

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DISSERTAÇÃO

**Preocupações pedagógicas e desenvolvimento profissional em Educação
Física: passo ou descompasso?**

BRUNO DE OLIVEIRA COSTA

2013



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**Preocupações pedagógicas e desenvolvimento profissional em Educação
Física: passo ou descompasso?**

BRUNO DE OLIVEIRA COSTA

Sob a orientação do Professor Dr.

José Henrique dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica, RJ
Agosto de 2013

370.71

C837p

T

Costa, Bruno de Oliveira, 1984-
Preocupações pedagógicas e
desenvolvimento profissional em educação
física: passo ou descompasso? / Bruno de
Oliveira Costa. - 2013.

120 f.: il.

Orientador: José Henrique dos Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares, 2013.

Bibliografia: f. 91-95.

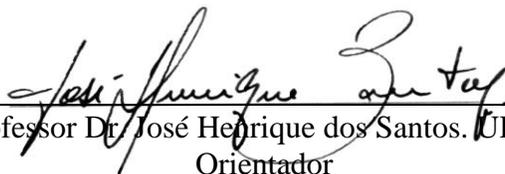
1. Professores de educação física -
Formação - Teses. 2. Profissões -
Desenvolvimento - Teses. 3. Educação
física - Estudo e ensino - Teses. 4.
Prática de ensino - Teses. I. Santos, José
Henrique dos, 1961- II. Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de
Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares. III.
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

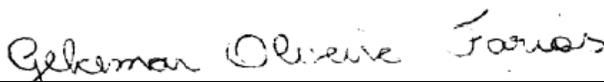
BRUNO DE OLIVEIRA COSTA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/08/2013



Professor Dr. José Henrique dos Santos. UFRRJ
Orientador



Professora Dra. Gelcemar de Oliveira Farias. UDESC



Professora Dra. Sissi Aparecida Martins Pereira.
UFRRJ

*Dedico esse estudo
A meus avós Sebastião Costa e Iolanda Costa (in memorian).
Igualmente, à minha inspiração, por me conceder à luz, Nilce Cunha da Costa (in memorian),
E à razão do meu viver, minha amada mãe Neli Glória da Costa.*

AGRADECIMENTOS

Ao concluir um trabalho como este, lembro de cada momento que passei no decorrer de sua construção. Neste processo, algumas pessoas contribuíram significativamente, cada uma ao seu modo, para tornar possível mais esta conquista.

À Deus pela minha existência, pela proteção e por guiar-me nos caminhos da minha história de vida.

Ao meu digníssimo orientador Professor Doutor José Henrique pela amizade, confiança, dedicação e compreensão ao longo destes anos, sendo fundamental nesta caminhada. Você me fez perceber a verdadeira essência, a ética e o rigor que envolvem a academia. Obrigado pelos ensinamentos e por tornar possível a realização de mais esta conquista.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Educação Física e Esporte que através das discussões contribuíram para a qualidade dos argumentos no meio profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos contemporâneos e Demandas populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro pelo apoio durante a formação.

Aos colegas de mestrado, Régis, Mariane, Rosinere e Monique com os quais eu dividi muitos sonhos e expectativas. Obrigado pela amizade e carinho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

À Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro por conceder a autorização e aos professores da rede pela disponibilidade e compreensão contribuindo com a participação para que fosse possível realizar este estudo.

À minha querida mãe Neli Glória, que soube compreender meus momentos de exaustão e desespero, fornecendo sempre meios e palavras de acalanto para tornar possível meus momentos de reflexão. Você é tudo pra mim!!!

À minha querida irmã Lívia e meu cunhado Rafael. Obrigado pelo apoio, carinho, incentivo e amor dedicados. Obrigado por estarem sempre ao meu lado, compartilhando sonhos, auxiliando no que fosse possível e, principalmente, comemorando cada conquista.

Aos meus amados afilhados, João Pedro, Iasmin e Pietro que souberam compreender minha ausência em diversos momentos. Saibam que muito do que tenho hoje é dedicado e inspirado em vocês.

À minha querida família, tios, tias, madrinhas, primos e primas. A segurança e o estímulo para seguir em frente estão baseados no carinho que a mim é fornecido. Meu muito obrigado.

Aos funcionários do Instituto de Educação, em especial à Dona Graça e à secretária Eziléia que sempre se dispuseram prontamente a sanar minhas necessidades durante este percurso.

Aos amigos que, perto ou distante, compartilharam comigo cada sonho, cada expectativa, cada desilusão, cada conquista. Obrigado por tudo.

Obrigado a todos(as)!!!

RESUMO

COSTA, B. O. **Preocupações pedagógicas e desenvolvimento profissional em Educação Física: passo ou descompasso?** 2013. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2013.

O pensamento e a ação resultam da interação das distintas experiências profissionais vivenciadas ao longo da carreira docente dos professores e o contexto em que trabalham. Os conhecimentos e competências dos professores confrontados com as demandas de contexto do ensino geram diferenciados níveis de preocupações. O objetivo central deste estudo foi verificar se existe correspondência entre as preocupações pedagógicas manifestadas pelos professores de educação física e os estágios de desenvolvimento profissional. A pesquisa é descritiva e foi realizada em duas fases. A fase extensiva de caráter quantitativo e a fase intensiva de caráter qualitativo. A amostra da fase extensiva é composta de 254 professores de educação física do município do Rio de Janeiro. Desta amostra selecionou-se oito professores para compor a amostra da fase intensiva, consoante com a fase da carreira. O instrumento utilizado na fase extensiva foi o *Teachers Concerns Questionnaire – Physical Education* (TCQ-PE, MCBRIDE, 1998), composto de 15 assertivas que classifica as preocupações dos professores nas categorias consigo, com a tarefa e com o impacto. Na fase intensiva, o instrumento utilizado foi uma entrevista semi-estruturada com questões baseadas nas categorias de preocupações da teoria de Fuller (1969) e que constam do TCQ-PE. O tratamento dos dados da fase extensiva deu-se mediante estatística descritiva, destacando-se valores de média e desvio padrão das preocupações dos professores de educação física. As entrevistas da fase intensiva da pesquisa foram transcritas e a análise das transcrições foi realizada mediante análise de conteúdo. Os resultados apontam que as preocupações com o impacto foram predominantes em todas as fases da carreira, exceto na fase de desinvestimento que apresentou maiores valores com a tarefa. Observou-se também que os escores das categorias de preocupações com a tarefa e com o impacto se mantiveram estáveis entre as fases da carreira, enquanto as preocupações consigo mostraram leve decréscimo. Quanto a relação entre as preocupações dos professores e as fases da carreira identificou-se que há uma tendência de correspondência entre as preocupações relatadas pelos professores e a fase em que se encontravam na carreira, exceto um caso da fase de diversificação. Dessa forma, foi verificada correspondência parcial entre preocupações dos professores e as fases de desenvolvimento profissional, apesar de verificar-se comunalidades e interações estabelecidas conforme os professores avançam na carreira docente.

Palavras chave: desenvolvimento profissional; preocupações pedagógicas; educação física;

ABSTRACT

COSTA, B. O. **Pedagogical concerns and professional development in physical education: step or mismatch?** 2013. 120p. Dissertation (Master in Education). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2013.

Thought and action are the result of interactions and professional experiences along teachers' careers. The knowledge and skills of teachers towards teaching context lead to different levels of concerns. The objective of this study was to investigate the relationship between pedagogical concerns of physical education teachers and the stages of professional development. This research is descriptive and was conducted in two phases. The first phase involved the application of Teachers Concerns Questionnaire - Physical Education (TCQ-PE, MCBRIDE, 1998) to 254 physical education teachers from education municipality of Rio de Janeiro, to identify their pedagogical concerns. The TCQ-P, (McBride, 1998), consists of 15 assertions that characterizes teachers' concerns into categories self, task and impact. In the second phase were selected eight teachers according to the stage they were at in their careers. These teachers were interviewed in order to know if their pedagogical concerns corresponded to the stage where they were in the teaching career. Data analysis in the first phase was quantitative and descriptive, while in the second phase proceeded content analysis of the transcribed interviews. The results show the predominance of concerns about the impact at all career stages, except those teachers of disinvestment phase that were more concerned with the task. Concerns about task and the impact were stable between career stages, while there was a slight decrease of self concerns when teachers progressed in his career. There was a tendency of teachers' concerns correspond with career stages, except the case a teacher in the diversification phase. Thus, partial match was found between teachers concerns and stages of professional development, despite commonalities and interactions established as teachers advance the teaching profession.

Keywords: professional development, pedagogical concerns, physical education;

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Distribuição dos professores por fases da carreira.....	26
Tabela 2.	Media e desvio padrão amostrais das categorias de preocupações pedagógicas.....	27
Tabela 3.	Média das categorias de preocupações do TCQ-PE obtidas nas fases da carreira.....	29
Tabela 4.	Média e desvio padrão amostrais da categoria de preocupações com o impacto por fases da carreira.....	29
Tabela 5.	Média e desvio padrão amostrais da categoria de preocupações com a tarefa por fases da carreira.....	30
Tabela 6.	Média e desvio padrão amostrais da categoria de preocupações consigo por fases da carreira.....	30
Tabela 7.	Caracterização do tempo na profissão e média dos escores obtidos no TCQ-PE dos professores selecionados para a fase intensiva da pesquisa e suas respectivas fases na carreira.....	33
Tabela 8.	Caracterização do tempo na profissão e média dos escores obtidos no TCQ-PE pelos professores na fase de entrada na carreira.....	34
Tabela 9.	Caracterização do tempo na profissão e média dos escores obtidos no TCQ-PE pelos professores na fase de estabilização.....	45
Tabela 10.	Caracterização do tempo na profissão e média dos escores obtidos no TCQ-PE pelos professores na fase de diversificação.....	57
Tabela 11.	Caracterização do tempo na profissão e média dos escores obtidos no TCQ-PE pelos professores na fase de serenidade.....	68

LISTA DE ANEXOS

Anexo I.	Escala de Preocupações de professores (TCQ).....	97
Anexo II.	TCQ adaptado a professores de educação física (TCQ- PE).....	99
Anexo III.	Roteiro de entrevista semiestruturada.....	101
Anexo IV.	Questionário de identificação e dados demográficos.....	105
Anexo V.	Termo de consentimento livre e esclarecido.....	107

SUMÁRIO

Capítulo I	Página
1. O PROBLEMA	
1.1. Introdução.....	1
1.2. Objetivos do estudo.....	3
1.3. Justificativa.....	3
Capítulo II	
2. Revisão de literatura.....	5
2.1. Desenvolvimento profissional na carreira docente.....	5
2.1.1 Modelos de desenvolvimento profissional.....	8
2.2. Preocupações pedagógicas.....	12
2.2.1. Adaptação do <i>Teacher Concerns Questionnaire</i> para professores de Educação Física (TCQ-PE).....	17
Capítulo III	
3. Metodologia.....	20
3.1. Modelo de estudo.....	20
3.2. Amostra.....	20
3.3. Instrumentos.....	21
3.4. <u>Tradução do TCQ-PE</u>	22
3.5. Tratamento e Análise de dados.....	24
Capítulo IV	
4. Resultados e discussão.....	25
4.1. Apresentação dos resultados.....	25
4.1.1. Perfil do sistema de ensino investigado.....	25
4.1.2. Distribuição dos professores de educação física por ciclos de carreira.....	26
4.1.3. Caracterização das preocupações pedagógicas dos professores de educação física.....	26
4.1.4. Preocupações pedagógicas dos professores de educação física por fases na carreira	28

4.1.5. Análise qualitativa das preocupações dos professores nas fases da carreira.....	32
4.2. Discussão dos resultados.....	78
Capítulo V	
5. Considerações finais.....	88
6. Referências.....	91

CAPÍTULO I

1- O PROBLEMA

1.1- Introdução

O percurso profissional docente tem sido objeto de expressivo enfoque no meio acadêmico, em vista da necessidade em conhecer quais os processos que envolvem a construção da identidade do professor ao longo da carreira. Esta construção é influenciada pela formação e por fatores de ordem social (OLIVEIRA, 2006; MARCELO, 2009). O quadro teórico acerca da trajetória profissional aborda distintos enfoques dentre eles a formação continuada (SELLES, 2000), a construção da identidade do professor (MARCELO, 2009) e o percurso em ciclos, etapas e estágios de carreira (HUBERMAN, 2000; DAY, 2001; GONÇALVES, 2000).

Dada complexidade desta trajetória, ganha relevância a identificação de como os professores concebem o processo ensino-aprendizagem e como encaram a atuação docente. Em obra bastante referenciada na área de Educação Física, Guiraldelli Jr (1988) destaca que entender a Educação Física como progressista é entendê-la como efetiva contribuição para a ampliação da consciência social e crítica dos alunos, visando sua participação ativa na prática social, seja de forma política, profissional, cultural e/ou esportiva. Sabe-se que a tendência ao ensino progressista requer do professor um conjunto de competências específicas. O ensino centrado no aluno, assim como o tipo de conteúdo que o professor seleciona para sua prática e a forma de como é ministrado se tornam essenciais na caracterização de um professor progressista. Professores que tem no desenvolvimento do aluno sua prioridade para o ensino são tidos como progressistas e, segundo Behrens, Torres e Matos (2007, p.590) *“ao oferecer a liberdade de expressão, a conscientização e a participação efetiva levam o aluno a adquirir confiança em si mesmo e possibilitam a vivência da relação dialógica com seus colegas e com ele mesmo”*.

Partindo deste raciocínio, os conhecimentos e competências dos professores confrontados com as demandas de contexto do ensino geram diferenciados níveis de preocupações. As preocupações representam inquietações aos professores, tanto no início da carreira como nas demais fases do desenvolvimento profissional (FARIAS, FOLLE,

BOTH, SAAD, TEIXEIRA, SALLES, NASCIMENTO, 2008). Porém, muitas vezes o processo de desenvolvimento das competências pedagógicas do professor nem sempre se mostra suficiente para suprir as necessidades deste contexto, inviabilizando o desenvolvimento de uma prática pedagógica centrada nas necessidades dos alunos, e comprometida com a mudança de comportamentos.

As investigações acerca das preocupações pedagógicas dos professores de educação física contribuem para a reflexão de como se apresentam e em que nível estas preocupações caracterizam os professores ao longo da carreira docente, além de possibilitar vislumbrar as perspectivas dos professores em relação a sua ação pedagógica e a construção da prática docente. A identificação das preocupações pedagógicas dos professores em distintas fases da carreira assume relevância na medida em que permite a análise de como elas se manifestam durante a trajetória do desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, como interferem na prática pedagógica do professor e seus efeitos imediatos.

Observa-se que, tanto a teoria do desenvolvimento profissional do professor em ciclos de carreira, como as manifestações das preocupações dos professores apresentam características desenvolvimentais. Isso pode indicar um possível paralelismo entre os fatores caracterizadores do professor em distintas fases da carreira (GONÇALVES, 2000; HUBERMAN, 2000), e as mudanças nos tipos e níveis de preocupações manifestadas pelos professores durante este percurso (FULLER, 1969).

Acredita-se que a identificação das preocupações dos professores de Educação Física durante as fases de desenvolvimento profissional possa contribuir para reflexão de como se dão as mudanças ao longo da carreira docente. Este estudo pretende verificar a existência de relações entre as teorias desenvolvimentais em questão, ou seja, a teoria de desenvolvimento profissional de Huberman (2000) e a teoria de preocupações pedagógicas de Fuller (1969), observando como se apresentam as preocupações dos professores de educação física ao longo de sua trajetória profissional.

Com isso, surgem os seguintes questionamentos:

- como se manifestam as preocupações dos professores de educação física ao longo da carreira?

- é possível traçar um perfil de preocupações pedagógicas dos professores de educação física nas distintas fases da carreira?
- existe correspondência entre as preocupações pedagógicas dos professores de educação física e as fases na carreira em que se encontram?

1.2 - Objetivos do Estudo

■ Objetivo geral

- Verificar, em uma perspectiva holística, em que medida as teorias de desenvolvimento profissional do professor se aplicam a área disciplinar de educação física, nas perspectivas das Teorias das Preocupações Pedagógicas e dos Ciclos de Vida do Professor.

■ Objetivos específicos

- Caracterizar as preocupações pedagógicas de professores de educação física em distintas fases da carreira sob as perspectivas quantitativa e qualitativa.

- Identificar, sob o enfoque interpretativo, as condições de desenvolvimento profissional de professores de educação física na perspectiva das teorias das Preocupações Pedagógicas e dos Ciclos de Vida dos Professores.

- Identificar possíveis relação entre as preocupações dos professores nas perspectivas do TCQ-PE e dos ciclos de vida em docentes da área de educação física.

