

PROFESSORES INICIANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS SEUS DILEMAS E SUA GESTÃO

Hugo Norberto Krug*

Rodrigo de Rosso Krug**

Franciele Ross da Silva Ilha***

Recebido: 11 mar. 2013 Aprovado: 4 abr. 2013

*Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM), Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM), Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: hnkrug@bol.com.br

**Doutorando em Ciências Médicas (UFSC). Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: odkrug@bol.com.br

***Doutoranda em Educação (UFPEL). Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: francieleilha@gmail.com

Resumo: Este estudo objetivou analisar os dilemas que os professores iniciantes de Educação Física Escolar enfrentam em suas aulas e sua gestão. A abordagem foi qualitativa, do tipo estudo de caso. Participaram dez professores de Educação Física atuantes nas redes municipal, estadual e particular de ensino de Santa Maria (RS), que estavam no início de carreira, isto é, com até três anos de docência. O instrumento utilizado para a coleta de informações foi uma entrevista semiestruturada. A interpretação das informações foi à análise de conteúdo. Concluímos que os professores estudados manifestaram momentaneamente vários dilemas e que os enfrentaram de duas formas diferentes.

Palavras-chave: Educação física escolar. Percurso profissional docente. Docentes.

PHYSICAL EDUCATION OF INITIAL TEACHERS: THEIRS DILEMMAS AND MANAGEMENT

Abstract: This study aimed analyze the dilemmas that teachers of Physical Education School Starter face in their classes. A qualitative approach was kind of case study. Ten part of Physical Education teachers working in municipal networks, state and private schools of Santa Maria (RS), which were in early-stage, ie up to three years of teaching. The instrument used to collect information was a semi-structured. The interpretation of the information was to content analysis. Concluded that teachers expressed briefly studied several and the dilemmas faced in two different ways.

Key words: Physical education school. Teacher professional course. Teachers.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS A RESPEITO DOS DILEMAS DA DOCÊNCIA

Segundo Lourencetti e Mizukami (2002), existe um consenso em que a prática pedagógica integra diversos tipos de conhecimentos e/ou saberes que são elaborados ao longo do exercício da docência. Assim, os professores incorporam ou mesmo se apropriam de experiências variadas, conhecimentos, teorias, crenças, etc.

As autoras ainda destacam que integram também a prática pedagógica, as dificuldades, os problemas, as contradições, os conflitos. Em algumas situações vivenciadas, os professores parecem sentir-se impotentes, limitados para agir.

Assim, de acordo com Nóvoa (1992, p. 27):

[...] os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam à decisões num terreno de grande complexidade, incerteza singularidade e conflitos de valores. As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidade autodesenvolvimento reflexivo.

Lampert (apud LOURENCETTI; MIZUKAMI, 2002) vê o professor como um *dilemma manager*, ou seja, alguém que tem a função de intermediar interesses contraditórios num trabalho que é construtivamente ambíguo. Ao explicar o sentido do termo *manager*, a autora chama a atenção para o fato de que a capacidade de invenção ou improvisação é uma parte necessária do repertório do gestor de dilemas. Segundo ela, o gestor é alguém que é capaz de encontrar um caminho para fazer alguma coisa e a ação e as invenções estão unidas no processo de gestão.

Outro aspecto apontado pela referida autora é que, no ensino, os dilemas são frequentes, porém não são facilmente resolvidos. Se o professor reconhece que tem um dilema, mas não sabe o que fazer, o fato de reconhecer ou admitir faz diferença para solucionar as situações.

A autora afirma ainda que o gestor de dilemas aceita o conflito como endêmico e ao mesmo tempo útil para o seu trabalho antes de vê-lo como um fardo que precisa ser eliminado, pois as prováveis soluções encontradas pelo professor levam à existência de outros problemas, e por esse motivo o professor sempre discute com ele mesmo sobre o que fazer. Assim, a autora aponta a necessidade de se adotar uma imagem do ensino que leve em consideração a possibilidade de que o próprio professor é um recurso na gestão dos problemas da prática educacional.

PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS SEUS DILEMAS E SUA GESTÃO

Shullman (apud LOURENCETTI; MIZUKAMI, 2002), apesar de não fazer referência à palavra dilema, denominou de conhecimento estratégico o tipo de saber que os professores utilizam quando enfrentam situações problemáticas. Nessas situações, o professor faz uso de um tipo de conhecimento específico e diferente daquele utilizado em outros momentos.

Para Gimeno Sacristán (1992, p. 87) o professor é um gestor de dilemas. Esse autor destaca que:

[...] a atuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem nós cegos, que, uma vez solucionados, desaparecem. Pode ser o caso de conflitos pontuais, mas não é o da prática “normal”. Esta consiste em tomar decisões num processo que se vai moldando e adquire identidade enquanto ocorre, no decurso do qual se apresentam opções alternativas, face às quais é necessário tomar uma decisão.

Esse mesmo autor (1998) destaca que, ainda que de forma assistemática e com baixo nível de consistência, notam-se dilemas no pensamento educativo, na reflexão dos professores em suas ações. Nesse sentido:

[...] os dilemas são pontos significativos de “tensão” frente aos quais de fato sempre se toma alguma opção quando se realiza algum tipo de prática, ou quando se planeja o próprio ensino, de modo que a opção ou direção tomada configura um modelo ou estilo educativo peculiar (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 190).

Assim sendo, para Gimeno Sacristán (1998), é na tomada de decisão dos professores que se encontra o cerne do processo educativo. O autor acredita que as “perspectivas pessoais” são uma parcela fundamental das crenças e conhecimentos profissionais dos processos, que contribuem para resolver os dilemas que enfrentam quando decidem sobre metodologias, conteúdos, etc.

