões, sendo a primeira de dados sócio-demográficos, a segunda sobre prática pedagógica e a terceira contendo perguntas acerca de preocupações.

Ressaltamos que sua identidade, assim como suas respostas, serão mantidas em sigilo, e que as informações obtidas serão utilizadas

exclusivamente para fins científicos. Salientamos, ainda, que você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento. Caso ocorra algum dano à sua imagem em decorrência do não cumprimento de algum(ns) dos procedimentos éticos estabelecidos no presente termo, você será devidamente indenizado. Agradecemos, desde já, sua colaboração e participação, e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

**Contatos:**

Pesquisador principal: [renato.pedagogicobc@yahoo.com.br](mailto:renato.pedagogicobc@yahoo.com.br) ou (47) 8856-8329.

Pesquisadora responsável: [fariasgel@hotmail.com](mailto:fariasgel@hotmail.com) ou (48) 9660-5835.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado, de forma clara e objetiva, sobre todos os procedimentos da pesquisa intitulada: "Preocupações de Professores de Educação Física de Balneário Camboriú". Estou ciente que todos os dados a meu respeito serão sigilosos e que posso me retirar do estudo a qualquer momento. Assinando este termo, eu concordo em participar deste estudo.

Nome por extenso \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Balneário Camboriú (SC) \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gelcemar Oliveira Farias  
(Pesquisadora Responsável/Orientadora)

\_\_\_\_\_  
Renato Daniel Trusz  
(Pesquisador Principal/Mestrando)



**ANEXOS**

## ANEXO A - Protocolo de autorização de pesquisa do CEP SH

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Preocupações de Professores de Educação Física de Bañeário Camboriú

**Pesquisador:** Gelcemar Oliveira Farias

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 48743015.3.0000.0121

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Catarina

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.345.476

#### Apresentação do Projeto:

Projeto de Dissertação orientado pela Professora Dra. Gelcemar Oliveira Farias apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, aluno RENATO DANIEL TRUSZ.

Com a intenção de compreender o contexto em que o professor de Educação Física atua, o seu desenvolvimento profissional, as suas condutas e os fatores intervenientes causadores de preocupações, este estudo tem por problema de pesquisa: Quais as preocupações de professores de Educação Física que atuam na rede municipal de ensino de Bañeário Camboriú, considerando o desenvolvimento da sua prática pedagógica?

**Numero de Participantes:** 86

**Critério de Inclusão:**

- Ser professor de Educação Física no magistério público municipal de Bañeário Camboriú;
- Atuar em Centro Educacional Municipal, Centro de Educação de Jovens e Adultos, Núcleo de Educação Infantil;
- Ter formação em nível superior em Educação Física ou Formação no Ensino Médio em Magistério em Educação Física.

#### Objetivo da Pesquisa:

Analisar as preocupações de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br