1.3 - Justificativa

As teorias de ciclos, fases e estágios de carreira (HUBERMAN, 2000, GONÇALVES, 2009) conferem aos professores características específicas nas diferentes etapas de seu desenvolvimento profissional, i.e., mudanças em seus pensamentos e em suas ações no que se refere a atividade docente. Na perspectiva desenvolvimental o referencial teórico sobre as preocupações dos professores também apontam mudanças nos níveis destas preocupações (FULLER, 1969) ao longo da carreira. Da mesma forma, observa-se que a teoria dos ciclos de vida docente aponta mudanças de atitudes e comportamentos dos professores conforme avançam na carreira.

A associação entre as teorias de desenvolvimento profissional de ciclos de carreira e das preocupações pedagógicas permitem análises mais precisas no que se refere as mudanças nos níveis das preocupações do professor de educação física ao longo dos ciclos

de carreira.

Apesar do desenvolvimento profissional se constituir um processo individual e coletivo que deve se concretizar na escola, contribuindo para o desenvolvimento das competências profissionais (MARCELO, 2009), o ambiente escolar e o contexto de ensino geram situações que conformam os níveis de preocupações em cada fase do desenvolvimento profissional do professor. Esta afirmação encontra embasamento em Moreira (1991), ao afirmar que os problemas e questões concretas com que os professores se defrontam cotidianamente na sua prática nem sempre correspondem com os objetivos e conteúdos tratados nos programas de formação inicial.

Conhecer as preocupações características de cada fase da carreira pode contribuir para a análise de como o professor se desenvolve profissionalmente, a medida em que as preocupações são desencadeadas ao longo deste processo, em função de experiências pedagógicas, do contexto escolar e do tempo de exercício na profissão. Além disso, entende-se como relevante identificar as preocupações pedagógicas dos professores de educação física a fim de conhecer como elas se manifestam ao longo da carreira em interação com as demandas do contexto, considerando que a ambiência pode condicionar as preocupações manifestadas pelo professor, muitas vezes, independente das competências e conhecimentos que possui o professor.

Os estudos sobre as preocupações pedagógicas que têm recorrido à Escala de Preocupações dos Professores (Fuller, 1969), não raro, encontram resultados destoantes dos pressupostos teóricos que sustentam a sua estrutura, principalmente, no campo da educação física. Assim, outra questão que justifica a realização desta pesquisa é o fato de recorrer a um instrumento produzido para o contexto da educação física, com abrangência internacional, favorecendo possibilidades de validação, bem como futuras comparações.

CAPÍTULO II

2 – REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo apresenta o embasamento teórico sobre o desenvolvimento profissional docente, a fim de identificar suas fases, seus conceitos e definições, bem como discorre sobre os referenciais teóricos das preocupações pedagógicas dos professores de educação física, abordando a evolução das Escalas de Preocupações dos Professores e sua adaptação para a área de educação física.

2.1 - Desenvolvimento Profissional na Carreira Docente

A contribuição das investigações sobre a carreira docente está relacionada com a trajetória profissional de professores, a qual envolve fases e ciclos constituindo uma série de acontecimentos e sentimentos, entre os quais expectativas e frustrações, comprometimento e desapego com a ação docente devido aos inúmeros fatores que interferem na atividade profissional dos professores (ESTRELA, 1997; NÓVOA, 2000; HUBERMAN, 2000; FARIAS, 2000; 2010; MARCELO, 2009).

Ao abordar o desenvolvimento profissional docente, faz-se necessário entender alguns conceitos que envolvem a docência. Profissão, profissão docente, carreira profissional, trajetória profissional são alguns termos que se inter-relacionam, porém distintos conceitualmente.

Conceituando profissão, Souza Neto, Cesana e Silva (2006) afirmam exigir um grande aporte de conhecimentos, além de qualificação profissional de nível superior e transformação dos papéis ocupacionais. Segundo Tardiff (2011), profissão docente corresponde à posse de um repertório de conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais, além de competências voltadas para a formação de professores e a prática do magistério. Outro termo relativo ao desenvolvimento profissional docente é a carreira. Para Tardif (2000, p.14), trata-se de *“um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho”*.

Como *start* para a discussão acerca do desenvolvimento profissional, a conceitualização do termo proposta por Dias-da-Silva (1998) sugere maior abrangência. Segundo a autora, o conceito de desenvolvimento profissional docente está baseado na

proposta de um *continuum* de formação, em que a formação inicial é apenas o início de um processo de trabalho docente que ocorrerá ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades. Colaborando para a compreensão deste processo, Huberman (2000, p.38) afirma que “*para alguns, este processo pode parecer linear, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades*”.

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.

Este processo contínuo de formação, abrange o exercício profissional ao longo da carreira. Segundo Oliveira (2006), o exercício profissional docente se constitui como fator fundamental para a consolidação do ser professor, pois trata-se de um momento em que

[...] são colocados em prática os elementos obtidos nos momentos de formação, seja ela inicial ou continuada [...] momento em que o docente poderá mobilizar os saberes oriundos da formação, assim como transformar e criar novas estratégias de ensino que se adequem melhor à sua realidade. (p.12)

A contribuição de Day (2001) para o estudo do desenvolvimento profissional acontece ao afirmar que, a partir da interação das distintas experiências profissionais vivenciadas ao longo do percurso de vida dos professores, juntamente com o contexto em que trabalham, é que resultam o pensamento e a ação dos professores.

Desta forma, para a trajetória do professor na docência destaca-se o caráter pessoal uma vez que se dá por conflitos e desvios de rotas (MASSABNI, 2011). Enfatizando a importância das relações sociais para a construção do profissional, Gonçalves (2009) afirma que o ser docente se constitui pela relação que se estabelece com os outros em determinados momentos da carreira, através da personalidade, de conhecimentos, de competências e experiências, os quais demarcam a posição do professor na sociedade e na docência.

Nóvoa (1992) destaca a importância da reciprocidade de formação baseada nas relações estabelecidas com outros professores: “*a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando*” (p.14).

Ao definir o desenvolvimento profissional dos professores, Marcelo (1991; 2009) trata-o como processo individual e coletivo que se deve concretizar na escola, local de trabalho do docente, devendo contribuir para o desenvolvimento de suas competências profissionais através de experiências tanto formais como informais, de modo que não se deve conceber o professor como um produto finalizado, pelo contrário, um sujeito em constante evolução e desenvolvimento.

Ainda, segundo Marcelo (2009), atualmente o conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se, podendo ser mais abrangente no que tange à identidade profissional caracterizada como a construção do *eu* profissional, que evolui ao longo da carreira dos professores, e afirma:

pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (p.7)

Haja vista as influências do fator social e da formação ao longo de uma trajetória profissional e sobre a construção do ser professor (OLIVEIRA, 2006; MARCELO, 2009), torna-se importante abordar o desenvolvimento profissional sob a perspectiva de sua constituição em fases, ciclos e estágios da carreira docente.

O termo desenvolvimento profissional, segundo Meirinhos (2006), possui múltiplos significados, e geralmente se reporta à evolução dos professores ao longo de sua carreira, visando um perfil cada vez mais adequado ao melhor desempenho da função docente. Oliveira e Ponte (2007) realizaram um levantamento das investigações no âmbito internacional acerca da figura do professor de matemática, suas concepções, saberes e desenvolvimento profissional no período de 1992 a 1995. Referiram que o desenvolvimento profissional se dá em contextos variados, sendo os mais comuns, a idéia de formação inicial e continuada. Na contribuição de Oliveira (2006), o desenvolvimento profissional não deve ser compreendido como simples execução de uma ação docente, nem somente dentro dos limites da formação profissional, ainda que seja um fator primordial nesse processo.

Steffy, Wolfe, Pasch e Enz (2000), contribuem para os estudos sobre a carreira docente descrevendo como os professores podem ampliar as formas pelas quais eles colaboram para o ensino à medida que avançam em suas carreiras, e como fazê-los

encontrar oportunidades de formação continuada e uma fonte de renovação. Sobre a análise de ciclos de carreira, Day (2001) afirma que em qualquer estágio da vida e da carreira os professores se encontrarão em determinada fase de desenvolvimento, seja pessoal – estágio de vida, seja profissional – estágio na carreira. Para o autor, haverá dias bons e maus no decorrer de seu ensino e de sua aprendizagem. Pode-se depreender, ainda, a partir desta definição, que a evolução na carreira não ocorre de forma linear e unidirecional, mas perpassa momentos de progressão e regressão, como assim afirma Costa (2004).

Desse modo, o percurso profissional envolve acontecimentos que delineiam etapas da vida profissional, as quais (re)estruturam idéias de crescimento individual, processos de aquisição de competências, e ainda, a adaptação ao seu meio profissional.

Baseados na perspectiva desenvolvimental de ciclos, estágios e fases na carreira, os modelos de desenvolvimento profissional buscam representar o percurso docente que abrange desde os estágios marcados por sentimentos de ansiedade frente à realidade do meio escolar e do ensino, até a fase de desinvestimento na carreira que pode ocorrer de forma serena ou amarga (HUBERMAN, 2000; FOLLE: NASCIMENTO, 2008).

2.1.1 – Modelos de Desenvolvimento profissional

Segundo Huberman (2000), o desenvolvimento da carreira se caracteriza como um processo e não uma série de acontecimentos. Pioneiro nas pesquisas sobre o estudo do desenvolvimento profissional, recorre à terminologia dos ciclos de vida profissional, seccionando este processo em fases, a saber: fase de entrada na carreira, fase de estabilização, fase de diversificação, fase de serenidade e fase de desinvestimento, nas quais se detém adiante.

a) Fase de Entrada na Carreira

A primeira fase, denominada fase de entrada na carreira, caracterizada nos dois ou três primeiros anos de docência, compreende dois estágios; de sobrevivência e de descoberta. No estágio de sobrevivência o professor relaciona a realidade do seu dia-a-dia com a fragmentação do trabalho. A Sobrevivência se concebe a partir do “choque com a realidade”, a confrontação inicial com a complexidade do contexto profissional. Trata-se dos primeiros contatos com a experiência docente. O segundo estágio, Descoberta,

caracteriza o entusiasmo inicial, momento em que o professor se "veste" dessa responsabilidade profissional no seio do contexto escolar.

b) Fase de Estabilização

Esta fase, compreendida entre o quarto e o sexto ano de profissionalização, caracteriza o "comprometimento definitivo" e a "tomada de responsabilidade". O professor desenvolve uma identidade profissional, o que reforça o seu "eu profissional". Já se afirma perante um corpo docente institucional e impõe-se perante os colegas com mais experiência e até mesmo frente às autoridades da escola. A Estabilização caracteriza o grau de liberdade e modo próprio de funcionamento do professor. Nesta fase os professores denotam sentimentos de confiança e conforto, preocupando-se menos consigo próprios e mais com os propósitos pedagógicos do processo educativo.

c) Fase de Diversificação

A fase de Diversificação ocorre aproximadamente entre o sétimo e o vigésimo quinto ano da profissão. Caracteriza-se como a fase de experimentação e diversificação. Os professores lançam mão de experiências pessoais e diversificam suas metodologias de ensino, alternando modos de avaliação e sequência do programa. Nesta fase se mostram mais motivados e empenhados no trabalho escolar. Algumas vezes essa motivação conduz a certa ambição pessoal, levando-os a almejar postos administrativos na escola. Por outro lado, alguns professores desenvolvem ligeira sensação de rotina na profissão, desejando experimentar algum tipo de atividade inovadora. Essa sensação pode acarretar conflitos, frustrações e saturação com a profissão, que podem acarretar sérias consequências para a próxima fase.

d) Fase de serenidade

Na fase de serenidade, que ocorre aproximadamente entre o vigésimo quinto e o trigésimo quinto ano da profissionalização, o professor começa a questionar o papel de intensa atuação, pois quando jovem, manifestava seus sentimentos e disposição frente à atuação profissional. Ele consegue prever o que irá acontecer e possui respostas já concretas. Apresenta-se menos sensível à avaliação de outros, se auto-afirmando como é, e não como os outros querem que seja. Possuem menos preocupações e sentem que nada mais têm a provar aos outros ou a si próprio. É comum um distanciamento afetivo entre o

professor e seus alunos por conta de uma aproximação e admiração dos alunos pelos professores mais jovens.

e) Fase de desinvestimento

A última fase do ciclo, a fase de Desinvestimento, ocorre aproximadamente a partir do trigésimo quinto ano da carreira docente. Os professores mudam o foco do investimento no trabalho para consagrar mais tempo a si próprios, aos seus interesses externos à escola. Supõe-se que os professores desinvestem progressivamente, preparando sua retirada da carreira docente. Este momento pode se dar de forma positiva, sendo um ‘desinvestimento sereno’, ou mesmo de forma negativa, caracterizado como um ‘desinvestimento amargo’.

Gonçalves (2000, 2009), mediante a análise do percurso profissional de professoras do 1º ciclo do ensino básico, estabeleceu um modelo desenvolvimental de ciclos de carreira.

A primeira fase, o INÍCIO, prolonga-se até cerca dos quatro anos de serviço. Dado o ‘choque com a realidade’, caracteriza-se pela sobrevivência, além de envolver o entusiasmo da descoberta por se tratar de um contexto ainda idealizado pela professora que está a iniciar a carreira. Envolve uma luta pessoal entre a vontade de se afirmar na profissão porquanto se achem ‘preparadas’, e a vontade de abandoná-la por conta de fatores negativos relacionados a inexperiência.

A fase de ESTABILIDADE, entre os cinco e sete anos de experiência profissional, pode prolongar-se até os dez anos de docência. Trata-se de uma fase em que as professoras se encontram confiantes e ‘capazes’ de gerir o processo de ensino, a satisfação pelo trabalho e o gosto pela profissão.

Por volta dos oito aos quatorze anos de serviço, as professoras encontram-se na fase de DIVERGÊNCIA. Nesta fase, o desequilíbrio torna-se dominante. Algumas professoras buscam a valorização profissional e permanecem a investir na carreira de forma entusiasmada, enquanto outras alegam ‘cansaço’ e permitem que a atuação profissional caia na rotina.

A fase de SERENIDADE, entre quinze e vinte e dois anos de carreira, envolve o ‘distanciamento afetivo’ por conta da capacidade de reflexão da professora, determinada pela experiência adquirida. O sentimento de satisfação pessoal esta atrelado a esse

distanciamento por saber que desempenha bem o que se propõe, o que pode ser considerado alheio ao conservadorismo..

Entre vinte e três e trinta e um anos de carreira, as professoras denotam sentimentos distintos, correspondendo a **RENOVAÇÃO DE INTERESSE** ou **DESENCANTO**. As professoras que manifestam desencanto mostram-se cansadas e impacientes. Entretanto as professoras que denotam renovar seu interesse profissional, ainda que em situações menos comuns, mostram-se entusiasmadas e desejam continuar a aprender ‘coisas novas’.

Outra colaboração para a compreensão do desenvolvimento profissional de professores, também de cunho desenvolvimental, considera o ambiente em sala de aula como singular e individual. Fuller (1969) observou em reuniões e encontros de um grupo de professores em primeiro ano de experiência que as questões em discussão modificavam-se progressivamente ao longo do tempo. Com isso, a autora utiliza o princípio da motivação, em que *“necessidades de nível superior não podem manifestar-se antes que as mais básicas estejam satisfeitas”* (FULLER, 1969). Desta forma, a mudança de uma fase para outra se dará em função da progressiva resolução das dificuldades ou carências sentidas em um determinado nível.

Nesta teoria, composta de três dimensões, a autora caracterizou a preocupação dominante do professor em função da fase em que se encontra na carreira. Na primeira fase, denominada **Sobrevivência**, a preocupação gira em torno do próprio (*self*): Será que eu vou ser capaz? O que será que os alunos e os colegas pensam de mim? O que farei no caso de uma situação em que eu não saiba como agir? Na segunda fase, **Eficácia**, os professores se preocupam com sua tarefa: Qual a melhor maneira de desenvolver este conteúdo? Como conseguir que os alunos aprendam o máximo possível? A principal preocupação dos professores na terceira fase, denominada **Impacto**, é com os alunos. Os professores se importam em colaborar de alguma forma para a formação dos indivíduos: Como transmitir em minhas aulas algo de importante para meus alunos? Como atender as necessidades de todos os alunos?

Durante o percurso profissional docente, o professor vivência uma série de sentimentos e sensações por conta da complexidade da ação docente. Os conhecimentos e competências do professor em interação com as demandas do contexto educacional geram determinados níveis de preocupações relacionadas a sua atividade profissional.