Para Zabalza (1994, p. 61), dilema é:

[...] todo conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam para o professor no desenrolar da sua atividade profissional [...]. Em cada uma destas situações problemáticas (que podem ser pontuais ou gerais) o professor tende a optar e fá-lo, de perto, num sentido ou noutro (na direção de um ou de outro pólo de dilema).

Neste sentido, é interessante perceber que Zabalza (1994) e Gimeno Sacristán (1998) têm um ponto em comum ao afirmarem que os dilemas são situações em que o professor tem

que optar sobre o que fazer.

Assim, tendo por base este referencial, chegamos à construção da seguinte questão problemática norteadora desta investigação: quais são os dilemas que os professores iniciantes de Educação Física Escolar enfrentam em suas aulas e como é a sua gestão? Então, a partir desta questão problemática, o objetivo geral da investigação foi analisar os dilemas que os professores iniciantes de Educação Física Escolar enfrentam em suas aulas e sua gestão.

Justificamos a importância da realização desta investigação pela possibilidade de fornecer subsídios para modificações no contexto da formação de professores de Educação Física, particularmente na compreensão do enfrentamento dos dilemas docentes, auxiliando, conseqüentemente, na qualidade da Educação Física Escolar.

DESTACANDO O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

A metodologia empregada nesta investigação caracterizou-se pelo enfoque fenomenológico, sob a forma de estudo de caso com abordagem qualitativa.

Conforme Triviños (1987, p. 125), “a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica surge como forte reação contrária ao enfoque positivista, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a relatividade social como uma construção humana”.

O autor explica que na concepção fenomenológica da pesquisa qualitativa, a preocupação fundamental é como a caracterização do fenômeno, com as formas que apresenta e com as variações, já que o seu principal objetivo é a descrição.

Para Fazenda (1989, p. 58),

a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos e nem num trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos; é, sim, um trabalho descritivo de situações, pessoas ou acontecimentos, em que todos os aspectos da realidade são considerados importantes.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 18), o estudo de caso enfatiza a “interpretação em contexto”. Já Godoy (1995, p. 35) coloca que:

[...] o estudo de caso tem se tornado na estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por que” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de um contexto de vida real.

PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS SEUS DILEMAS E SUA GESTÃO

Já segundo Goode e Hatt (1968, p. 17), “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”. O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes estas semelhanças com outros casos ou situações.

O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada, que segundo Triviños (1987, p. 146):

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo, à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

A interpretação das informações foi realizada através da análise de conteúdo, que é definida por Bardin (1977, p. 42) como um:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Godoy (1995, p. 23) diz que a pesquisa que opta pela análise de conteúdo tem como meta “entender o sentido da comunicação, como se fosse um receptor normal e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira”.

Para Bardin (1977), a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas principais: 1ª) A pré-análise – que trata do esquema de trabalho - envolve os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, a definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; 2ª) A exploração do material – que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto é, a leitura de documentos, a caracterização, entre outros; e 3ª) O tratamentos dos resultados – onde os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que a interpretação deve ir além dos conteúdos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente aprendido.

Os participantes desta investigação foram dez (10) professores de Educação Física Escolar atuantes nas redes municipal, estadual e particular de ensino da cidade de Santa Maria (RS) e que estavam no início da carreira, isto é, com até três (3) anos de docência. Dessa forma, essa investigação sobre os professores iniciantes em Educação Física Escolar na cidade

de Santa Maria (RS) tem como foco os dilemas e sua gestão. Assim, a entrada na carreira, os seus dilemas e sua gestão são o caso a ser estudado, pois, como afirma Stake (apud ANDRÉ, 2005, p. 16) “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Esse autor destaca ainda que o estudo de caso é “o estudo da particularidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias” (p.18). Nesse sentido, o estudo de caso pretende construir um saber de uma particularidade, tendo como propósito representar o caso, e não o mundo (STAKE apud MOLINA, 2004).

No que tange aos aspectos éticos desta investigação, destacamos que a escolha dos participantes aconteceu de forma espontânea (voluntariedade) após convite por escrito, em que a disponibilidade dos mesmos foi o fator determinante. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a fim de preservar a identidade dos mesmos, receberam uma numeração (1 a 10). Para a aplicação do instrumento de pesquisa foi agendado dia e horário respeitando a disponibilidade de cada um.

ANALISANDO AS INFORMAÇÕES: OS DILEMAS DA DOCÊNCIA

O início dos dilemas de todos os professores iniciantes de Educação Física Escolar: o choque com a realidade

Para Hüberman (1995), os professores que têm até três anos de docência estão na fase de entrada na carreira, que possui dois estágios: a) Sobrevivência – que é representada pelo choque com o real; e b) Descoberta - que é o entusiasmo inicial, a exaltação pela responsabilidade e o sentimento de ser professor.

Assim, considerando Krug (2006a) que em seu estudo denominado “Os primeiros anos da profissão professor de Educação Física Escolar: a insegurança, a sobrevivência e o entusiasmo profissional”, concluiu que os dilemas que os professores iniciantes enfrentam em suas aulas têm caracterizado esse início como um momento de choque com a realidade.

Para Onofre e Fialho (1995), o choque com a realidade é uma expressão utilizada para se referir à situação pela qual passam os professores no seu primeiro contato com a docência, quando os dilemas vividos assumem uma dimensão assustadora, isto é, ocorre um distanciamento entre o ideal teórico e a realidade cotidiana.

E, este choque de realidade realmente ocorreu para todos os professores estudados (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9 e 10). Para simbolizar esse acontecimento, citamos as falas de dois

PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS SEUS DILEMAS E SUA GESTÃO

professores: “*Crédo! A teoria é muito diferente da prática. Não consigo desenvolver nada do que havia pensado*” (Professor 1); e “*Me assustei com a pobreza e a carência afetiva dos alunos*” (Professor 2).

Essas falas dos professores destacaram a confrontação inicial com a complexidade da situação da atuação profissional, a distância entre os ideais e a realidade cotidiana e a dificuldade de trabalhar com os alunos.