2.2 - Preocupações Pedagógicas

Seguindo a linha das perspectivas desenvolvimentais, as preocupações dos professores podem apresentar mudanças na medida em que avançam na carreira. Durante a atuação profissional, tanto os formandos, quanto os professores no desenvolvimento de suas funções, assumem distintas responsabilidades que, muitas vezes geram intensas preocupações (SHIGUNOV, FARIAS, NASCIMENTO, 2002).

No âmbito nacional, apesar de poucos estudos acerca das preocupações dos professores, as pesquisas existentes descrevem as preocupações pedagógicas em níveis e fases específicas do desenvolvimento profissional de professores e futuros professores de educação física (FARIAS, 2000; LOCH, BRUNO, OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2005; FARIAS, FOLLE, BOTH, SAAD, TEIXEIRA, SALLES, NASCIMENTO, 2008; RIBEIRO, FOLLE, NAZÁRIO, 2011; KRUG, KRUG, 2011; FOLLE, NASCIMENTO, 2011).

As preocupações pedagógicas dos professores no início da carreira devem ser compreendidas como resultantes de interações estabelecidas simultaneamente entre as características do 'eu' professor e os processos de aprendizagem, de ensino e do contexto em que estão inseridos (SILVA, 1997). Segundo Farias, *et al.* (2008), as preocupações representam situações que fragilizam os professores, tanto no início da carreira como nas demais fases do desenvolvimento profissional.

Para Fuller (1969), as preocupações dos professores configuram a apreensão por eles percebida, a angústia, ou interesse no que corresponde a si mesmo e os elementos de seu ambiente de trabalho. A autora, debruçada em analisar as preocupações de futuros professores, propôs um modelo experimental de formação inicial, no qual aborda algumas transição das preocupações que envolvem os futuros professores. De acordo com a autora, as primeiras preocupações dos professores estão relacionadas consigo próprio. Envolvem desde a expectativa e aceitação profissional, adequação pessoal ao ensino, a relação e/ou controle com e/ou dos os alunos, respectivamente. Estas preocupações, segundo a autora, vão se estabelecendo mesmo com o futuro professor (*preservice*), ainda durante a formação.

Esta teoria aponta que os futuros professores (*preservice*) manifestam, antes de

qualquer outra, preocupações consigo próprio. Sob este ponto de vista, Fuller (1969) desenvolveu um questionário para avaliar as preocupações dos professores (*Teachers Concerns Questionnaire - TCQ*) (ANEXO I). No questionário proposto por Fuller (1969) três conjuntos de assertivas caracterizam as preocupações dos professores em categorias: Consigo Próprio, com a Tarefa e com o Impacto. As preocupações **consigo próprio** representam as preocupações que focam o auto-sentimento de adequação e de sobrevivência como professor, envolvendo questões como o controle de classe, atitudes em situações em que considera estar sendo observado, o medo do fracasso, ações e posturas que conduzam a sua aceitação no meio escolar, enfim, situações de quem está a se estabelecer e a vivenciar novas experiências. As preocupações com a **tarefa** envolvem a atividade pedagógica em si ou a relação que se estabelece com o processo de ensino, com as tarefas didático-pedagógicas associadas ao ensino, o trabalho com demasiados alunos, a falta de materiais de ensino, o trabalho sob pressão; Baseia-se mais na forma de ensinar do que como os alunos aprendem. As preocupações com o **impacto** estão diretamente relacionadas ao resultado de sua ação, isto é, relativas às necessidades dos alunos, consistindo em reconhecer seus problemas sociais e emocionais, bem como o esforço em individualizar o ensino de modo a atender as necessidades da maioria dos alunos.

Apesar do TCQ não ter sido elaborado especificamente para a área de educação física, alguns estudos que objetivavam analisar as preocupações pedagógicas de professores ou futuros professores utilizaram este instrumento como fonte de obtenção de dados.

Em estudo realizado com estagiários de educação física de duas universidades do Sul do Brasil, Ribeiro, Folle e Nazário (2011), utilizaram o TCQ para verificar as preocupações pedagógicas destes estudantes, os quais denotaram maior preocupação com o impacto, ou seja, preocupações referentes aos problemas sociais que afetavam a vida cotidiana e escolar dos alunos. As preocupações Consigo Próprio também tiveram escores altos, porém, em menor escala que as preocupações com o Impacto. Por último, foram apontadas as preocupações com a Tarefa. Este estudo corrobora o estudo de Loch et al. (2005), em que os estagiários apresentaram o mesmo perfil de preocupações. Quanto a análise por gênero, há um equilíbrio entre as três categorias no estudo de Ribeiro, et al. (2011), tanto no gênero masculino quanto no feminino. As preocupações com o impacto se destacaram em primeiro lugar e as preocupações com a tarefa, por último. Porém, estes

resultados não correspondem aos esperados pela teoria de Fuller, uma vez que seria esperado os futuros professores denotarem maior preocupação consigo próprio.

Em investigação realizada com estudantes-estagiários na formação inicial em educação física de duas universidades da região Sul do Brasil, utilizando o instrumento de ‘escala de preocupações pedagógicas do professor’ (TCQ), verificou que os escores mais elevados foram obtidos na categoria preocupação com o impacto, e os menores se manifestaram em preocupação com a tarefa (FARIAS, et al, 2008), corroborando os estudos anteriores já mencionados (LOCH, et al, 2005; FOLLE, NASCIMENTO, 2011), mais uma vez não corroborando plenamente a teoria de Fuller.

Outros estudos que se ocuparam em analisar as preocupações pedagógicas de professores foram realizados com instrumentos/procedimentos distintos do TCQ.

Na análise focada no percurso profissional docente em educação física, Farias (2000), utilizando o TCQ adaptado por Matos *et.al.* (1991), revelou que nos dois primeiros ciclos da carreira docente (entrada e consolidação), as preocupações pedagógicas dos professores estão relacionadas com o impacto e consigo próprio. Já nos ciclos de diversificação e estabilização as preocupações dominantes referiram-se ao impacto e a tarefa.

Krug e Krug (2011) a fim de caracterizar as preocupações pedagógicas dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física durante o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, utilizaram a seguinte pergunta aberta: *Quais foram as suas preocupações pedagógicas durante o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado?* Observaram que das respostas originaram vinte e sete preocupações consigo próprio, quinze diferentes preocupações com o impacto e sete preocupações com a tarefa. Os resultados mostraram que os estudantes-estagiários denotaram maiores preocupações consigo próprio, seguindo-se as preocupações com o impacto.

Resultados distintos do estudo de Krug e Krug (2011) foram encontrados em Loch, *et. al.* (2005) que também utilizou o TCQ adaptado de Matos, *et. al.* (1991). Destacaram que acadêmicos dos 7º e 8º semestre de Educação Física de três instituições de ensino superior da região Sul do Brasil preocupavam-se mais com o impacto, ou seja, estavam preocupados com as necessidades dos diferentes tipos de alunos e com a diagnose dos problemas de aprendizagem dos mesmos. Enquanto no estudo de Krug e Krug (2011) a

maior preocupação dos estagiários era consigo próprio, os estudantes concluintes do estudo de Loch *et. al.*, além de preocupados com o impacto, manifestaram também preocupações com a tarefa, as quais estavam relacionadas ao trabalho sob pressão, turmas com demasiados alunos e a falta de materiais.

A fim de analisar as preocupações de professores de Educação Física do magistério público do Estado de Santa Catarina, Folle e Nascimento (2011) utilizaram entrevistas semiestruturadas com quatro professores e três colegas de trabalho de cada um dos investigados, sendo estes representantes das esferas administrativa, pedagógica e do corpo docente da escola em que lecionavam. Os resultados apontaram que na fase de início de carreira os professores denotavam maior preocupação com a tarefa, ou seja, com a infraestrutura da escola para o desenvolvimento das atividades planejadas. Com o avanço na carreira docente, suas preocupações giravam ainda em torno da tarefa, porém, preocupavam-se mais com a ação didática a ser desenvolvida do que com as condições de trabalho oferecidas pela escola. Na fase mais avançada do percurso profissional, denotaram maior preocupação com o impacto, i.e., com as necessidades dos alunos.

Estudos internacionais também se basearam na teoria de Fuller para descrever as preocupações de professores e futuros professores da área de educação física (BOGGES, MCBRIDE, GRIFFEY, 1985; WENDT, BAIN, 1989; WENDT, BAIN, JACKSON, 1981; MATOS, GOMES, GRAÇA, QUEIRÓS, 1991; MEEK, 1996).

Para verificar as preocupações de professores e futuros professores de educação física, Wendt e Bain (1989) utilizaram como amostra dois grupos de 45 indivíduos: um grupo de futuros professores e outro grupo de professores com até 10 anos de experiência no ensino. Para tanto, realizaram análises transversal e longitudinal dos dados, através da aplicação do TCQ. Verificaram que a categoria de menor preocupação foi com a tarefa e a mais elevada foi a preocupação com o impacto, em ambos os grupos. Porém, observaram que a preocupação com o impacto foi maior no grupo dos futuros professores, que no grupo de professores com até dez anos de experiência, não corroborando a teoria de Fuller. Também se observou, em relação às preocupações com o próprio, que os escores foram maiores no grupo de futuros professores, tornando evidente que há mudanças quanto aos níveis das preocupações ao longo da carreira em relação a esta categoria. Neste caso, os

altos escores em relação as preocupações com o próprio no grupo de futuros professores corroboraram a teoria de Fuller.

Visando avaliar a eficácia do TCQ, Meek (1996) aplicou o questionário a setenta e sete futuros professores de educação física da Grã-Bretanha, divididos em três grupos, em distintos períodos de formação. Este estudo também pretendeu verificar o desenvolvimento das preocupações dos envolvidos, antes e depois de sua prática de ensino. Os resultados para análise da eficácia do TCQ tiveram coeficientes aceitáveis para as preocupações consigo próprio e com o impacto. Já em relação as preocupações com a tarefa, os valores não atingiram os limites aceitáveis em nenhum dos três grupos.

Na conclusão de seu estudo, Meek (1996) afirma que, no contexto britânico o TCQ não é um instrumento apropriado para avaliar as preocupações de futuros professores de educação física, talvez em função de diferenças culturais. Sugere algumas condições e possibilidades para a obtenção de um questionário mais sensível às preocupações de futuros professores de educação física, dentre as quais: desenvolver um TCQ específico para a área de educação física que envolva tanto professores em atividade quanto futuros professores; proporcionar maior flexibilidade na inclusão de itens do questionário que contemplem contextos peculiares a diferentes sistemas de ensino; promover maior concentração de itens, sendo até 10 itens para cada domínio de preocupações; e, expandir a escala de likert, de 5 pontos tradicional para uma escala de 7 pontos.

Matos, et al. (1991) utilizaram o TCQ em investigação na realidade portuguesa a fim de verificar as preocupações de estudantes-estagiários de educação física (formandos), assim como as preocupações de seus orientadores de estágio. Com uma amostra de 80 estagiários e 20 orientadores, o estudo apontou que os valores encontrados, tanto para os estudantes quanto para os orientadores, não corroboraram, de uma forma geral, a teoria de Fuller. Isso se deveu ao fato de os dois grupos em análise apontarem valores idênticos em todas as categorias. No que se refere às preocupações consigo próprio, a similaridade entre os valores não confirma a teoria, uma vez que a tendência no avanço dos anos de experiência era de que o grupo de orientadores apresentassem diminuição desta preocupação. O mesmo aconteceu com a categoria de preocupações com a tarefa, que não apresentaram diferenças significativas entre os grupos. Seria de esperar que o grupo de orientadores apontasse maiores preocupações com situações de ensino por conta dos anos

com a experiência docente. Já em relação às preocupações com o impacto, os resultados encontrados no grupo dos orientadores confirmam, neste particular, a teoria, tendo em vista se tratar da categoria de preocupações em que se observou maiores escores. No entanto, quando comparados ao grupo dos formandos não houve diferença significativa.

Considerando a quantidade de estudos na área de educação física que não corroboraram a teoria de Fuller (1969) (WENDT, et al, 1981; BOGGES, et al, 1985; WENDT, BAIN, 1989; MEEK, 1996; FARIAS, 2000; LOCH, BRUNO, OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2005; FARIAS, FOLLE, BOTH, SAAD, TEIXEIRA, SALLES, NASCIMENTO, 2008; RIBEIRO, FOLLE, NAZÁRIO, 2011), fez autores suporem que o TCQ original não contempla efetivamente fatores compreendidos no âmbito da educação física. Esta constatação tem levado autores a desenvolver processos metodológicos que visam alcançar a essência das preocupações dos professores, inclusive com a proposição de instrumentos que seguem os pressupostos teóricos de Fuller (1969), mas em sintonia com as características e condições contextuais em que se desenvolve a educação física escolar, e com a qual se deparam os professores.

2.2.1 - Adaptação do TCQ para o contexto da educação física – (TCQ-PE)

Mc Bride (1993), baseado na constatação de outros estudos, partiu do princípio de que o *Teachers Concerns Questionnaire* (TCQ) não se aplicava aos professores de educação física. Observou que a singularidade do ambiente das aulas de educação física não se fazia representar nas assertivas do instrumento. Para tanto, buscou a adaptação do instrumento para a área (TCQ-PE). A adaptação foi balizada na reconstituição dos itens relativos a tarefa, pois se mostraram incoerentes com a realidade da educação física. Na compreensão do autor os itens não contemplavam problemas recorrentes apontados por professores de educação física devido a especificidade da disciplina. Problemas como instalações e equipamentos inadequados, grande número de alunos por turma e falta de apoio da equipe pedagógica não estavam presentes nos itens do instrumento. Para tanto, Mc Bride (1993) realizou um estudo visando identificar as preocupações com as tarefas rotineiras de professores de educação física, visando a adaptação desta dimensão das preocupações no TCQ.

O estudo foi realizado em três fases. A primeira fase implicou em obter uma amostra de professores de educação física secundaristas, contando para isso com o suporte

da Associação Nacional de Esporte e Educação Física estadunidense (NASPE). A partir desta lista, 150 nomes foram selecionados aleatoriamente e um questionário aberto foi enviado a cada um destes selecionados. Os participantes foram solicitados a listar, aleatoriamente, cinco preocupações relacionadas com suas tarefas rotineiras e que os impediam de realizar seus objetivos de ensino na educação física.

Dentre os 150 questionários, 100 retornaram respondidos, produzindo uma lista de cerca de 500 preocupações com a tarefa. As preocupações apontadas foram então submetidas a um procedimento que permitiu que as tendências, categorias ou dimensões emergissem a partir dos dados. Dois juízes foram convocados para este procedimento, aos quais foi solicitada a organização sistemática e objetiva das declarações em categorias identificáveis. Dez itens foram identificadas a partir deste procedimento.

Um questionário com estes itens foi então desenvolvido para a segunda parte do estudo. Cada um dos elementos identificados a partir da primeira fase foi seguido por uma escala de Likert de 5-pontos, atribuindo os valores de 1 (não preocupado), 2 (pouco preocupado), 3 (moderadamente preocupado), 4 (muito preocupado) e 5 (extremamente preocupado). O formato do instrumento foi idêntico ao TCQ original, visando assegurar a consistência do estudo em todas as fases. O questionário com os dez itens referentes a preocupações com a tarefa foi enviado a 500 professores de educação física, dentre experientes e inexperientes.

Dos 500 questionários enviados para os professores de educação física, 302 retornaram respondidos. Das respostas obtidas, três distintos grupos de preocupações com a tarefa foram estruturados. O grupo denominado ‘administração’ compreendiam as preocupações geradas principalmente por decisões administrativas, envolvendo as questões de gestão escolar, que teriam um impacto direto sobre a implementação de aulas diárias. Este grupo envolve os itens falta de instalações/equipamentos, trabalho com turmas grandes, falta de apoio e programa-horário pobre/inadequado. O segundo grupo de preocupações com a tarefa, denominado ‘programa’, consistia em três itens que tratavam do programa de educação física no contexto educacional, e envolveu os itens sobre a continuidade do programa de educação física, o conflito de interesses entre educação física e formação de atletas e a falta de uma política consistente de avaliação/atribuição de graus. O grupo de preocupações definido como ‘questões do estudante’ se referiram aos itens que

abordavam as relações com os alunos e as suas concepções acerca da disciplina: lidar com alunos não participantes e a responsabilidade nas aulas de educação física.

Para identificar os cinco itens de tarefas a serem incorporados à adaptação do TCQ, as somas ponderadas de cada item foram calculados, gerando cinco assertivas que evoluíram as tarefas de ensino na educação física. A terceira e última fase do estudo envolveu o teste do Questionário de Escala de preocupações adaptado para professores de Educação Física (TCQ-PE) com uma amostra de 31 professores de educação física, sendo 17 homens e 14 mulheres, com média de 10,3 anos de experiência, e que não estiveram envolvidos nas fases anteriores do estudo.

O instrumento de escalas de preocupações pedagógicas adaptado para professores de educação física (*Teachers Concerns Questionnaire Physical Education – TCQ-PE*), (MCBRIDE, 1993) (ANEXO II) também adotou as categorias de preocupações dos professores proposta por Fuller (1969), abrangendo as preocupações Consigo Próprio, com a Tarefa e com o Impacto.

Interessado em testar a confiabilidade e a validade do TCQ-PE adaptado para educadores físicos, Conkle (1996) aplicou o instrumento a 265 professores em serviço, de nível de ensino elementar, médio e secundaristas. A média de experiência destes professores era de 14,5 anos. Apesar de os coeficientes de confiabilidade deste estudo apresentarem escores menores que os resultados de Mc Bride (1993), os valores ainda sim foram aceitáveis. As cargas fatoriais para os 15 itens do questionário foram consistentes com o modelo de preocupações de Fuller, mostrando a validade do TCQ-PE para identificação das preocupações de professores de educação física. As conclusões do estudo de Conkle (1996) mostram que há consistência com a teoria de Fuller em uma amostra considerável de profissionais experientes, denotando maior preocupação com o impacto do que consigo próprio. Apesar de, no contexto da educação física, ter encontrado coerência destes resultados com a teoria de Fuller, Conkle (1996) sugere novas investigações sobre as preocupações de professores em cada nível de ensino (primeiro e segundo segmento, e ainda ensino médio), pois segundo ele “Concerns may change periodically, depending on interventions made at any given time” (p.6).

CAPÍTULO III

3 – METODOLOGIA

3.1. Modelo de estudo

A pesquisa se caracteriza como transversal descritiva na medida em que, no primeiro momento, descreve-se as preocupações pedagógicas dos professores durante a carreira docente, utilizando recursos de natureza quantitativa. No segundo momento, para a análise interpretativa das preocupações pedagógicas ao longo das fases de desenvolvimento na carreira dos professores, recorreu-se a métodos qualitativos. Segundo Minayo e Sanches (1993), a pesquisa qualitativa tem como material primordial a palavra, que expressa a fala cotidiana, sendo importante destacar sua relevância em *“acompanhar e aprofundar algum problema levantado por estudos quantitativos ou, por outro lado, para abrir perspectivas e variáveis a serem posteriormente utilizadas em levantamentos estatísticos”* (p.245).

3.2. Amostra

O estudo abrangeu duas fases, sendo uma extensiva, em que se aplicou o TCQ-PE a um quantitativo expressivo de professores, e outra intensiva, em que foram selecionados casos em função da fase da carreira em que se encontravam e dos escores obtidos no TCQ-PE, visando uma intervenção mais aprofundada de modo a permitir a interpretação do perfil de preocupações dos professores em correspondência com a fase de desenvolvimento profissional. Na fase extensiva, de caracterização das preocupações dos professores por meio do TCQ-PE, a amostra foi composta de 254 professores de educação física da rede pública do Município do Rio de Janeiro (SME-RJ). A amostragem foi conveniente, tendo em vista se tratar de professores que participavam de uma ação de formação promovida pela SME-RJ e que se voluntariaram a participar do estudo. Na fase intensiva da pesquisa, participaram oito professores selecionados do grupo amostral, consoante suas preocupações correspondessem ou não com a fase na carreira em que se encontravam. Assim, foram selecionados dois professores em cada fase da carreira (entrada na carreira, estabilização, diversificação e serenidade), sendo um que apresentava preocupações correspondentes com a fase em que se encontrava e outro que não apresentava esta correspondência, consoante a teoria de Fuller (1969) e Huberman (2000) como base para a seleção e análise. Portanto, o critério de inclusão nesta etapa da pesquisa foi a correspondência e não correspondência

das preocupações caracterizadas no TCQ-PE com a fase da carreira em que se encontravam.

O modelo de desenvolvimento profissional adotado para análise das fases da carreira docente foi o de Huberman (2000), o qual as distingue em ciclos de carreira por tempo de atuação profissional, a saber: entrada na carreira, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento. Neste último ciclo da carreira (desinvestimento), segundo o mesmo autor, os professores desinvestem parcialmente de suas ações docentes por se aproximarem de sua aposentadoria. Paralelo a isso se aproximam de uma nova etapa da vida pessoal, o que desencadeia um recuo de seus interesses profissionais em prol de seus interesses pessoais, i.e., em prol de interesses externos à escola. Pela possibilidade de possuírem características que não coadunam com o engajamento no processo educativo, foco central deste estudo, decidiu-se não analisar este ciclo – desinvestimento – na fase intensiva da pesquisa, focando-se, assim, nas fases de Entrada na Carreira, Estabilização, Diversificação e Serenidade.

A pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética na Pesquisa da UFRRJ, sendo seus procedimentos aprovados mediante o processo nº 23083.006572/2012-77, portanto, estando de acordo com a Resolução 196/96 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

Também, a partir da submissão documental pelo pesquisador e a análise da comissão técnica da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, foi obtido o termo de anuência do sistema de ensino visando autorização para a realização da pesquisa, sendo aprovado sob o processo nº 07/006412/12.

3.3. Instrumentos

Na fase extensiva da pesquisa foi utilizado o TCQ-PE, instrumento de escala de preocupações de professores adaptado a professores de educação física (MCBRIDE, 1993). No TCQ-PE, as quinze assertivas estão organizadas em três categorias de preocupações, sendo cinco assertivas para cada uma das categorias, a saber: categoria de preocupações consigo, categoria de preocupações com a tarefa e categoria de preocupações com o impacto. Nele, os professores devem apontar seu grau de preocupação em cada uma das assertivas, registrando as opções em uma escala de Likert de cinco pontos que varia de 1

(não preocupado) a 5 (extremamente preocupado). Junto com o TCQ-PE foi administrado o questionário de identificação dos professores e dados demográficos (ANEXO IV)

Com relação a fase intensiva da pesquisa, utilizou-se a entrevista semi-estruturada e de aprofundamento com os professores selecionados (ANEXO III). Na entrevista semi-estruturada, as questões seguiram a seqüência do pensamento do pesquisado, cabendo ao pesquisador dar continuidade à conversação, conduzindo a entrevista com certo sentido lógico para o entrevistado (BONI & QUARESMA, 2005). Estas questões foram baseadas nas categorias de preocupações da teoria de Fuller existentes no TCQ-PE, ou seja, que remetiam às preocupações Consigo Próprio, com a Tarefa e com o Impacto. As entrevistas ainda apresentaram questões específicas para cada indivíduo em função das preocupações manifestadas no TCQ-PE.

3.3. 1. Tradução do TCQ-PE

Como procedimento prévio para a preparação e utilização do TCQ-PE, fez-se necessário recorrer-se ao processo de tradução e validação semântica visando adequá-lo a realidade do contexto brasileiro, pelo fato de, originalmente, se tratar de um instrumento na língua inglesa.

A validação semântica do TCQ-PE foi realizado tendo por base a adaptação do processo de validação transcultural de questionários psicológicos (VALERRAND, 1989), mediante as seguintes etapas: (1) preparação de uma versão preliminar do instrumento; (2) avaliação da versão preliminar e preparação para a versão experimental; (3) pré-teste da versão experimental; (4) validade concomitante do conteúdo por sujeitos bilíngües; (5) análise da fidelidade e consistência interna do instrumento; (6) avaliação da validade de construção do questionário; e (7) estabelecimento de normas. Cabe esclarecer que as duas últimas etapas referenciadas não foram cumpridas, pois foram assumidas as condições do instrumento original para o estudo.

A aplicação do TCQ-PE ocorreu por meio de instrumentos físicos. A versão física do instrumento foi aplicada individualmente a uma parcela dos professores em suas respectivas unidades escolares localizadas do município do Rio de Janeiro, e a outra parcela em uma ação de formação promovida pela SME/RJ.

Os dados da totalidade da amostra foram catalogados em planilha estatística para fins de caracterização das preocupações dos professores, bem como da distribuição dos

indivíduos por fases na carreira. Desta amostra, foram selecionados os oito professores da fase qualitativa da pesquisa.

Para que os dois indivíduos de cada fase participassem desta etapa da pesquisa foram utilizados critérios de inclusão que compreenderam: (a) um indivíduo com experiência docente em anos correspondente a cada fase de desenvolvimento profissional em estudo, bem como que apresentasse preocupações correspondentes à fase em que se encontravam na carreira, com base nas respostas conferidas no TCQ-PE; e (b) outro indivíduo com experiência docente em anos correspondente a cada fase de desenvolvimento profissional em estudo, e que apresentassem preocupações não correspondentes com a sua fase da carreira, tendo por base as respostas ao TCQ-PE. O critério de exclusão foi baseado no nível de acessibilidade à amostra para o procedimento qualitativo implementado pelo pesquisador. Dessa forma, para cada uma das fases da carreira investigadas nesta pesquisa, foram selecionados dois sujeitos, sendo (a) um professor que teoricamente apresentava correspondência entre as preocupações apontadas pelo instrumento e sua fase de carreira, e (b) outro que não apresentava esta correspondência, totalizando oito sujeitos.

Após a seleção dos casos para a fase intensiva, obedecendo aos critérios de inclusão e exclusão os professores foram contactados para formalização de sua participação na fase seguinte da pesquisa. Em todas as fases da pesquisa os professores e dirigentes gestores dos sistemas de ensino e de escolas foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e solicitados a autorizar a sua realização através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO V).

As entrevistas aos professores foram realizadas no ambiente escolar. Vale ressaltar que as questões da entrevista foram construídas baseadas na correspondência entre as categorias de preocupações dos professores e as fases da carreira docente, visando analisar as causas que suportavam tanto as correspondências quanto, se fosse o caso, as não correspondências verificadas entre as preocupações pedagógicas dos professores e sua fase na carreira. O processo de construção das entrevistas se deu de forma indutiva a partir da análise dos pressupostos teóricos que dão base aos esquemas desenvolvimentais dos professores na carreira docente.

3.5. Tratamento e análise de dados

O tratamento dos dados da fase extensiva foi realizado por meio da estatística descritiva, mediante o cálculo da frequência absoluta e relativa, média e desvio padrão das dimensões categorizadas pelo TCQ-PE. A análise quantitativa dos dados foi realizada com recurso ao programa SPSS, devidamente licenciado para o Departamento de Psicologia da UFRRJ.

As entrevistas relativas à fase intensiva da pesquisa foram transcritas e interpretadas mediante análise de conteúdo (BARDIN, 2002). Para este tipo de análise de entrevistas, algumas fases foram recorrentes: pré-análise, organização dos documentos; exploração do material; e, por fim, a interpretação dos resultados obtidos. Esta análise permitiu apontar as preocupações dos professores de educação física em cada fase do desenvolvimento profissional, face as suas argumentações e informações fornecidas.

CAPÍTULO IV

4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo apresenta-se os resultados da pesquisa em consonância com os objetivos enunciados. Inicialmente, serão descritos os resultados da fase quantitativa e qualitativa da pesquisa e posteriormente os resultados serão discutidos. No primeiro momento será apresentado um perfil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, bem como a distribuição dos professores nesta rede de ensino. Em seguida, relativamente à fase quantitativa da pesquisa, apresenta-se o perfil de preocupações pedagógicas dos professores considerando os escores obtidos no TCQ-PE em função das fases na carreira. Na última seção dos resultados, referente à fase qualitativa da pesquisa, será apresentada a interpretação das evocações dos professores sobre as suas preocupações pedagógicas tendo por base a fase em que se encontram na carreira. Finalmente, o capítulo finda com a discussão dos resultados obtidos.

4.1. Apresentação dos resultados

Inicialmente, descrevemos as características da rede de ensino e os indivíduos investigados. Na sequência, apresentamos os resultados da pesquisa abordando a caracterização das preocupações dos professores, assim como, referente à fase intensiva da pesquisa, a descrição das preocupações evocadas pelos docentes adotando como referencial as fases da carreira em que se encontravam.

4.1.1. Perfil do sistema de ensino investigado

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) desempenha um importante papel no contexto da educação pública da Cidade do Rio de Janeiro. Cabe à essa Secretaria gerir a Educação Infantil (0 a 5 anos); o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e a Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro. Possui a maior rede pública de ensino da América Latina, com 1.074 escolas, 249 creches públicas em horário integral, 108 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI's) e outras 169 creches conveniadas. Os 42.430 docentes da SME (sendo 18.171 professores I, 21.548 professores II e 2.711 professores de Educação Infantil), 6.661 agentes auxiliares de creche, 983 secretários escolares, 9.969 funcionários de apoio administrativo atendem a 683.449 alunos.

4.1.2. Distribuição dos professores de educação física por ciclos de carreira

A Tabela 1 ilustra o perfil dos professores de educação física quanto ao ciclo de carreira. A caracterização dos ciclos obedeceu ao modelo de desenvolvimento profissional de Huberman (2000). Quanto à distribuição dos professores de educação física pelos ciclos de carreira observa-se que a maioria absoluta encontra-se na fase de diversificação, seguindo-se na fase de serenidade, de estabilização e por fim entrada na carreira.

Tabela 1: Distribuição dos professores por fases da carreira

	Estatística	N	%	% acumulado
Fases da carreira				
Entrada na Carreira		30	11,8	11,8
Estabilização		31	12,2	24,0
Diversificação		145	57,1	81,1
Serenidade		45	17,7	98,8
Desinvestimento		3	1,2	100,0
Total		254	100,0	

A maioria absoluta, 57,1% (n=145) dos professores encontram-se na fase de diversificação, i.e., com tempo de atuação profissional entre o sétimo e o vigésimo quinto ano de atuação profissional. Na fase de serenidade encontram-se 17,7% (n=45) dos professores, correspondendo ao intervalo entre o vigésimo quinto e trigésimo quinto ano de atuação profissional docente.

Em relação às duas primeiras fases, há um equilíbrio. As fases de entrada na carreira e estabilização apresentam proporções aproximadas, com 11,8% (n=30) e 12,2% (n=31), respectivamente. Estes professores compunham os dois primeiros ciclos de carreira, compreendendo a fase de entrada na carreira, do primeiro ao terceiro ano, e a fase de estabilização, do quarto ao sexto ano.

Apenas 1,2% (n=3) dos professores investigados encontravam-se em fase de desinvestimento na carreira, ou seja, professores experientes com mais de trinta e cinco anos de docência.

4.1.3. Caracterização das preocupações pedagógicas dos professores de educação física

Os resultados apresentados nesta seção compreendem todos os professores

participantes da amostra. Rememore-se que o *Teacher Concerns Questionnaire – Physical Education* - TCQ-PE (MC BRIDE, 1993) foi o instrumento utilizado nesta pesquisa para identificar e descrever o perfil de preocupações pedagógicas dos professores de educação física atuantes na Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro. Este instrumento apresenta 15 questões distribuídas equanimemente em três categorias de preocupações, assim identificadas: consigo (com o próprio), com a tarefa e com o impacto.

Os resultados oriundos da aplicação do instrumento aos 254 professores foram interpretados recorrendo a abordagem adotada na tese de doutorado de Hovatter (2009), em que caracterizou as preocupações pedagógicas de professores de educação física, no estado de Ohio – EUA, utilizando também o TCQ-PE. A Tabela 2 sintetiza os escores médios de preocupações pedagógicas verificados na totalidade da amostra.

Tabela 2: Média e desvio padrão amostrais nas categorias de preocupações pedagógicas

	Estatística	(N) Válidos	Média	Desvio padrão
Categorias de preocupações				
Preocupação Consigo (Com o Próprio)		254	2,6	,75
Preocupação com a Tarefa		254	3,6	,69
Preocupação com o Impacto		254	3,8	,73

A categoria de preocupações com impacto apresentou a maior média entre os 254 professores ($3,8 \pm 0,73$), sugerindo que, em termos globais, os entrevistados apresentaram uma preocupação moderadamente forte com o impacto do ensino na aprendizagem nos alunos, ou seja, preocupados em atender as necessidades individuais dos mesmos, envolvendo os aspectos emocionais e sociais. Os itens 11 (Orientar os alunos para alcançarem o crescimento intelectual e emocional) com $4,0 \pm 0,95$; 12 (Se os alunos estão sendo atendidos nas suas necessidades) com $3,9 \pm 0,91$; e 4 (Ir ao encontro das necessidades dos diferentes tipos de alunos) com $3,8 \pm 1,00$, foram os que apresentaram as maiores médias na categoria. Os itens 6 (Identificar problemas de aprendizagem dos alunos) e 8 (Desafiar os alunos desmotivados) com valores de $(3,7 \pm 0,93)$ e $(3,7 \pm 0,97)$, respectivamente, também apresentaram valores médios moderadamente forte.