Os dilemas da docência dos professores iniciantes de Educação Física Escolar

Aliados ao choque com a realidade, foram salientados pelos professores iniciantes de Educação Física Escolar (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9 e 10) os seguintes dilemas em suas práticas pedagógicas:

1) As condições de trabalho difíceis

Estas condições de trabalho difíceis foram representadas pela falta de materiais e de espaços físicos para o desenvolvimento das aulas de Educação Física. Realmente, Farias, Shigunov e Nascimento (2001) destacam que vários estudos indicam que existe uma falta de locais e materiais nas escolas para o desenvolvimento das aulas de Educação Física. Já Krug (2004) enfatiza que a falta de materiais e espaços físicos disponíveis para a realização das atividades são fatores que interferem negativamente na prática pedagógica dos professores de Educação Física.

2) A falta de um planejamento curricular para a Educação Física

Os professores manifestaram que a falta de um conteúdo mínimo a ser trabalhado nas aulas provoca diferenças enormes entre o que é desenvolvido em cada série e em cada escola, inclusive acarretando a repetição de conteúdos durante o desenrolar das séries. Canfield (1996) diz que o planejamento é a pedra fundamental, a razão de ser de todo o trabalho pedagógico consciente, é o que orienta o professor em sua caminhada pedagógica em busca da aprendizagem de seus alunos. Salienta ainda que a falta de um planejamento produz uma ação acéfala, isto é, sem objetivos.

3) O número elevado de alunos nas turmas

Os professores destacaram que o número elevado de alunos nas turmas prejudica o bom andamento das aulas de Educação Física. De fato, segundo Krug (1996), a quantidade excessiva de alunos nas turmas é um fator que interfere na qualidade das aulas de Educação Física.

4) A falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas

Um dos grandes dilemas salientado pelos professores foi a falta de interesse dos alunos pelas atividades que eram propostas durante as aulas de Educação Física. Sobre essa situação, citamos Canfield et al. (1995), que dizem que o professor de Educação Física tem que despertar o interesse dos alunos para que estes sintam prazer e vejam horizontes na prática das atividades físicas.

5) A falta de apoio da comunidade, pais e alunos

Os professores destacaram o seu isolamento na escola pela falta de apoio da comunidade, pais e colegas como mais um dilema a ser enfrentado. Realmente, Ghiraldelli Júnior (1988) confirma que, na organização escolar, a Educação Física tem ocupado um lugar secundário, frequentemente, isolado das demais disciplinas. Afonso et al. (1996) colocam que os professores das outras áreas têm uma visão distorcida do que vem a ser uma aula de Educação Física, pois reclamam que as crianças chegam suadas após a aula e perturbam o andamento normal da escola. Quanto aos pais, esses têm uma visão muito limitada do que é, realmente, a Educação Física e quais seriam suas verdadeiras funções. No geral, eles vêem a Educação Física como uma atividade que aluno vai ser exigido somente fisicamente, vai suar bastante, gastar energias, ficando com isso menos ativos nas outras aulas e em casa, enfim, pode-se perceber que os pais não conseguem ver a Educação Física como um espaço de aprendizagem.

6) A indisciplina dos alunos nas aulas

PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS SEUS DILEMAS E SUA GESTÃO

Os professores declararam que a indisciplina dos alunos é um dilema que prejudica o bom andamento das aulas de Educação Física. Sobre os alunos, Mattos e Mattos (2001) dizem que esses não são mais dóceis, cooperativos como antes. Já Aquino (1996) destaca que há muito tempo os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras, para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais. Também, está claro que a maioria dos educadores não sabe como interpretar e administrar o ato indisciplinado. Para Jesus (1999), a indisciplina dos alunos integra todos os comportamentos e atitudes perturbadoras, inviabilizando o trabalho que o professor deseja desenvolver.

7) As turmas com alunos de ambos os sexos

Os professores manifestaram que ministrar aulas de Educação Física para turmas de alunos de ambos os sexos era mais um dilema a ser enfrentado. Sobre esse assunto nos reportamos a Romero (1993), que salienta que a escola atua como reprodutora da ideologia sexista e discriminatória dos papéis sexuais, e o professor de Educação Física tem atuação diretamente no reforço de padrões sexuais, permitindo acentuar, ao invés de minimizar, as desigualdades entre os sexos. Ele sugere uma reflexão sobre o emprego das atividades como meio de desenvolvimento integral de meninos e meninas. Já Canfield e Jaeger (1994), em pesquisa intitulada “As aulas de Educação Física: o professor e suas ações”, concluem que não há diferença marcante na atuação dos professores ao ministrarem aulas para turmas de seu sexo, contrária, ou mista, entretanto, acreditam ser este dado, algo que merece uma reflexão maior, quanto ao fato das turmas serem separadas por sexo e, também, de muitas vezes, as professoras lecionarem para turmas femininas e os professores para turmas masculinas. Oliveira (1997), em pesquisa realizada, constatou que os estudantes preferem a sua participação em aulas mistas de Educação Física ao invés de separadas por sexo, contrariando, portanto, as argumentações de muitos professores que, contrários à coeducação, justificam ser os alunos os maiores opositores à formação mista das turmas de Educação Física.

8) As turmas heterogêneas quanto à idade dos alunos

Outro dilema salientado pelos professores foi em relação às turmas heterogêneas quanto à idade dos alunos, e que isso prejudica o andamento normal das aulas de Educação

Física. Segundo Xavier (1986), existem diferenças individuais entre as diferentes idades das pessoas, por exemplo, em tamanho, estrutura, e funcionamento interno. Esse autor ainda afirma que em termos absolutos, as diferenças individuais das pessoas têm uma influência enorme sobre a performance humana. O que nos parece é que os professores de Educação Física têm enormes dificuldades de trabalhar com estas diferenças individuais dos seus alunos, e que este fato é originado de uma deficiente formação inicial.

9) As intempéries do tempo

Os professores destacaram que as intempéries do tempo, isto é, a chuva, o frio, e o calor são dilemas que enfrentam em suas aulas de Educação Física. Sobre as intempéries do tempo, Azevedo (1995) coloca que: constantemente, constata-se a existência nas aulas de Educação Física, de problemas de origem ambiental, ou seja: ruídos/barulhos perturbadores, odores/cheiro desagradáveis, frio/calor intensos, etc.

Assim, estes foram alguns dos dilemas encontrados pelos professores iniciantes de Educação Física Escolar que, segundo os mesmos, colaboram com um contexto inicial da carreira, de tensões e insegurança.

Para corroborar com a existência de alguns destes dilemas enumerados pelos professores desta investigação citamos Lourencetti e Mizukami (2002) que, em pesquisa intitulada “Dilemas de professores em práticas cotidianas” e realizada em uma escola estadual de uma cidade do interior paulista com duas professoras (uma de Ciências e outra de Português) de 5ª série do ensino fundamental que tinham seis (6) anos de tempo de experiência docente, constataram os seguintes dilemas no exercício da docência: 1) Comportamentos inadequados dos alunos com relação às regras escolares; 2) A própria 5ª série que marca a ruptura com o 1º e o 2º ciclos do ensino fundamental; 3) O programa; 4) O não domínio do conteúdo específico da matéria; e, 5) A indisciplina dos alunos em sala de aula.

Entretanto, com a comparação dos dilemas docentes entre os dois estudos, podemos constatar a existência permanente de dilemas na atuação pedagógica. Mas ainda podemos destacar que os professores de Educação Física possuem alguns dilemas característicos somente de sua atividade profissional, tais como: a falta de materiais e de espaços físicos para o desenvolvimento das aulas; a falta de um planejamento curricular para a Educação Física; e, as intempéries do tempo. Também podemos inferir que esses três dilemas não são

PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS SEUS DILEMAS E SUA GESTÃO

característicos somente dos professores iniciantes de Educação Física Escolar. Esses dilemas seguem aparecendo permanentemente na prática pedagógica dos professores de Educação Física durante toda a sua carreira.

Retornando ao rol de dilemas elencados pelos professores iniciantes de Educação Física Escolar, ao analisá-los, constatamos que TODOS são ligados à fatores externos à ação pedagógica dos mesmos, fato esse, coincidente com os encontrado por Giesta (1996), em que seu estudo denominado ‘Tomadas de decisões pedagógicas no cotidiano escolar’ observou que os professores colocaram como dilemas enfrentados em suas aulas fatores externos à sua ação pedagógica.

Ainda para Giesta (1996), este fato gera insatisfação e falta de entusiasmo pelo trabalho, pois aparentemente o professor nada pode fazer para enfrentá-los, contribuindo no aprofundamento de uma crise de identidade profissional.

Mas, então, como resolvê-los? O que fazer? Como enfrentá-los?

Os professores iniciantes de Educação Física Escolar como gestores de dilemas: as duas maneiras de enfrentá-los

Segundo Gimeno Sacristán (1998), o professor é um gestor de dilemas. Já Giesta (1996) destaca que os problemas (dilemas) enfrentados pelos professores em suas aulas constituem questões a serem resolvidas numa ação conjunta e cooperativa que analise o contexto em que ocorrem visando o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem e a valorização da profissão.

Lourencetti e Silva (1996) apontam para a importância do professor encarar seus dilemas tendo como base a indagação e a reflexão para poder repensar o seu saber, buscando a mudança para o seu fazer.

Assim, considerando as colocações de Giesta (1996) e Lourencetti e Silva (1996), concluímos que, para enfrentar, resolver ou amenizar os dilemas da prática pedagógica, os professores devem refletir sobre suas ações.

Segundo Krug (1996), ao refletirmos sobre a prática pedagógica, estamos aprendendo a melhorá-la, já que ao identificarmos e diagnosticarmos os dilemas surgidos podemos repensar nossas ações, pois, segundo Furter (1985), a reflexão é um esforço de autocrítica que permite se desfazer tanto das dúvidas quanto das falsas justificativas e representações. É

ainda, crítica, porque dá segurança na escolha das opções, tendo como consequência maiores possibilidades de realizações.

Já Pérez Gómez (1992) destaca que o êxito profissional do professor depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos.

Para Gimeno Sacristán (1998, p. 244), a competência profissional dos professores:

[...] se expressa melhor no *como enfrenta as situações que lhe são dadas*. Trata-se de ver mais a originalidade no modelar pessoalmente as situações que lhe são dadas prefiguradas ou ver como se choca com elas, driblando os limites impostos ou adotando uma posição de submissão (grifo do autor).

Lourencetti e Mizukami (2002) salientam que estes dois autores (PÉREZ GÓMEZ, 1992; GIMENO SACRISTÁN, 1998) condicionam a competência e o êxito profissional a forma como os professores enfrentam as situações práticas. Mas é Gimeno Sacristán (1998) quem mostra com clareza os tipos de enfrentamentos possíveis: driblar os limites impostos ou adotar uma posição de submissão diante das situações.

E estes dois tipos de enfrentamento dos dilemas destacado por Gimeno Sacristán (1998) realmente aconteceram com os professores desta investigação. Estes tipos de enfrentamento foram discutidos e analisados a seguir:

a) O tipo de enfrentamento da maioria dos professores iniciantes de Educação Física Escolar: a submissão diante dos dilemas

A maioria dos professores iniciantes de Educação Física Escolar estudados (1; 2; 3; 4; 5; 6 e 7) declararam que “não costumam refletir sobre as suas práticas”. Nas falas de dois professores a seguir podemos constatar isso: “*Normalmente, a gente não fica pensando sobre as nossas aulas. A gente vai lá e dá aula. Só isso*” (Professor 4); e, “*Eu dou muita aula por dia. Não sobra tempo para ficar pensando, refletindo*” (Professor 5). Essas falas confirmam a afirmativa de Krug (2004) de que os professores de Educação Física têm dificuldade de refletirem sobre o seu ensino.