Quanto à categoria de preocupações com a tarefa, os valores encontrados foram os segundo maiores e apresentou valores médios moderados ($3,6 \pm 0,69$). Nesta categoria, as preocupações estão contextualizadas com as questões metodológicas e de gestão do ensino, ou seja, associadas ao ambiente de ensino/escolar e às micropolíticas de gestão escolar (políticas de avaliação da disciplina, turmas grandes, falta de apoio administrativo, etc). Os itens que denotaram maiores preocupações nesta categoria foram os itens 10 (trabalhar com turmas muito grandes) e 2 (Falta de apoio administrativo para disciplina de educação física), com médias moderadamente fortes de $4,0 \pm 1,14$ e $3,7 \pm 1,14$, respectivamente. Os itens 5 (Falta de uma política consistente de avaliação na disciplina de educação física), 1 (A falta de continuidade no planejamento anual da disciplina de educação física) e 14 (Com o reduzido número de aulas no programa de horários da escola) apresentaram médias mais baixas que os anteriores, sendo estas preocupações consideradas moderadas, com $3,5 \pm 1,14$, $3,4 \pm 1,02$ e $3,3 \pm 1,18$, respectivamente.

A categoria de preocupações consigo próprio apresentou a menor média dentre as três categorias ($2,6 \pm 0,75$). Os professores apontaram em grau moderadamente fraco as preocupações que envolvem sua aceitação entre os pares e as relações profissionais estabelecidas no ambiente de trabalho, além da capacidade de sobreviver às exigências da profissão docente. Ainda que apontados como as maiores médias na categoria, os itens 15 (Manter o nível apropriado de controle da turma), 13 (Obter uma avaliação favorável/positiva sobre o meu ensino) e 7 (Sentir-me mais confortável como professor) com valores médios de $3,5 \pm 1,14$, $3,1 \pm 1,13$ e $2,7 \pm 1,32$, respectivamente, foram o maior foco de preocupações dos professores, sendo classificadas como moderadas. Os itens 9 (Ser aceito e respeitado por outros professores) e 3 (Ensinar bem quando estou sendo observado) apresentaram, em média, valores moderadamente fracos, sendo os que mais contribuíram para o baixo valor apresentado na categoria, com $2,1 \pm 1,16$ e $1,8 \pm 1,07$, respectivamente.

4.1.4. Preocupações pedagógicas dos professores de educação física por fases na carreira

Recorreu-se a dois referenciais teóricos para a análise destes resultados, ou seja, a consideração das preocupações pedagógicas alinhadas às fases de desenvolvimento

profissional. Assim, a Tabela 3 ilustra as médias das preocupações pedagógicas verificadas nas cinco fases de desenvolvimento na carreira.

Tabela 3: Valores médios das preocupações pedagógicas por fases da carreira.

Fases da carreira	Preocupações	N	Impacto M±DP	Tarefa M±DP	Consigo M±DP
Entrada na Carreira		30	3,7±0,51	3,5±0,54	2,9±0,62
Estabilização		31	3,9±0,60	3,6±0,53	3,0±0,68
Diversificação		145	3,8±0,80	3,6±0,73	2,6±0,77
Serenidade		45	3,7±0,72	3,6±0,72	2,5±0,72
Desinvestimento		3	3,6±0,52	3,7±0,94	2,2±1,00
Total		254	3,8±0,73	3,6±0,69	2,6±0,75

Os professores investigados mostraram estar mais preocupados com as necessidades dos alunos, obtendo os maiores escores na categoria de preocupações com o impacto, exceto na fase de desinvestimento, que apresentou maiores escores na categoria de preocupações com a tarefa. Considerando as preocupações com o impacto nas distintas fases da carreira constatou-se, em geral, valores moderadamente fortes. Em relação à tarefa, com exceção da fase de desinvestimento, as médias denotam valores moderados. As preocupações consigo apresentam valores moderados para os professores nas fases de entrada na carreira e estabilização, enquanto se mostram moderadamente fracos nas demais fases da carreira.

Considerando exclusivamente a categoria de preocupações com o impacto, verificou-se pouca diferenciação entre as médias caracterizadoras, classificando-se como moderadamente forte entre os professores de todas as fases da carreira (Tabela 4).

Tabela 4: Médias de preocupações com o impacto por fases da carreira

Fases da carreira	Estatística	N	Média	Desvio Padrão
Entrada na Carreira		30	3,7	,51
Estabilização		31	3,9	,60
Diversificação		145	3,8	,80
Serenidade		45	3,7	,72
Desinvestimento		3	3,6	,52
Total		254	3,8	,73

Nesta categoria, as maiores médias foram conseguidas por professores nas fases de estabilização ($3,9\pm 0,60$), diversificação ($3,8\pm 0,80$), serenidade ($3,7\pm 0,72$) e entrada na carreira ($3,7\pm 0,51$), todas caracterizadas como moderadamente fortes. Apenas na fase de desinvestimento ($3,6\pm 0,73$) a média se mostrou moderada.

Cabe a análise de que, os menores escores desta categoria foram apontados por professores da última fase da carreira, fase de desinvestimento ($3,6\pm 0,52$), ao que primariamente contraria a teoria de Fuller (1969), em que se esperaria destes professores maiores preocupações com as necessidades e com o desenvolvimento dos alunos, justamente pela correlação inversa que se estabelece entre as preocupações dos professores e a evolução na carreira. Entretanto, deve ser levado em consideração que na fase de desinvestimento os professores dividem seu foco pessoal entre a sua atividade profissional e as perspectivas de vida pós-docência, em vista da proximidade da aposentadoria e necessidade de pensar novas ocupações (HUBERMAN, 2000). Esta característica da fase pode representar o estabelecimento de uma evolução angular, em vez de linear.

Considerando exclusivamente a categoria de preocupações com a tarefa, verificou-se pouca diferenciação entre as médias, obtendo-se valores moderados em todas as fases da carreira (Tabela 5).

Tabela 5: Médias de preocupações com a tarefa por fases da carreira

	Estatística	N	Média	Desvio Padrão
Fases da Carreira				
Entrada na Carreira		30	3,5	,54
Estabilização		31	3,6	,53
Diversificação		145	3,6	,73
Serenidade		45	3,6	,72
Desinvestimento		3	3,7	,94
Total		254	3,6	,69

Nesta categoria, os valores quase não se diferenciaram, porém verifica-se o maior escore médio entre os professores da fase de desinvestimento ($3,7\pm 0,94$), classificado como moderadamente forte, e o menor escore médio entre os professores na fase de entrada na carreira ($3,5\pm 0,54$), tido como moderado.

Quanto aos professores nas fases intermediárias da carreira – estabilização ($3,6\pm 0,53$), diversificação ($3,6\pm 0,73$) e serenidade ($3,6\pm 0,72$), as médias foram

caracterizadas como moderadas.

Na categoria de preocupações consigo os resultados mostram que a maioria das médias caracterizam preocupações moderadamente fracas na maioria das fases na carreira, com exceção das fases de entrada na carreira e estabilização, em que os valores conotam preocupações moderadas.

A tabela 6 ilustra os valores médios desta categoria de preocupações em cada uma das fases da carreira.

Tabela 6: Médias de preocupações consigo por fases da carreira

	Estatística	N	Média	Desvio padrão
Fases da carreira				
Entrada na Carreira		30	2,9	,62
Estabilização		31	3,0	,68
Diversificação		145	2,6	,77
Serenidade		45	2,5	,72
Desinvestimento		3	2,2	1,00
Total		254	2,6	,75

Neste estudo, observa-se que as maiores médias de preocupações consigo foram apontados por professores das fases de entrada na carreira e estabilização. O maior score foi apontado por professores da fase de estabilização ($3,0 \pm 0,68$), seguido dos professores da fase de entrada na carreira ($2,9 \pm 0,63$). Os professores em fase de desinvestimento na carreira, ou seja, professores que se aproximam de sua aposentadoria, apontaram os menores scores em preocupações desta categoria ($2,2 \pm 1,00$).

O medo do fracasso, o controle de classe, problemáticas para quem está a vivenciar uma nova experiência, estão inseridas na categoria de preocupações consigo. Geralmente as preocupações relacionadas a esta categoria são apontadas por professores inexperientes/iniciantes (MEEK, 1996; FARIAS, 2000; FULLER, 1969) sendo, portanto, razoável os resultados evidenciados, na medida em que os professores em início de carreira apresentam scores maiores, denotando maior preocupação.

Este estudo corrobora explicitamente a teoria de Fuller (1969) na categoria de preocupações consigo na medida em que professores manifestam as preocupações mais elementares (consigo) em relação ao ensino nos primeiros anos de docência. Ao tempo que,

com a evolução na carreira, estas preocupações tendem a diminuir e evoluir para preocupações mais complexas (preocupações com a tarefa e o impacto).

4.1.5. Análise qualitativa das preocupações dos professores nas fases da carreira

O intuito de realizar esta fase intensiva da pesquisa foi analisar os relatos e evocações apresentados por professores em distintos estágios da carreira (entrada na carreira, estabilização, serenidade e diversificação) em relação à realidade de seu trabalho na escola, visando interpretar os seus argumentos e estabelecer um paralelo entre as perspectivas qualitativas e quantitativas em consonância com as teorias dos ciclos de vida na carreira (HUBERMAN, 2000) e as correlatas preocupações pedagógicas apontadas no TCQ-PE (FULLER, 1969), respectivamente.

Desta forma, os professores foram selecionados em função dos escores obtidos no TCQ-PE e a existência e não existência de relação com os pressupostos teóricos assumidos para cada fase do ciclo de vida em que os professores se encontravam. Assim, foram selecionados dois professores em cada uma das fases na carreira, sendo um com escore no TCQ-PE que denotava relação com os pressupostos teóricos da fase na carreira em que se encontrava; e outro com escore no TCQ-PE que **não** denotava relação com os pressupostos teóricos característicos da fase na carreira em que se encontrava. A título de exemplo, seria esperado que as preocupações dos professores correspondentes à fase de entrada na carreira supostamente apresentariam relação com as preocupações consigo; As preocupações de professores na fase de estabilização supostamente estariam relacionadas às preocupações com a tarefa; As preocupações dos professores na fase de diversificação poderiam apresentar relação com as preocupações com a tarefa, sendo possível, em função do tempo de serviço, apresentar tanto mais preocupações com o impacto, quanto mais próximo estiver da fase de serenidade; e as preocupações dos professores na fase de serenidade seria suposto estarem relacionadas com as preocupações com o impacto. Cabe destacar que o critério para a escolha dos professores foi a obtenção de um valor classificado, no mínimo, como moderadamente forte na categoria de preocupações pedagógicas, conforme critério de magnitude adotado por Hovatter (2009).

A tabela 7 ilustra os escores do TCQ-PE apontados pelos professores selecionados para esta fase da pesquisa, considerando sempre aqueles que correspondiam às expectativas

dos pressupostos teóricos comuns às teorias, bem como aqueles que não demonstraram esta assunção. Os nomes dos professores são fictícios a fim de preservar a identidade dos mesmos.

Tabela 7: Caracterização dos professores por fase na carreira e escores obtidos no TCQ-PE

Fase na carreira	Tempo de atuação	Professora	\bar{x} Consigo	\bar{x} Tarefa	\bar{x} Impacto
Entrada na carreira	7 meses	Maria	3,8	3,4	3,6
	1 ano e 8 meses	Beatriz	3,4	4,2	3,8
Estabilização	7 anos	Marta	3,0	4,6	4,0
	5 anos	Leandro	3,4	3,4	4,0
Diversificação	12 anos	Carla	3,0	4,6	4,4
	13 anos	Lincon	2,8	3,8	4,2
Serenidade	28 anos	Edinéia	4,4	3,8	4,4
	25 anos	Cleonir	1,8	4,6	3,4

Portanto, foram ao todo oito professores submetidos a entrevista semi-estruturada e de aprofundamento nas quais lhes foram apresentadas questões relativas ao tipo de preocupação que maioritariamente manifestaram no TCQ-PE.

A seguir, apresenta-se os relatos de cada professor caracterizados fase a fase.

FASE 1 – ENTRADA NA CARREIRA

Segundo a teoria de Fuller (1969), os professores iniciantes na carreira docente apresentam preocupações que envolvem o auto-sentimento, ou seja, preocupações relacionadas à expectativa e aceitação profissional, adequação pessoal ao ensino. Estas preocupações, segundo a autora, vão se estabelecendo mesmo com o futuro professor (*preservice*), que ainda se encontra em formação. No modelo de desenvolvimento profissional baseado em ciclos de carreira proposto por Huberman (2000), os professores na fase de entrada na carreira apresentam dois estágios: sobrevivência e descoberta. No estágio de sobrevivência o professor lida com a complexidade da situação profissional

através dos primeiros contatos com a experiência docente, preocupados em desempenhar bem sua função. No segundo estágio, descoberta, o professor traduz a experimentação, a exaltação pelo seu papel e responsabilidade profissionais. Com isso, estabelecendo relação entre as fases da carreira de Huberman (2000) e as preocupações da teoria de Fuller (1969), espera-se que os professores desta fase apresentem maiores escores na categoria de preocupações consigo em comparação as outras categorias como encontrado no estudo de Farias (2000).

Na fase de entrada na carreira foram identificados, a professora Maria, que denotou preocupações pedagógicas relacionadas com a fase da carreira em que se encontrava; e a professora Beatriz que não apresentou esta (Tabela 8).

A professora Maria se encontrava na fase de entrada na carreira e apresentou preocupações moderadamente fortes na categoria consigo (3,8), seguido de preocupações moderadas com o impacto (3,6), e por último escores moderados com a tarefa (3,4). Considerou-se a correspondência na medida em que se pressupôs que na fase de entrada na carreira a professora tem suas preocupações relacionadas as inseguranças comuns à fase inicial da docência, como mencionado no estudo de Farias (2000). Por outro lado, considerando este princípio, a professora Beatriz, se encontrava na fase de entrada na carreira e apresentou preocupação moderadamente forte com a tarefa (4,2), seguido da preocupação com valores também moderadamente fortes com o impacto (3,8), por fim, valores moderados em preocupações consigo (3,4).

A tabela 8 ilustra a média dos valores obtidos pela professora nas categorias do TCQ-PE.

Tabela 8: Caracterização do tempo na profissão e média dos escores obtidos no TCQ-PE pelos professores na fase de Entrada na carreira.

Professores da FASE I	Tempo de atuação profissional	Escore médio de preocupações consigo	Escore médio de preocupações com a tarefa	Escore médio de preocupações com o impacto
Professora Maria	7 meses	3,8	3,4	3,6
Professora Beatriz	1 ano e 8 meses	3,4	4,2	3,8

Na sequência, apresenta-se a análise dos argumentos e evocações da professora Maria, e na sequência a análise dos depoimentos da Beatriz na entrevista.

Professora Maria

A professora Maria selecionada por se situar na fase de entrada na carreira apresentou escore moderadamente forte na categoria de preocupações consigo (3,8), portanto, denotando relação direta entre as preocupações e as fases na carreira em que se encontrava. Os índices das categorias de preocupações com a tarefa e com o impacto foram moderados, correspondendo a 3,4 e 3,6, respectivamente. Ao todo, foram categorizadas 13 evocações emitidas pela professora durante a entrevista, com frequência de sete evocações na categoria de preocupações consigo, seis relatos de preocupações com a categoria de preocupações com a tarefa e nenhuma evocação na categoria de preocupações com o impacto.

PREOCUPAÇÕES CONSIGO

No que diz respeito às evocações da professora Maria, as preocupações com o próprio denotaram causas relacionadas com a falta de prática na formação, insegurança e desconforto, reprodução automática do conhecimento, prática impositiva e dificuldade no controle de turma.

A professora Maria relatou não ter tido oportunidade de intervenção durante as atividades de estágio, limitando-se esta experiência a observação de aulas. As experiências de estágio curricular durante a formação inicial não contribuíram de forma efetiva para antecipar as vivências de ensino e da ambiência do espaço escolar.

Na verdade eu não tive muitas... o estágio supervisionado foi feito numa escola estadual em Copacabana e em outra, no maracanã... eu achei muito pouco porque os professores não davam espaço e a gente também muitas vezes não corre atrás e se acomoda mesmo... então foi mais estagio de observação mesmo... nada diferente do que eu imaginava... e também fiz numa escola particular, que era pra cumprir o horário das atividades complementares que eu fiz numa escola que eu estudei, que também era só primeiro segmento... mas também foi só observação... então nunca tinha tido contato com a prática em si... (linhas 2 a 8)

[de experiência prática na minha formação] Nada... eu caracterizaria como ruim... eu não tive praticamente nada mesmo! (Linhas 16 e 17)

A sua condição formal de professora há menos de um ano, associada às poucas oportunidades de atuação em situação de estágio supervisionado durante a formação inicial,

possivelmente explique o sentimento de desconforto e insegurança apontados pela professora Maria em relação a sua prática. Este tipo de preocupação condiz com esta fase da carreira por conta da inexperiência em relação à ação educativa e à adaptação a nova situação profissional (HUBERMAN, 2000).

Confortável ainda não. Acho que ainda preciso ganhar muita experiência ne?! ainda fico nervosa algumas vezes... mais com os maiores ne?! Os menores eu consigo lidar melhor ne?! Uma atividade não deu certo eu já tento outra, sei que não vão questionar muito... 'po! porque que vai mudar?!' Os maiores já tem um senso mais critico ne?! Eu tô melhorando... tem que melhorar ne?! (linhas 32 a 36)

A professora Maria apresentou preocupações com a necessidade de reproduzir as atividades desenvolvidas durante a formação inicial, sem necessariamente contextualizar à realidade em que está inserida.

Acho que por eu estar chegando da faculdade, então tudo eu quero tentar botar em pratica ne?! O que eu vi recentemente. (linhas 57 a 58)

[...] mas eu acredito que é aquele negocio e que as pessoas também comentam ne?! eu to chegando da faculdade agora então eu quero mesmo botar em pratica tudo que eu aprendi, não eu vou rasgar meu diploma aqui ne?! (linhas 61 a 63)

Por ser professora iniciante na carreira, a professora Maria se preocupa em desenvolver sua intervenção de forma diretiva e inflexível. A inexperiência dos professores em início de carreira faz com que, muitas vezes, sejam inflexíveis no desenvolvimento do ensino.

Eu tento conversar com eles. Explico que tenho um conteúdo a ser passado, da mesma forma que o professor de inglês, de português, e eu vou passar, independente de qualquer coisa: eles querendo pular corda, jogar futebol, ficarem chateados, eu vou passar o conteúdo. (linhas 132 a 135)

Outra manifestação da professora Maria que caracteriza a preocupação consigo se refere a sua relação com os alunos durante a prática educativa. Ela relatou a dificuldade de estabelecer o controle de turma visando o desenvolvimento de um ambiente positivo de ensino.

Então... aconteceu de eu ir para a quadra, ai de repente começou a chover muito forte. Ficou muito barulho. Ai eles já começaram a ficar muito exaltados, correndo, indo pra chuva, isso e aquilo. Ai eu não consegui controlar eles. Só consegui uma parte. Então outros não estavam muito a fim. Eu tentei fazer alguma atividade mas eles estavam muito dispersos. Eu tive que voltar pra sala e fazer alguma coisa, porque daquele jeito não dava pra botar em pratica nada. Ai que tiveram que conversar com eles...(sic!) (linhas 117 a 123)

Observou-se que a professora Maria, selecionada para esta fase por obter maiores escores na categoria de preocupações consigo no TCQ-PE, também apresentou na entrevista maior número de unidades de significado interpretadas na categoria de preocupações consigo. Esta evidência faz perceber a relação entre o escore obtido no TCQ-PE e a fase da carreira em que se encontrava.

PREOCUPAÇÕES COM A TAREFA

Em relação às preocupações com a tarefa, as evocações da professora Maria denotam inquietações com a infra-estrutura da escola, a falta de apoio administrativo, o desinteresse dos alunos e a dificuldade de consecução de satisfação pessoal dos alunos.

A professora Maria relatou sua insatisfação com a infra-estrutura escolar e identificou fatores que a preocupam durante o desenvolvimento das atividades letivas. Os materiais e o espaço físico disponibilizado para o desenvolvimento das aulas de educação física eram precários ou insuficientes.

[...] é o material e infra estrutura [dificuldades] não tem o que falar: a gente pede mas não aparece nada... ai a gente vai se virando. (linhas 153 a 155)

Além da falta de materiais e espaço físico, destaca-se ainda a falta de suporte administrativo da unidade escolar. A desvalorização da disciplina por parte de pessoas externas à área e à escola – pais, vizinhos, professores de outras disciplinas, também foram mencionados pela professora.

Eu acho que as duas [preocupações] mais importantes são: material e infra estrutura, e... não o preconceito mas a visão que as pessoas tem sobre a disciplina... os professores e alunos, não eu... as pessoas de fora... podem ser os vizinhos... digo além da gente, dos profissionais de educação física... as pessoas que são leigas... (linhas 144 a 147)

A professora Maria manifesta um grau de incerteza sobre os procedimentos de negociação com os alunos, adotados como forma de preservar o desenvolvimento do conteúdo planejado para as aulas. A professora entendia que, cedendo à agenda social dos alunos, conseguiria a sua atenção e participação efetiva durante a intervenção pedagógica, sob o argumento de que esta era a única forma de desenvolver com sucesso a sua prática. Esta característica se insere em uma transição entre a preocupação consigo e com a tarefa, pois a negociação com os alunos pode significar a adoção de estratégia para voltar a sua atenção para a organização da intervenção pedagógica. Consoante as característica da fase

na carreira, apresenta indícios do estágio de descoberta, na medida em que começa a se apropriar de estratégias que viabilizem a sua ação e a responsabilização pelo processo ensino-aprendizagem.

Não sei se isso é certo ou errado. Bem, eu achei que assim daria certo, só assim daria certo: eles participarem contanto que no final da aula, alguns minutos, eles entram num consenso do que eles querem fazer, livre escolha... contanto que participem da aula e façam o que eu tenho pra passar. Até porque eu tenho dois tempos seguidos. Então, uma hora e quarenta é muita coisa... então se eu ficar massificando no que eu quero, em uma hora e quarenta eles não vão agüentar. Então, eu dou os vinte minutinhos finais pra eles optarem o que eles querem fazer. É assim que normalmente eu faço com os mais velhos. (135 a 142)

Isso interfere um pouco. Eu tenho que criar um acordo com eles, como te falei... isso pra mim... na minha visão... tem que ter futebol o queimado pras meninas a corda, senão no dia vai ficar irritado e vai ser aquela represália. Da pra fazer... mas eu acho que não tem necessidade... de eu abolir entendeu? Então eu faço esse acordo. Eu vou passar meu conteúdo, mas se não tivesse esses vinte minutos pra eles, dificultaria minha pratica. Eu acho que para os mais velhos sim.. os mais novos não, da pra fazer. Ainda não tem muito assim, a questão do querer mesmo... 'se não tem futebol não quero fazer'. Então é uma forma de moeda de troca ne?! não tem jeito. (linhas 157 a 164)

Eu tento botar este contraponto. As vezes eles, “_ não quero fazer, não quero... eu uso desta estratégia do final da aula para eles participarem. Não é a maioria, mas sempre tem uns que ficam me questionando e tal. Mas eles já sabem, desde o início eu já passei isso para eles. Agora eles nem perguntam. Sabem que se colaborarem vai ser da forma que a gente quer, eu fazendo minha parte e eles a deles. Se não fizer, não vai ter... (167 a 174)

O sucesso da ação educativa da professora Maria esta relacionado principalmente com a consecução de satisfação pessoal dos alunos. Ela menciona que seu objetivo de aula é alcançado quando consegue fazer com que o aluno participe, assimile as metas estabelecidas e demonstre satisfação com a prática.

[...] se os alunos conseguirem assimilar tudo que eu planejei... tudo não ne?! Mas grande parte, alguma coisa, sei lá! (Sic!), do que eu quero que aconteça dos meus objetivos... e eu acho que é muito valido eles gostarem... é um momento importante que eles se sentem bem e eles esperam muito por aquele momento. Quando um saiu chateado, a maioria ficou chateada eu acredito que não foi alcançado completamente aquele objetivo. (linhas 108 a 113)

Nesta categoria de preocupações com a tarefa observou-se que, apesar de ter apresentado o menor escore em preocupações com a tarefa, no instrumento, a professora Maria apresentou seis evocações relativas à tarefa, apenas uma a mais em relação a consigo. Possivelmente, a frequência de unidades de significado relativas às preocupações com a tarefa se deva às condições físicas e materiais da área disciplinar de educação física,

freqüentemente referidas em pesquisas na área (LUDKE, 1996; FLORES, 1999; ROTELLI et al., 2005; FOLLE, NASCIMENTO, 2011; COSTA, HENRIQUE, FERREIRA, 2013).

PREOCUPAÇÃO COM O IMPACTO

Referente à preocupação com o impacto da ação pedagógica, a interpretação dos relatos da professora Maria não permitiu inferir preocupações desta natureza. Talvez pelo fato de suas preocupações ainda apresentarem baixa complexidade, ou seja, pela inexperiência e a fase da carreira em que se encontra, apresenta ainda preocupações relativas ao estágio de descoberta (HUBERMAN, 2000), momento em que o professor se apropria de responsabilidades do contexto escolar. Suas preocupações incidem na transição para preocupações com a tarefa por apresentar leves inquietações sobre intervenção pedagógica.

Professora Beatriz

A professora Beatriz foi selecionada por não apresentar relações entre as preocupações pedagógicas e as características da fase em que se encontra na carreira, pois apesar de estar na fase de entrada na carreira, apresentou escore moderado na categoria consigo (3,4), e escore mais elevado, caracterizado como moderadamente forte, na categoria de preocupações com a tarefa (4,2). Em relação às preocupações com o impacto, a professora apresentou média de (3,8), também caracterizada como moderadamente forte. Em relação às evocações da professora na entrevista, foram contabilizadas, ao todo, 18 unidades de significado enunciadas por Beatriz, discriminadas em quatro evocações relativas à categoria de preocupações consigo, nove à categoria de preocupações com a tarefa e cinco na categoria de preocupações com o impacto.

PREOCUPAÇÕES CONSIGO

No que diz respeito às evocações da professora Beatriz, as preocupações com o próprio denotaram causas relacionadas com a dificuldade de controle do comportamento dos alunos, dificuldade no controle de turma, dificuldade em implementar a prática com alunos de determinada faixa etária.

A professora Beatriz demonstra certa incapacidade em lidar com a agenda social dos alunos. Tem dificuldades em desenvolver o conteúdo em função da concepção que

orientam a compreensão do aluno sobre o objetivo da disciplina, além da dificuldade de controlar o comportamento arredo dos alunos.

Eu me sinto confortável mas eu acho que poderia mudar muita coisa em relação à aula de educação física porque a aula acaba sendo esportivista! É futebol ou queimado, futebol ou queimado... quando tem pique bandeira... é isso o que a gente faz! Você fica o tempo todo mediando conflito, mediando um que bateu no outro, que xingou o outro... ai traz pra secretaria, chama os pais pra conversar. (linhas 33 a 37)

A professora Beatriz consegue implementar sua ação pedagógica apenas com os alunos muito novos e que se mostram condescendentes com suas diretivas. Porém, enfrenta sérias dificuldades em lidar com os alunos púberes e adolescentes e, além disso, não apresenta alternativas de ação para trabalhar com estes alunos.

Primeiro ano consigo dar, segundo ano eu consigo dar, quando chega no terceiro quarto ano, eles já tem alguma resistência... sexto, sétimo e oitavo ano, resistência total!!! Porque muito provavelmente os professores anteriores já foram seguindo esse modelo! Até você conseguir ganhar a confiança do aluno, até você conseguir conhecer sua turma... porque você não vai chegar numa turma que você não conhece, mudando o que eles já tem há anos. Você não vai chegar já batendo de frente com uma turma. Eles tem sempre futebol e queimado há dez anos da vida dele. Você não vai chegar pra ele e dizer: “_oh! não vai ter futebol e queimado!” você não pode fazer isso!!! você tem que ir seguindo e tentar ir mudando ao longo do caminho. (linhas 42 a 50)

Uma fala da professora Beatriz deixa claro a falta de controle de turma. Menciona as dificuldades que enfrenta com o comportamento dos alunos para ilustrar a resistência que possuem em participar de sua prática pedagógica.

Eles se recusam, simplesmente dizem que não vão fazer. E se eles não estiverem entretidos na aula eles vão ficar fazendo outras coisas pelo colégio! Então você imagina uma turma de 40 alunos aqui fora sentados com quinze anos, atrasados no sétimo ano, sexto ano, querendo jogar futebol... a professora chega e fala: “_não vai ter futebol” Eles não ficam sentados, eles vão andar pelos colégio, eles vão se bater um no outro. (linhas 56 a 60)

Apresenta contradição ao afirmar não se colocar como simples recreadora, mas avalia uma prática bem sucedida com a satisfação dos alunos.

Pra mim é importante, mas eu acho que o único objetivo quando você tá ministrando uma aula... um dos objetivos é você conseguir uma satisfação de todo mundo, até mesmo dos alunos. Mas não é a principal, não é o final. Você não tá ali como recreador! Se meu objetivo maior fosse atingir a satisfação deles eu ia fazer o que eles quisessem! Não é o objetivo único, é um dos objetivos! (linhas 75 a 79)

Questões relacionadas a dificuldade do controle de classe são tidas como preocupações características dos iniciantes (FULLER,1969), e são destacadas pela

professora Beatriz em seus relatos. Isso se deve ao fato de que, na fase de entrada na carreira, um dos estágios vivenciados pelo professor é o de sobrevivência (HUBERMAN, 2000) em que traduz o que se chama de ‘choque com a realidade’, pois existe a confrontação do professor com a complexidade do contexto profissional. Por lidar com a nova situação profissional, as preocupações da professora estão baseadas no auto-sentimento e envolvem o controle de classe e situações de quem está a vivenciar novas experiências, preocupações características da fase da carreira da professora Beatriz.

PREOCUPAÇÕES COM A TAREFA

Em relação às preocupações com a tarefa, as evocações da professora Beatriz denotam a apreensão com a infra-estrutura e falta de apoio administrativo; desinteresse e indisciplina dos alunos e a grande quantidade de alunos por turma.

O espaço físico e os materiais são relatados pela professora Beatriz como a grande preocupação para a sua prática pedagógica. Ela afirma que não tem suas solicitações de materiais atendidas pela direção escolar por problemas estruturais e financeiros da escola e mostra frustração e sentimento de impotência por não conseguir executar sua prática conforme as necessidades dos alunos.

o grande problema aqui da disciplina é que a gente não tem espaço! Como não tem o principal, não tem muita coisa pra mudar! Assim, a gente tem bola, bambolê, cone... eu acho que poderia ter mais coisas! Eu trabalharia com jogos dentro de sala! Só que o problema dos jogos é que são caros. Vai ter que comprar 10 tabuleiros de xadrez, 10 de damas, 10 quebra cabeça e a direção não tem dinheiro. Eu já fiz solicitação só que vem bamboles... vem as coisas mais baratas... não tem como, por exemplo, a gente chegar e pedir pra comprar um jogo de WAR, que custa 100 reais... não tem como! Então se eu pudesse mudar alguma coisa seria isso! Gostaria muito de trabalhar os jogos dentro de sala, porque trabalha concentração, atenção. Porque eu acho que falta pra eles isso! [...] O que poderiam tentar fazer é arrumar um espaço, que eu acho que é impossível! Só demolindo a escola e construindo uma nova. (linhas 163 a 173)

É o que eles [direção da escola] podem fazer, eles vão fazendo desse jeito! Se tem que escolher entre comprar jogos e comprar caneta pilot eles vão escolher comprar caneta pilot... e compra uma bola! Tem que escolher entre comprar jogos e consertar o que tá vazando. Aí o cara conserta o que tá vazando e compra um pega varetas pra você... (risos)! É assim que as coisas vão indo! (linhas 173 a 178)

A falta de suporte administrativo da unidade escolar é relatada pela professora Beatriz como uma preocupação para a gestão da aula. Por muitas vezes tem sua prática interrompida por problemas de organização da unidade escolar.

[o que mais me preocupa no meu contexto de ensino...] Espaço físico! Porque a gente dá aula no pátio e as crianças passam pra beber água. E o pátio quando tem alguma turma em tempo vago, eles ficam por ali! Não tem onde deixar eles! A gente dá aula em meio a uma confusão de diversos alunos que não eram pra estar ali! Então, espaço físico é assim: total!!! Eu acho que é o principal! (linhas 120 a 124)

A comemoração da páscoa eles pegam horário de educação física... porque quando tem apresentação da turma no dia das mães eles pegam horário de educação física! Porque quando tem que comprar alguma coisa eles pegam dinheiro e não compram alguma coisa pra educação física?! Porque a educação física... se tem um bom professor e uma coordenação que determina um objetivo, qual a aula que você tem mais facilidade de conseguir este objetivo: a de educação física ou de matemática?! (linhas 92 a 103)

Conseguir a atenção dos alunos nas aulas foi uma preocupação relacionada à gestão de ensino relatada pela professora Beatriz. Ela destaca a dificuldade que os alunos possuem em se concentrar e o desinteresse de participarem das aulas.