Talvez esta dificuldade de realizar a reflexão seja originada, segundo Krug (2006b), na falta de algumas atitudes pelos professores. Ross (apud GARCIA, 1992) destaca que três tipos de atitudes são necessárias para realizar a reflexão: 1) Mentalidade aberta - é a ausência de pré-conceitos que limitem a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias. Essa atitude obriga, portanto, a escutar e respeitar diferentes perspectivas, a fim

PROFESSORES INICIANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS SEUS DILEMAS E SUA GESTÃO

de prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar as possibilidades, a examinar as razões do que se passa na aula, a investigar evidências, conflituosas, a procurar várias respostas para a mesma pergunta, a refletir sobre a forma de melhorar o que já existe etc.; 2) Responsabilidade intelectual – considerar as consequências dos atos, quando decorram de qualquer posição previamente assumida, bem como, assegurar a coerência e a harmonia daquilo que se defende. Significa, também, procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente e não apenas os utilitários; e, 3) Entusiasmo – a pré-disposição para enfrentar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Segundo Alarcão (1996), é possível ser reflexivo, mas é difícil. Difícil pela falta de tradição. Difícil, eventualmente, pela falta de condições. Difícil pela exigência do processo de reflexão. Difícil, sobretudo, pela falta de vontade de mudar. A autora ressalta que, quem não se sente atraído pela vontade de mudar e inovar não será autônomo, pois continuará dependente. O pior defeito é a comodidade de atribuir a culpa de todos os males aos outros. Ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. E o todo começa em cada um de nós.

Os professores (1; 2; 3; 4; 5; 6 e 7) também declararam que “a intensidade do aparecimento de dilemas em suas aulas contribui para o surgimento de uma insegurança sobre como proceder”.

Para Tani (1992), a formação profissional é a responsável, em grande parte, pela insegurança que o professor tem com relação às dificuldades que se defronta no exercício de suas atividades profissionais. Já Malaco e Silva (1996) colocam que os professores possuem dificuldades de relacionarem os conhecimentos adquiridos durante o curso de graduação e as suas práticas pedagógicas nas aulas.

Realmente este quadro se confirma, pois as falas dos professores iniciantes estudados (1; 2; 3; 4; 5; 6 e 7) se concentraram nos dilemas para ministrarem bem suas aulas. Disseram que possuíam “insegurança na função docente” e indicaram como o principal responsável por esse acontecimento as “deficiências da formação inicial” do professor de Educação Física.

Segundo Gonçalves (1992), a maioria dos professores em serviço considera a sua formação inicial como desajustada da realidade, baseada em duas razões: ser insuficiente e não preparar para o contato com os alunos. Realmente, não só na literatura mais antiga (RESENDE, 1985) como na mais recente (KRUG, 2004) tem sido apontada uma série de deficiências na formação de professores de Educação Física.

Assim, sobre a formação inicial, para ilustrar melhor, mencionamos dois professores como exemplo. Eles disseram o seguinte:

“Eu tive muitos conteúdos técnicos, mas, muitos deles, sem qualidade, sem nitidamente nenhuma aplicação. Por exemplo, na disciplina de Higiene foi ministrado como construir um poço artesiano. Isto foi completamente sem aplicação na nossa profissão” (Professor 3).

E, “Na época, eu não dei valor e nem via a importância das disciplinas pedagógicas. Só depois é que eu fui ver que elas eram as mais importantes” (Professor 1).

Estas falas dos professores sobre as deficiências na formação inicial encontram apoio em Krug (2004), que destaca que a formação inicial não pode dar conta da variedade e da complexidade de situações com as quais o futuro professor se defrontará. Nem ele estaria maduro para assimilar todos os desafios que a docência coloca.

Assim, em virtude deste contexto, de ausência e/ou dificuldades de reflexão aliada às deficiências da formação inicial, percebemos que estes professores (1; 2; 3; 4; 5; 6 e 7) vivem um processo de acomodação na profissão desde o início da carreira. Para Resende (1985), essa tendência de acomodação do professor pode ser gerada, quer pela inoperância e/ou falta de capacidade, quer pelo estado de alienação, resultando numa situação na qual o professor não se compromete e nem se interessa em se comprometer com aquilo que o cerca. Acrescenta que essa tendência de acomodação é que tem caracterizado as ações da grande maioria dos professores de Educação Física.

Desta forma, neste processo de acomodação, as formas de enfrentamento dos dilemas por estes professores (1; 2; 3; 4; 5; 6 e 7) passaram a ser “ignorar os próprios dilemas”, “esperar o tempo passar”, “fingir que dá aula” que invariavelmente culmina no “largabol” (dar a bola para os alunos jogarem o esporte preferido), que tem como objetivo “ocupar os alunos com o que eles gostam” e conseqüentemente “não irão incomodar”. Nessa atitude, esses professores parecem mostrar na realidade que a solução para os dilemas encontrados foi optar por não enfrentá-los, não fazer nada a respeito dos mesmos, por deixá-los da mesma forma que aparecem.

Em outras palavras, os professores (1; 2; 3; 4; 5; 6 e 7), no confronto com os dilemas da docência, apresentaram uma forte tendência à submissão, pois com esse tipo de procedimento não encaram os dilemas como um desafio a ser enfrentado e superado, preferiram ficar imobilizados ou paralisados diante dos dilemas docentes.

PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS SEUS DILEMAS E SUA GESTÃO

Toda esta situação pode provocar um quadro de “eclosão de crise”, ou crises, para os professores iniciantes de Educação Física Escolar. Conforme Gonçalves (1992), os primeiros anos de carreira, até a opção definitiva pelo ensino como profissão, é um momento próprio à eclosão de crises.

Isto pode ser constatado na fala do Professor 5: *“Entrei em crise quando vi que não tinha quase nenhum material para dar aula”*. Assim, pela análise dessa fala, podemos constatar que crises podem ocorrer em momentos variados da vida profissional e que são originados de fatores circunstanciais de cada um.

Estas crises podem levar o professor iniciante de Educação Física Escolar a sentir “vontade de desistir” da docência, isto é, começa a pensar em uma “ruptura profissional”. Segundo Gonçalves (1992), a ruptura profissional é um corte com a profissão, traduzido no seu abandono, ou ainda, no desejo veemente de tal fato se realizar, mesmo que não concretizado, por razões diversas, designadamente a falta de uma alternativa profissional.

Sobre a ocorrência de algum pensamento de ruptura profissional citamos as falas de dois professores: *“Olha! Muitas vezes eu pensei em abandonar a profissão. E, eu tinha muitos motivos”* (Professor 5); e *“Pensar eu pensei. Mas não abandonei porque tenho família para sustentar”* (Professor 3).

Ressaltamos que é dentro deste quadro descrito que realmente acontecem os “abandonos da profissão” pelos professores iniciantes, pois, segundo Cavaco (1991), as condições iniciais da profissão são, em geral, de insegurança, de instabilidade, de sobrevivência. Essas condições iniciais tornam-se geradoras de ansiedade, opressões, alienações, multiplicadoras de receios e desconfianças, opondo-se às necessidades iniciais de um desenvolvimento profissional harmonioso.

Felizmente, nenhum dos professores iniciantes estudados abandonou a profissão.

b) O tipo de enfrentamento de poucos professores iniciantes de Educação Física Escolar: o enfrentamento dos dilemas

Alguns (na verdade bem poucos, somente três) professores iniciantes de Educação Física Escolar estudados (8; 9 e 10) manifestaram que “costumam refletir sobre suas ações” e que se consideram “sem dificuldades” para o enfrentamento dos dilemas docentes, porque sentem-se “preparados” para serem professores. As falas dos professores comprovam essa afirmativa: *“Sempre me senti preparado para atuar na escola”* (Professor 8); *“Acredito que*

me preparei muito bem durante a graduação para dar aulas na escola” (Professor 9); e *“Estou bem preparado para a escola”* (Professor 10).

Para Krug (1996), a formação profissional que inclui no seu programa um forte componente de reflexão, a partir de situações práticas reais, contribui para que o futuro professor se sinta capaz de enfrentar situações novas e diferentes, de tomar decisões apropriadas e fundamentadas em um paradigma eficaz que interligue teoria e prática, sendo indiscutível que apenas o professor que responder, explicar e justificar a sua prática pode assumir com autonomia a sua docência. Feil (1995) entende que a reflexão crítica sobre a prática é fundamental para a autonomia do professor. Daí a importância de investir na práxis reflexiva, como sendo o lugar da produção do saber.

Assim, tendo incorporado a reflexão em sua docência, porque aprenderam na sua formação inicial, os professores estudados conseguem ser *dilemma manager*, pois, além de ser um recurso na gestão dos dilemas da prática educacional, os professores aceitam o conflito e aprendem a enfrentá-lo. Vendo suas dificuldades como desafios a serem vencidos e como aspectos intrínsecos ao trabalho docente, estes professores (8; 9 e 10) tiveram uma atitude contrária à submissão, tiveram uma atitude de superação.

Segundo Lourencetti e Mizukami (2002), o processo de aprender a enfrentar dilemas pode ser marcado por momentos de sofrimento, vontade de desistir de tudo, fase de paralisia seguida pelo desejo de ter que fazer alguma coisa, pela necessidade de sobrevivência e provar para si mesmo e para os outros que é capaz. Assim, aprender a enfrentar os dilemas também pode ser consequência da indignação e reação com o insucesso profissional e com a frustração pessoal.

Como o processo de aprender a enfrentar os dilemas é contínuo e parece durar toda a vida profissional, provavelmente estes professores (8; 9 e 10) vão continuar experimentando, vivenciando, adquirindo muitos outros conhecimentos que aumentarão seu conjunto de teorias e práticas de ensino.

Os professores, ao questionarem seus próprios dilemas repensam o seu saber e buscam a mudança de seu fazer, e esta, segundo Lourencetti e Mizukami (2002), parece ser uma maneira adequada de enfrentar as situações difíceis.

Assim, parece que este tipo de enfrentamento encerra a ideia de motivação com o que faz, também encerra a ideia do gostar do que faz, e isto é destacado por Feil (1995), que diz que gostar do que se faz é um fator determinante para a existência de eficiência no trabalho. E isso pode ser notado nas falas dos professores: *“O motivo que me levou a escolher a*

PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS SEUS DILEMAS E SUA GESTÃO

Educação Física foi por afinção, porque realmente gosto da profissão” (Professor 10); *“Eu sempre quis ser professor”* (Professor 9); e *“Sou professor e isto significa amar a profissão”* (Professor 8).

Também é importante destacar que estes professores (8; 9 e 10) manifestaram que *“nunca passaram por nenhuma crise”*. Gonçalves (1992) diz que existem professores que declaram nunca ter passado por crises e justificam tal fato pelo gosto que sentem pela profissão. Isso também podemos constatar nas falas dos professores a seguir: *“Não tive nenhuma crise”* (Professor 10); *“Eu nunca senti crise nenhuma. Quando iniciei a minha carreira como professor, sempre tive certeza absoluta que era o que queria”* (Professor 9); e *“Acredito que crise como profissional eu não tive nenhuma, graças à Deus. Acho que neste ponto, fui muito feliz”* (Professor 8).