O problema é que a gente não tem atenção deles! Depende da turma! Se for uma turma mais calma você consegue atenção deles naturalmente! Caso contrario, você bota eles sentados, eles vão ficar conversando, brigando, fazendo o que eles estiverem afim ali. Você vai estar arbitrando o jogo que tiver acontecendo... quando for o momento de mudar você chama eles, e os outros sentam e a atenção é essa... (linhas 142 a 146)

A disciplina dos alunos é um fator preocupante para a prática pedagógica da professora Beatriz. Ela não consegue desenvolver sua proposta de ensino em função da indisciplina dos alunos.

Porque você não consegue aplicar [o planejado]! Você fica todo tempo mediando conflito: os alunos são agitados, problemas de indisciplina o tempo todo. Então você não consegue! (linhas 16 a 18)

Outra preocupação relatada pela professora Beatriz foi a dificuldade em trabalhar com turmas muito grandes. A grande quantidade de alunos por turma se torna um fator restritivo para desenvolver uma boa prática pedagógica.

Acho que turmas muito cheias. Eu não acho que você dê uma boa aula se tiverem 40 alunos (Sic!). Eu não acho que o professor de matemática tem um bom rendimento numa turma com 40 alunos... de historia, de artes... (linhas 124 a 126)

Meu planejamento é excluindo crianças (Sic!) Então nós vamos jogar tal jogo, vamos montar tantos times de tantos... enquanto tantos estiverem jogando, os outros estarão do lado de fora esperando... conversando, brigando, fazendo bagunça. Meu planejamento é esse! Não tem como eu planejar diferente! (linhas 137 a 140)

Eu tenho turmas que tem sete, oito alunos freqüentando, que são as turmas de projeto. Então é uma turma que geralmente não tem confusão nenhuma! Você consegue sugerir atividades novas! Eles pedem futebol ai você negocia, consegue passar algo diferente! E tem as turmas de trinta e poucos alunos... ai você aprende

aquela coisa: “_Ah! o melhor da educação física é não deixar a criança fora da aula!” com 30 alunos?! 40 por exemplo?! Como você vai criar atividades todos os dias que não deixem... que incluem 40 crianças?! Será que tem como? Eu me pergunto! Pra mim não tem!!! O ideal seriam 15 né?! 12... (linhas 128 a 135)

Nesta categoria, observou-se que a professora relata um conjunto de preocupações consistentes e relacionadas à preocupação com a tarefa. A precariedade das condições que a professora retrata é irrefutável. Certamente, por este motivo, o escore do TCQ-PE retrate de forma clara as preocupações da professora nesta categoria. Há que pesar que o escore nesta categoria Tb não foi tão baixa como seria desejável.

PREOCUPAÇÃO COM O IMPACTO

A interpretação das evocações relacionadas às preocupações com o impacto evidencia a apreensão da professora, em geral, com o comportamento social dos alunos, tais quais o estímulo a atitudes responsáveis; a necessidade de coibir a violência entre os alunos, porém, expondo a dificuldade em argumentar sobre alternativas e estratégias que permitissem articular as possibilidades de intervenção da educação física visando a melhoria do comportamento dos alunos.

A professora Beatriz apresenta grande preocupação com o nível de violência entre os alunos. Em seus relatos ela incessantemente ratifica o desejo de mudança e conscientização de seus alunos em relação ao comportamento social e respeito mútuo que deveria haver entre eles, mas se coloca como impotente para desenvolver uma ação eficaz.

Bom... Pra mim o principal [preocupação com meus alunos] seria a violência! Tentar coibir, tentar conscientizar eles... que eu acho que ta demais... (risos)! Mas se eu tivesse possibilidade... eu tentaria... eu gosto muito da abordagem dos PCN's, dos temas transversais... é o que nortearia minhas aulas... mas hoje a principal é essa: Respeito entre eles e conscientização! “_não faz isso; Como você dá um tapa na cara dele, ele só pisou no seu pé! Isso é justo?!’ Então é aquela historia né?! Água mole pedra dura... a gente tenta, tenta, tenta, tenta e a esperança é de que a 10 anos de certo: ele se tornar um adulto um pouquinho mais consciente! (linhas 148 a 154)

Hoje o comportamento! Se eu pego um aluno que é extremamente violento, extremamente desrespeitoso e no final do ano ele tá um pouco mais calmo, tratando de forma mais respeitosa, pra mim eu atingi os objetivos com aquele aluno ali, com aquela turma... pcn, educação sexual, meio ambiente? Joga pra lá! Objetivo aqui é esse: controlar! “_Cara se controla! Quando alguém te xingar não da um soco no nariz dele! Ignora!!” objetivo é esse. (linhas 156 a 161)

Este contexto de violência restringe as possibilidades da professora Beatriz desenvolver e aplicar os conhecimentos adquiridos durante a formação.

a realidade dos alunos, principalmente na escola pública, a gente não consegue aplicar assim tão bem os conceitos que a gente aprende ne?! Quer exemplos?! Assim, a gente aprende as abordagens de educação física assim... construtivismo, esportivismo... só que dentro da escola muitas vezes você não consegue aplicar, nem mesmo definir qual abordagem você vai seguir... você fica mediando conflito, por exemplo. E até você conseguir acalmar a turma, até você conseguir tentar aplicar alguma coisa... quando você vai aplicar você acaba dando um jogo e você acaba não utilizando o que você tinha planejado. (linhas 3 a 10)

A professora relata a necessidade de estar todo o tempo interrompendo sua prática e privando a aplicação de sua teoria por conta de intervenções voltadas para a retificação de atitudes dos alunos.

Porque se a abordagem que me norteia, os pcn's! Eu acho que a educação física é a aula mais importante, porque eu acho que a Educação física pode mudar a vida de um aluno, e eu tô mediando conflito?! Eu tô segurando aluno pra não dar um soco na cara um do outro?! Então eu não tô aplicando nada do que eu acho que seria aplicável ne?! Então se eu não tô aplicando o que eu acho que seria aplicável... (risos)! Então é uma satisfação baixa! (linhas 181 a 186)

Você fica o tempo todo mediando conflito, mediando um que bateu no outro, que xingou o outro... aí traz pra secretaria, chama os pais pra conversar. (linhas 35 a 37)

Apesar de ter quase dois anos de exercício na escola, a professora ainda demonstra muita dificuldade em intervir de forma efetiva para qualificar as relações sociais com e entre os alunos. Ainda que tenha diagnosticado os problemas presentes no contexto, pouco consubstancia as alternativas de intervenção visando solucionar os problemas. Em alguns excertos da entrevista deixa claro o abandono às perspectivas/abordagens de ensino com potencial para promover a qualidade das aulas e desenvolvimento dos alunos.

FASE 2 – ESTABILIZAÇÃO

Conforme a teoria de Fuller (1969), a medida que avançam na carreira docente e ganhem experiência os professores tendem a superar as preocupações mais elementares focando em questões mais complexas do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, é esperado que a experiência acumulada pelo jovem professor permita diminuir as preocupações consigo próprio, para direcionar a atenção para questões mais complexas do processo educativo ao que, numa perspectiva desenvolvimental, e nesta fase da carreira, corresponderia às preocupações associadas aos processos de gestão do ato educativo. Em relação às fases da carreira propostas por Huberman (2000), os professores da fase de estabilização desenvolvem sua identidade profissional e impõem-se diante os colegas com

mais experiência inclusive frente às autoridades da escola. Nesta fase, os professores denotam sentimentos de conforto e confiança e preocupam-se mais com os objetivos didáticos. Ao se perspectivar a relação da fase de estabilização com as preocupações com a tarefa, pressupõe-se um deslocamento do foco centrado no professor para o engajamento no desenvolvimento do ensino propriamente dito.

Nesta fase foram identificados a professora Marta, que demonstrou no TCQ-PE preocupações pedagógicas com a tarefa e se encontra na fase de estabilização da carreira; e o professor Leandro que supostamente, considerando o resultado do mesmo instrumento, apresentou maioritariamente preocupações com o impacto.

A professora Marta se encontrava na fase de estabilização e apresentou forte preocupação com a tarefa (4,6), seguido de valores moderadamente fortes nas preocupações com o impacto (4,0) e, moderado em consigo (3,0). Considerando as respostas ao TCQ-PE pressupôs-se que a professora já tivesse atenuado as inseguranças comuns à fase inicial da docência e tenderia a apresentar maior preocupação com as tarefas peculiares à gestão do ensino. Importante relatar que a escolha desta professora, que se encontra no limite entre a fase de estabilização e diversificação, ocorreu devido ao pesquisador não conseguir outro caso que se encontrasse no meio desta fase. Por outro lado, considerando os mesmos princípios teóricos, o professor Leandro, se encontrava na fase de estabilização e apresentou preocupação moderadamente forte com o impacto (4,0), seguido de moderada preocupações consigo e com a tarefa com médias idênticas (3,4), portanto, sendo eleito pela sua maior preocupação com o impacto. A Tabela 9 ilustra as médias das categorias de preocupações obtidas no TCQ-PE apontadas pelos professores selecionados na fase de estabilização.

Tabela 9: Caracterização do tempo na profissão e média dos escores obtidos no TCQ-PE pelos professores na fase de estabilização

Professores da FASE 2	Tempo de atuação profissional	Escores médios de preocupações consigo	Escores médios de preocupações com a tarefa	Escores médios de preocupações com o impacto
Professora Marta	7 anos	3,0	4,6	4,0
Professor Leandro	5 anos	3,4	3,4	4,0

Na sequência, apresentam-se os relatos de preocupações evocados pela professora Marta, seguindo-se a apresentação dos resultados relativos ao professor Leandro.

Professora Marta

A professora Marta apresentou maior escore médio na categoria de preocupações com a tarefa (4,6), supostamente correspondente com a fase de estabilização na carreira. O índice na categoria de preocupações consigo foi moderado (3,0) e moderadamente forte na categoria de preocupações com o impacto (4,0). Foram interpretadas 23 evocações de preocupações emitidas pela professora, com frequência de nove relatos em preocupações consigo, oito evocações em preocupações com a tarefa e seis na categoria de preocupações com o impacto.

Na sequência, serão apresentadas as análises das evocações desta professora nas três categorias de preocupações da teoria de Fuller (1969).

PREOCUPAÇÕES CONSIGO

No que diz respeito às evocações da professora Marta, as preocupações com o próprio abrangeram questões relativas à baixa percepção de domínio do conteúdo de ensino e, em carácter de transição entre as preocupações consigo e tarefa, a aceitação pelos pares, o desconforto ao ser observada durante as situações de ensino e a avaliação favorável de sua intervenção pedagógica.

A professora Marta relatou que se sentia insegura em desenvolver algumas intervenções pedagógicas em função da baixa percepção de domínio de alguns conteúdos da área, em função de não ter tido acesso aos conhecimentos na formação inicial, como é o caso das lutas.

Mas lógico que tem alguns temas que eu me sinto insegura. Porque nossa área tem um leque abrangente e assim, por não ter uma formação, por exemplo, de lutas, tenho dificuldade de trabalhar com isso! Então tem algumas partes da educação física que eu tenho algum tipo de insegurança para trabalhar! (linhas 42 a 45)

Adendo às dificuldades em motivar os alunos para novas aprendizagens que fujam ao padrão tradicional, somava-se a baixa percepção de domínio em certos conteúdos que poderiam ser contemplados no currículo da educação física escolar.

O currículo... [pensativa] eu acredito que seja ótimo. Agora a aplicabilidade dele que é um pouco complicada por conta dessas vivências que muitas vezes nós não tivemos na faculdade né?! Ou antes da faculdade. Não estão na nossa história da cultura corporal de movimento né?! Por exemplo, dança, capoeira, lutas... tem coisas muito complicadas de trabalhar! Nas reuniões que nós fazemos na CRE nós observamos que é dificuldade da maioria, então é difícil implementar isso, tirar do currículo e colocar na nossa prática. (linhas 127 a 132)

Foi interessante notar como a transição da fase de entrada na carreira para a fase de estabilização se fez evidente nas falas da professora Marta. A experiência adquirida efetivamente contribuiu para que a professora diminuísse as preocupações consigo próprio, para se deter maioritariamente nas questões relativas às preocupações com a tarefa. Em seus relatos, a professora Marta deixou claro que, em determinado período na unidade escolar percebeu sua disciplina desvalorizada por outros professores. Porém afirma que a situação atual é mais confortável, tanto em relação ao corpo docente da escola, quanto à valorização da disciplina.

Melhorou! No começo a essência era... eu digo mais em relação aos outros professores mesmo! No conselho de classe você via que sua nota não era valorizada, sua opinião não era valorizada... mas isso foi mudando com o tempo. (linhas 31 a 33)

Sinto que ainda há um pouco de preconceito em relação às outras disciplinas. Sinto que ainda desvalorizam um pouco a disciplina... mas já foi pior! A gente tá conseguindo conquistar nosso espaço lá! (linhas 27 a 29)

Bom... Com relação ao corpo docente, demais professores... acho que a gente tá conseguindo conquistar nosso espaço, através dos próprios projetos que a escola vem viabilizando. Então a gente tá conseguindo criar um ambiente mais favorável, tá bacana. (linhas 92 a 94)

A professora Marta destacou que a vivência prática no cotidiano escolar trouxe-lhe maior segurança para a ação educativa, e que essa experiência foi fundamental para compreender a realidade do contexto educacional.

Me sinto [segura]! A própria experiência te leva a isso né?! Aquelas inseguranças de início e tal! A própria experiência vai sanando isso e você se sente mais segura com o tempo... (linhas 35 e 36)

Ah! eu acho que da experiência! Por mais que o estagio te dê uma noção, você só tem contato com a realidade do que é estar a frente daquela turma quando você tá responsável por aquela turma! Estagio lógico: é essencial pra te dar aquela noção agora prática mesmo, o dia a dia da escola, a rotina da escola só quando você vai pra turma que você realmente tem a real noção do que é. (linhas 38 a 41)

A professora relatou que no início da atuação na escola viveu momentos de desconforto diante da observação de sua prática por dirigentes da escola ou supervisores

externos. O questionamento sobre suas atitudes durante a prática causou constrangimento para a professora, que se sentiu intimidada em relação à postura dos agentes.

Depende um pouquinho... Por exemplo, o teor dessa observação né?! Porque já aconteceu isso lá na escola [...] e foi meio constrangedor e todos os outros professores relataram isso que era meio que uma fiscalização né?! Que ai ficou ao lado enquanto eu estava dando aula e questionando algumas coisas né?! Então assim, [risos] foi meio estranho, a gente não ficou muito a vontade! (linhas 47 a 52)

A gente fica meio na defensiva NE, mas... eu continuei dando a aula né?! Tirei a duvida da pessoa que questionou. Era uma turma de quinto ano, eu tava começando, porque lá tinha aberto uma turma de quinto ano... eu tava em sala com eles porque tinham vários professores no mesmo horário lá embaixo ai eu fiquei com eles na sala! Então, estava questionando o porquê da educação física na sala mas durante a aula, não esperou parar a aula, e perguntando para os alunos se eles estavam gostando daquela aula naqueles moldes. Não esperou nem parar a aula. Foi meio constrangedor! (linhas 57 a 63)

Observou-se que a professora Marta apresentou resquícios de preocupações consigo. Isso pode estar relacionado à fase de transição em que a professora se encontrava, na medida em que já havia claramente ultrapassado o estágio de descoberta correspondente à inserção no ambiente escolar. Dessa forma, demonstrou princípio de liberdade e modo de funcionamento próprio no que diz respeito à organização e gestão do ensino, tendo as preocupações mais básicas superadas, as quais deram lugar a preocupações mais complexas em relação tarefa do ensino.

PREOCUPAÇÕES COM A TAREFA

Em relação à categoria de preocupações com a tarefa, a professora Marta evocou preocupações relativas à infraestrutura da escola e ao processo ensino-aprendizagem abrangendo a satisfação pessoal do alunado, a segurança e conforto das atividades propostas e a flexibilidade do programa de educação física. Além disso, ainda apareceram unidades de significado relacionados a grande quantidade de alunos por turma e a questão instrucional.

A professora Marta foi enfática ao problematizar a infraestrutura disponível na escola, em vista do espaço físico restrito, somado ao fato de lhe ser atribuída uma turma numerosa e, em alguns horários, encontrar-se mais de uma turma naquele espaço que já era considerado insuficiente.