Pela análise das falas destes professores, podemos constatar que as crises, mesmo podendo ocorrer em vários momentos da vida profissional, existem professores que não as vivenciam. Conseqüentemente, se não passam por crises esses professores também *“nunca pensaram em ruptura profissional”*, isto é, em abandonar a profissão.

Nas falas a seguir podemos constatar este fato: *“Nunca tive este pensamento de ruptura profissional. Nunca pensei em deixar de ser professor de Educação Física”* (Professor 10); *“Sempre coloquei a Educação Física como prioridade”* (Professor 9); e *“Nunca pensei em abandonar a Educação Física”* (Professor 8).

Assim, estes professores em suas falas recusaram categoricamente a ideia de abandono da profissão, e alegam que sempre se dedicaram com prioridade à Educação Física.

CONCLUINDO A INVESTIGAÇÃO

A leitura e a conseqüente análise dos dilemas vividos pelos professores iniciantes de Educação Física Escolar estudados primeiramente nos impele a concluir que estes abrangem um conjunto de aspectos ou situações que são problemáticas para os mesmos, constituindo-se em pontos de preocupações, conflitos, dúvidas ou reflexões que implicam em uma tomada de decisão para superá-los, amenizá-los ou ignorá-los.

Assim, constatamos que os professores iniciantes de Educação Física Escolar (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9 e 10) manifestaram numericamente vários (nove) dilemas, e que os enfrentaram de duas formas diferentes: 1) Aqueles professores estudados (maioria - professores 1; 2; 3; 4; 5; 6 e 7) em que se mostrou *“a falta de preparação para o exercício profissional”*, efetiva ou

suposta, a que se juntou “a falta ou dificuldade de reflexão sobre a própria prática pedagógica”, o que originou uma “insegurança na função docente” sobre como proceder diante destes dilemas, percebeu-se um “processo de acomodação profissional”, pois passaram a “ignorar os próprios dilemas” apresentando assim uma “forte tendência à submissão” frente aos dilemas, já que preferiram manter uma postura de imobilização e/ou paralisação diante dos mesmos; e 2) Aqueles professores estudados (poucos – professores 8; 9 e 10) em que se mostraram “estar preparados” para o exercício da docência, e que “costumam refletir sobre as suas ações”, sua docência mostrou-se “sem dificuldades”, o que originou uma motivação profissional que detonou “um processo de aprender a enfrentar os dilemas”, pois “aceitaram os conflitos da prática como desafios a serem vencidos”, demonstrando uma “atitude de tentativa de superação dos mesmos”.

Entretanto, na atitude de tentativa de superação dos dilemas, podemos perceber que foram possíveis diversas opções para as mesmas situações, isto é, as alternativas de soluções para os mesmos dilemas, por exemplo, a indisciplina dos alunos, nem sempre foram iguais, mas, sim, quase sempre, diferentes de um professor para o outro. Também percebemos pelas falas dos professores que suas opções e/ou alternativas de solução, às vezes, se mostram mais adequadas e, outras vezes, menos adequadas à situação. Sobre esse fato Mizukami et al. (1998, p. 507) salientam que:

[...] não se considerando a reflexão como um julgamento sábio, admite-se que a experiência pode conduzir a lições erradas; o professor pode chegar a falsas conclusões a partir de uma experiência nova e, conseqüentemente, alterar seu conhecimento sobre seu trabalho de uma forma equivocada.

Ainda podemos destacar que, provavelmente, as diferentes opções e/ou alternativas de solução para os dilemas utilizados pelos professores estão intimamente relacionadas ao conhecimento prático/saber docente que cada um elaborou/construiu.

Zabalza (1994, p. 51) afirma que:

[...] quando se fala de conhecimento prático é para referir o tipo particular de informação e aprendizagens que a prática proporciona e que se vão consolidando como um corpo de conhecimentos a partir do qual os professores descrevem e justificam sua ação.

Mas, e os professores iniciantes (1; 2; 3; 4; 5; 6 e 7) que estão em uma situação de imobilização frente aos seus dilemas, estão perdidos? Eles tendem somente a abandonar a

PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS SEUS DILEMAS E SUA GESTÃO

profissão ou a permanecerem na imobilização? Nos atrevemos a concluir que a resposta é “sim”, mas nem todos estão fadados a esse destino porque podem vir a mudar de atitude, podendo, em seus processos formativos, aprender a enfrentar os dilemas docentes. Esse fato é confirmado por Lampert (apud LOURENCETTI; MIZUKAMI, 2002), que afirma que os professores podem aprender a enfrentar os dilemas docentes. Ele destaca que, aprender a enfrentar os dilemas docentes faz parte de um processo que é aprender a ser professor. Já Knowles e Cole, e Presswood (apud LOURENCETTI; MIZUKAMI, 2002) salientam que tornar-se professor é um processo de contínuo crescimento profissional que dura talvez toda a vida.

Neste sentido, é possível que os professores iniciantes de Educação Física Escolar estudados (1; 2; 3; 4; 5; 6 e 7) que apresentaram uma atitude de submissão diante do enfrentamento dos dilemas docentes, pelo fato de serem INICIANTE NA CARREIRA, possam aprender com o decorrer do tempo uma outra forma de enfrentá-los. E, para isso, é fundamental aprenderem a refletir sobre a própria prática pedagógica, pois Nóvoa (1992, p. 27) ressalta que “o profissional competente possui a capacidade de autodesenvolvimento reflexivo”.

Ainda podemos concluir que o “processo de aprender a enfrentar os dilemas”, também é um “processo de aprender a ser professor”, pois esse, de acordo com Krüger, Cristino e Krug (2007), não se restringe à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, princípios e normas aprendidas nos cursos de formação ou na teoria. Segundo Lüdke (1994), esse processo não se restringe somente ao fazer. Ele se constitui em uma atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte, findando em um processo de criação, investigação, explicitação e intervenção na realidade e na atividade docente.

Desta forma, fechando o estudo, citamos Krüger e Krug (2008) ao destacarem que para aprender a ser professor não existe receita, pois é um processo de reflexão cotidiana que se faz através da troca de ideias, trabalho conjunto, discussões teóricas, etc. Aprender a ser professor é algo complexo (KRÜGER; CRISTINO; KRUG, 2007).

Neste sentido, acreditamos que os professores iniciantes de Educação Física Escolar que participaram deste estudo, constantemente, ao enfrentarem os dilemas, tiveram a oportunidade de “aprenderem a ser professor”.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. R. et al. Educação física escolar na busca de um diagnóstico. In: PEREIRA, F.M.; RIGO, L.C. (Orgs.). **Educação física, esporte e escola**. Pelotas: Ed. da UFPEL, 1996. p. 9-37.
- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. et al. (Orgs.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-180.
- ANDRÉ, M. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- AQUINO, J. R. G. Apresentação. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas técnicas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 7-8.
- AZEVEDO, E. S. Perfil ambiental do espaço físico destinado à prática de Educação Física nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas – RS. In: PEREIRA, F. M. (Org.). **Educação física: textos do XV Simpósio Nacional de Ginástica**. Pelotas: Editora UFPEL, 1995. p. 69-74.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1977.
- CANFIELD, M. de S. Planejamento das aulas de Educação Física: é necessário? In: CANFIELD, M. de S. (Org.). **Isto é educação física!** Santa Maria: JtC Editor, 1996. p. 21-32.
- CANFIELD, M. de S. et al. Os alunos gostam das aulas de Educação Física? In: PEREIRA, F.M. (Org.). **Educação física: textos do XV Simpósio Nacional de Ginástica**. Pelotas: ESEF/UFPEL, 1995. p. 75-86.
- CANFIELD, M. de S.; JAEGER, A. A. Aulas de Educação Física: o professor e suas ações. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n.13, p. 57-80, jan./jun. 1994.
- CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 155-191.
- FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J. V. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O Autor, 2001. p. 19-53.
- FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FEIL, I. T. S. **A formação docente nas séries iniciais do primeiro grau: repensando a relação entre a construção do conhecimento por parte do professor e o modo como ensina**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995.
- FURTER, P. **Educação e reflexão**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na formação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-79.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítica-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS SEUS DILEMAS E SUA GESTÃO

GIESTA, N. C. Tomada de decisões pedagógicas no cotidiano escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1996. v. 1, p. 132-133.

GIMENO SACRISTÁN, J. S. Consciência sobre a ação e a prática como liberação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-92.

GIMENO SACRISTÁN, J. S. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

GONÇALVES, J. A. A carreira dos professores do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.

GOODE, L.; HATT, K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

HÜBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

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

KRUG, H. N. **A reflexão na prática pedagógica do professor de educação física**. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

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

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

KRUG, H. N. Professores de educação física escolar: do isolamento profissional a reflexão colaborativa. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n. 4, p. 80-94, nov. 2006b.

KRÜGER, L. G.; CRISTINO, A. P. da R.; KRUG, H. N. Desenvolvimento profissional: mediações e percepções da aprendizagem docente. In: KRUG, H. N. (Org.). **Dizeres e fazeres de professores de educação física**. Santa Maria: [s.n.], 2007. p. 50-63.

KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. Aprendizagem e auto-formação: algumas percepções do desenvolvimento profissional docente. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.122, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd122/aprendizagem-e-auto-formacao-do-desenvolviment>>. Acesso em: 28 jul. 2008.

LOURENCETTI, G. do C.; MIZUKAMI, M. da G. N. Dilemas de professores em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCAR, 2002. p. 49-59.

LOURENCETTI, G. do C.; SILVA, M.H.G. F. D. A natureza didática dos dilemas profissionais dos professores: alguns exemplos. In: ENCONTRO NACIONAL DE

DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC/UDESC, 1996. v. 1, p. 305-306.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio. **Cadernos CRUB**, Brasília, v. 1, n. 4, 1994.

MALACO, L. H.; SILVA, S. A. P. dos S. Prática de Ensino/Estágio Supervisionado: integração faculdade e comunidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC/UDESC, 1996, v. 1, p. 337.

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

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. In: ENDIPE, 1998, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 1998. p. 490-509.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVINÕS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.** 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS; Sulina, 2004. p. 95-105.

NÓVOA, A. A formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

OLIVEIRA, G.K. de. Possíveis contribuições das aulas de Educação Física para as relações de gênero. **Revista Artus**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 173, 1997. Edição Especial – Congresso Mundial de Educação Física – Programa e Resumo.

ONOFRE, M. S.; FIALHO, M. Diagnóstico dos problemas da prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores estagiário. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIA DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 4., 1995 Coimbra. **Anais...** Coimbra: Universidade de Coimbra, 1995, p. EF-45.

PEREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

RESENDE, H. G. de. Os “descaminhos” da Educação Física Escolar. **Sprint**, Rio de Janeiro, a. IV, v. III, n. 2, p.70-72, maio/abr. 1985.

ROMERO, E. Estudo sobre estereótipos sexuais em professores de educação Física do Rio Grande do Sul. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GINÁSTICA, 14, 1993, Pelotas. **Anais...** Pelotas: ESEF/UFPEL, 1993. p. 24.

TANI, G. Estudo do comportamento motor, educação física escolar e a preparação profissional em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 6, n. 1, 1992.

TRIVINÕS, A.N.S. **Introduzindo a pesquisa em ciências sociais – pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS SEUS DILEMAS E SUA GESTÃO

XAVIER, T.P. **Método de ensino em educação física**. São Paulo: Manole, 1986.

ZABALZA, M.A. **Diários de classe**. Porto: Porto Editora, 1994.