O ponto negativo lá na escola é o espaço físico: muito restrito. A quadra lá pequena, não tem espaço externo. (linhas 92 a 100)

É difícil, é difícil, por conta do espaço físico disponível que é restrito né?! Imagina uma turma de 40 juntando com outra de 40 numa quadra que já é pequena! (risos). Então, seus alunos usando só a metade de uma quadra?! [risos] Então é bem complicado... de trabalhar! Mas a gente ainda consegue desenvolver um trabalho apesar disso tudo. (linhas 165 a 168)

Até vinculo a outros aspectos: turma numerosas, ou então quando eu junto a turma com outros professores né?! Quando eles estão agitados e fica inviável né, por conta do numero de alunos, ai eu avalio como negativa! Mais pela logística mesmo. (linhas 87 a 89)

Este contexto é ainda mais precarizado face aos problemas de gestão dos horários das aulas de educação física, pois acarreta prejuízos ao desenvolvimento do ensino, na medida em que a divisão do espaço de aula coloca contingências que limitam a fluência e organização das atividades.

A gente tenta juntar, por exemplo, no inicio a gente faz um alongamento, um aquecimento; explica como vai ser a aula, as professoras... então, depois dessa parte inicial vai cada um para um lado, aí de repente a gente faz a parte dos educativos e por fim e o jogo, que vai utilizar a quadra inteira, ai um grupo participa e o outro fica encostado na parede mesmo porque não tem espaço... e fica observando enquanto espera a sua vez. Esse ano a gente deu sorte de pegar o mesmo ano de escolaridade no mesmo horário. Mas antes era complicado... por exemplo, pega uma professora com sexto ano e outra com nono ano ai já dificulta... você vai ficar em uma parte da aula e a outra vai ficar olhando porque aí realmente não tem como. (linhas 177 a 180)

As preocupações com o desenvolvimento das tarefas de ensino e a sua percepção de uma boa aula se mostrou vinculada com o nível de satisfação pessoal do aluno. Além disso, ela valoriza a participação do aluno durante a aula como condicionante de uma avaliação positiva do ensino, bem como de desempenho do aluno na disciplina.

[minha aula foi boa] quando eu consigo, eu consigo, atingir os objetivos do inicio né?! E quando eu sinto uma satisfação por parte dos alunos. Participação, aprendizagem. (linhas 79 e 80)

Eu costumo valorizar muito a participação na minha aula, independente do que ele vai me mostrar como resultado... se ele vai fazer a coisa perfeita e tal... mas a participação eu costumo valorizar. Inclusive no segundo segmento temos que fechar uma nota e tal. Então eu fecho na participação. Se ele tem participação ele já tem a parte da nota dele. (linhas 118 a 121)

A segurança das tarefas de aprendizagem foi uma das condições destacadas pela professora, ao relatar preocupação com a utilização/adaptação de materiais adequados e construção de um ambiente seguro para os alunos.

Primeiro lugar eu penso sempre na segurança dos alunos. São aulas que ficam mais expostas a determinados acidentes neh?! Então primeiro lugar segurança, se material está adequado, se vestimenta está apropriada ou não está. As bolas por exemplo, “_ah! vou trabalhar com basquete no sexto ano!”... são os mais novinhos, e a bola é muito pesada... muita lesão no dedo. Geralmente eu começo com a bola de voleibol que é mais leve e quica... então já dá pra ter alguma noção. A primeira questão que eu me preocupo com meus alunos é a segurança... (linhas 107 a 112)

Marta demonstra apreensão com as iniciativas de propor estratégias de ensino e conteúdos inovadores, pois fogem ao padrão tradicional de desenvolvimento das atividades esportivas, gerando a resistência da parte dos alunos.

Com relação aos alunos, eu creio que essas mudanças que ocorrem dentro da educação física as vezes tem um pouquinho de resistência né. Sair daquele tradicional, sair do esporte. Então, tem resistência, mas a gente devagarzinho tá conseguindo inserir outros né, por exemplo a dança! Enfim... a gente tá conseguindo criar um ambiente favorável, condições assim, melhores! (linhas 94 a 99)

Em síntese, Marta demonstra preocupação com a infraestrutura e quantidade de alunos nas turmas, com a flexibilização do currículo de educação física e com a segurança e conforto das atividades desenvolvidas, as quais considera interferir na gestão das atividades e adoção de metodologias do ensino. A análise abrangente da entrevista da professora Marta, apesar dos resquícios de preocupações consigo, demonstra que suas preocupações com a tarefa coadunam com o estágio em que se encontra na carreira, denotando coerência com o escore obtido no TCQ-PE.

PREOCUPAÇÕES COM O IMPACTO

As preocupações com o impacto relatadas pela professora Marta se circunscreveram aos aspectos relacionados à adequação do ensino ao nível e necessidades dos alunos e a contribuição das aprendizagens para a sua vida pessoal.

A adoção de um modo próprio e pessoal de operação demonstrado nas preocupações com a tarefa prenuncia elaborações mais complexas que indiciam preocupações com o impacto de sua intervenção pedagógica. Assim, Marta demonstrou a preocupação em articular o currículo proposto pelo sistema de ensino à realidade e necessidades dos alunos, envolvendo o contexto educacional em que eles estão inseridos, sua fase de desenvolvimento e até a individualização, visando equilibrar as demandas do ensino aos anseios e necessidades percebidas nos alunos.

Eu parto do material da SME e adequo. É aquilo que eu tava conversando com você anteriormente né?! Fazendo os ajustes necessários para atingir aquele aluno. Mais nesse sentido né: a faixa etária e aquela população que a gente está inserida. No centro da [...] tento adequar àquela população. Lógico que não posso trabalhar só o que os alunos querem né?! Não posso trabalhar exatamente o que eles querem né? senão a gente vai ficar só no queimado e futsal tradicional [risos] Então, eu tenho que mostrar outras opções de atividade física. Mostrar que a educação física é bem mais ampla. Então, eu tento trabalhar um pouquinho aos anseios deles, mas tento mostrar coisas novas também. (linhas 147 a 154)

Para Marta, o impacto do ensino nas atitudes e comportamentos dos alunos deve extrapolar os limites das aulas e dos muros da escola, destacando como desejável que o aluno utilize este aprendizado para a sua vida pessoal, que valorize os conhecimentos para o autocontrole da atividade física e reconheça os benefícios da atividade física cotidiana.

Tem outra parte da avaliação que também se soma a isso né?! Mas eu costumo valorizar bastante e enfatizar bastante a prática de atividade física dentro e fora da escola. Então, eu sinto que tenho retorno quando ele diz por exemplo que tá praticando alguma atividade fora da escola... então eu vejo que eu colaborei na vidinha daquele aluno é quando ele participa das aulas. (linhas 121 a 125)

Bom... eu espero que no fim das aulas de educação física ele tenha consciência do próprio corpo... tenha consciência dos limites do próprio corpo, até onde pode alcançar, até onde tem que respeitar aquele limite, até onde ele pode parar. Espero que ele leve para a vida dele a importância da atividade física, mesmo que não seja nesses moldes que a gente apresenta na escola. Então, através do conteúdo que eu passo nas aulas teóricas, ou mesmo através de conversas informais nas aulas práticas... é mais isso mesmo. (linhas 182 a 187)

A professora demonstrou a preocupação com a adequação do ensino ao nível de compreensão e desenvolvimento dos alunos, refletindo em que medida o desenvolvimento do conteúdo proporcionava as aprendizagens desejáveis. O desenvolvimento de competências, resultantes da experiência adquirida, permitia a Marta perspectivar a diversificação do conteúdo nas aulas, mesmo antecipando a resistência dos alunos para com as atividades que fugiam ao padrão tradicional.

A questão também da aprendizagem deles né? [me preocupa]! Se o conteúdo que eu tô apresentando está próprio para aquela população e próprio para a faixa etária. (linhas 114 e 115)

O objetivo principal é a aprendizagem dos alunos né?! Então é o mais importante né?! De que forma estamos conseguindo passar o conteúdo para os alunos né, se eles estão conseguindo assimilar o que estamos passando. (linhas 102 a 104)

É aquilo que eu tava conversando com você anteriormente né?! Fazendo os ajustes necessários para atingir aquele aluno. Mais nesse sentido né: a faixa etária e aquela população que a gente está inserida. [...] tento adequar aquela população. Lógico que não posso trabalhar só o que os alunos querem né?! Não posso trabalhar exatamente o que eles querem né? Senão a gente vai ficar só no

queimado e futsal tradicional [risos] Então eu tenho que mostrar outras opções de atividade física. Mostrar que a educação física é bem mais ampla. (linhas 147 a 153)

O domínio de competências voltadas para a intervenção pedagógica proporcionado pela evolução desenvolvimental na carreira permitia à professora desenvolver perspectivas do impacto da formação na vida do estudante, muito embora em um plano superficial. Isso acontece na medida em que a professora informa desempenhar sua função docente em favor das necessidades dos alunos e a contribuição das aprendizagens para a sua vida social, mas seus depoimentos ainda carecem de propostas concretas para a consecução das metas pretendidas.

Professor Leandro

O professor Leandro apresentou escore moderadamente forte na categoria de preocupações com o impacto (4,0), que a princípio, considerando a teoria de Fuller não corresponderia a fase de estabilização na carreira. Os demais índices médios nas categorias de preocupações consigo próprio e com a tarefa se mostraram moderados, sendo idêntico nas duas categorias (3,4). Dos relatos do professor durante a entrevista surgiram 10 evocações em relação às preocupações, sendo dois relatos na categoria preocupações consigo, cinco na categoria de preocupações com a tarefa e três na categoria de preocupações com o impacto.

PREOCUPAÇÕES CONSIGO

Os relatos do professor Leandro indicam a apreensão em obter uma avaliação favorável de sua intervenção pedagógica.

Enfatizou os momentos em que suas solicitações à direção escolar foram atendidas, atribuindo esta prontidão a avaliação favorável de seu ensino e ao reconhecimento de seu trabalho por parte da direção da unidade escolar.

Mas eu acho que é importante ter uma avaliação positiva da direção. E muitas vezes quando isso acontece você consegue benefícios talvez... compra de materiais. Ano passado, por exemplo, eu pedi raquete de badminton. Talvez se não confiassem no meu trabalho não comprassem pra mim. Normalmente a direção da escola compra bola de futsal, bola de basquete, bola de handebol e bola de voleibol. Então você chega com um pedido de raquete de badminton, vão achar meio estranho: “_pô o que esse professor quer fazer com raquete de badminton?!”. Sei que eu pedi o material e recebi cerca de duas semanas depois.

Então acho que confiam no que eu peço e no meu trabalho neh?! Então eu acho isso importante. (linhas 102 a 110)

O Professor Leandro descreve uma situação frustrante em relação a sua prática. O insucesso do ensino foi percebido pelo professor, porém sem conhecer as causas desta situação, ainda que mencione a indisciplina de alguns alunos da turma.

Com a outra turma, por causa da indisciplina. Das quatro atividades que eu tinha planejado, não consegui terminar uma! Então isso me deixou um pouco frustrado, de não conseguir terminar a aula por causa de indisciplina. A primeira turma também era sexto ano, as duas eram sexto ano. Eu segui perfeitamente tudo que eu tinha planejado. Com os mais velhos, a 606, eu não consegui! Com a 605 eu consegui; a aula saiu de acordo com o que eu tinha planejado! Então com uma turma eu saí feliz, com a outra turma eu saí frustrado por não ter conseguido controlar a indisciplina deles. Eu não sei o que pode ter dado errado, mas... duas vezes eu não consegui dar aula pra eles. Com a outra turma eu consegui perfeitamente, então, saio feliz por uma e triste por outra! (linhas 112 a 125)

A preocupação com a avaliação do seu ensino por parte dos gestores caracteriza a preocupação consigo, mas a comparação da frequência de evocações nesta categoria com a frequência nas demais categorias de preocupações denota a mudança de foco do professor.

PREOCUPAÇÕES COM A TAREFA

As evocações do professor Leandro na categoria de preocupações com a tarefa foram relacionadas com a infraestrutura, o desenvolvimento do currículo de educação física e a gestão do ensino preservando as condições de segurança para o alunado.

A realidade do contexto escolar de Leandro é bem parecida com a de outros professores. Ele demonstra apreensão com a inexistência de espaço físico para o desenvolvimento das aulas, principalmente práticas, pois perante esta situação ele enfrenta a resistência dos alunos com as aulas eminentemente teóricas.

Na escola municipal é complicado. Ainda mais esse ano que eu tô sem quadra, eu tô tendo um pouco de dificuldade de trabalhar com eles em sala. Até mesmo porque os próprios alunos não aceitam que a educação física seja feita em sala. Então, já é complicado porque eles ficam o tempo todo: “_professor vamos para a quadra!” Vamos arrumar um espaço!” E nós não temos este espaço! (linhas 50 a 54)

Em vista da cultura que impera entre os alunos, outra grande preocupação manifestada por este professor diz respeito ao desenvolvimento do currículo da disciplina. O professor sugere a dificuldade na relação com os alunos em função destes quererem fazer

prevalecer a sua agenda social, em detrimento do desenvolvimento de outros conteúdos que não só o futebol.

Porque eles querem futebol, futebol, futebol e acho que isso possa ter atrapalhado. Aí, acho que é aquilo que eu falei: o vício que eles tem de só jogar o futebol, o professor rola a bola e eles vão jogando e fazem o que eles querem. (linhas 127 a 133)

Acho que a cultura da educação física de ser prática [dificulta trabalhar com eles em sala] né?! Acho que essa cultura de só ser prática, de ser o tempo todo prática. Os alunos têm dificuldade de entender que a educação física pode ser em sala também né?! Então eu acho que um pouco mais da cultura da educação física sempre ser prática, isso acho que atrapalha esta relação. (linhas 56 a 59)

O professor Leandro demonstra segurança e o desenvolvimento de um estilo próprio de intervenção, na medida em que se denota senso de responsabilização no sentido de alterar a cultura vigente entre os alunos relativamente ao interesse em práticas restritas, bem como da segregação de gênero implícitas, na sua avaliação, devido a intervenções inadequadas de outros colegas de profissão. A atitude de autorresponsabilização se mostra evidente ao explicitar o comprometimento em intervir neste contexto visando a mudança da visão dos alunos em relação à educação física escolar.

Me sinto seguro sim, mas mesmo me sentindo confortável eu tenho dificuldades de pegar alunos. Normalmente eu trabalho com alunos do sétimo, oitavo e nono anos. Eles já vêm viciados de professores anteriores de trabalhar só o futebol, o queimado, de separar menino e menina. Então isso dificulta minha prática! Até eu conseguir botar os alunos na forma correta que eu acho que se tem que trabalhar, demora uns três quatro meses e com muito custo, porque eles já vêm viciados que a menina tem que ficar fora da quadra, o menino é o dono da quadra; o menino vai jogar futebol e a menina vai jogar queimado; eles não aceitam que juntem e fiquem menino e menina... Então dá um trabalho até eu botar as coisas do jeito que eu acho correta! Dá trabalho! (linhas 61 a 69)

A segurança dos alunos durante a prática pedagógica é uma preocupação do professor Leandro. Apesar de prezar a integridade física de seus alunos, afirma estar fora de controle alguns acidentes por conta da natureza das atividades desenvolvidas na disciplina.

Tento fazer a aula com segurança, com tudo né? mas... um acidente é inevitável né?! O contato físico é inevitável! (linhas 164 e 165)

O maior foco deste professor em relação à categoria de preocupações com a tarefa reporta ao às dificuldades relativas ao espaço físico e ao desenvolvimento de estratégias de ensino que conduzam a um processo de reeducação dos alunos visando introduzir novas concepções sobre a cultura corporal de movimentos, bem como das relações sociais e de gênero que considera inadequada.

PREOCUPAÇÃO COM O IMPACTO

Relativamente às preocupações com o impacto, os relatos do professor Leandro foram interpretados relativamente à diferença percebida do contexto disciplinar dos alunos, violência por parte dos alunos, contribuição para a vida pessoal do alunado.

Como se mostra frequente em outros contextos aqui relatados, o professor Leandro demonstra uma atitude prospectiva na intervenção pedagógica face ao comportamento do aluno. Conceitualiza as dimensões de sua intervenção pedagógica no âmbito do domínio afetivo dos alunos, explicitando a necessidade de mudar comportamentos indesejados, os quais comprometem seu desempenho em outras dimensões do processo ensino-aprendizagem.

Eu me preocupo... eu me baseio um pouco nas três dimensões do conteúdo: eu trabalho sempre no procedimental, conceitual e atitudinal. E em cima disso, eu tento cumprir estes objetivos. Por exemplo, essa turma da 606 que eu falei que tive dificuldade de concluir o objetivo da sua aula, nesse momento eu tenho que focar mais com eles no atitudinal, em relação as atitudes deles, no comportamento... e esse comportamento rebelde, ou violento alguma das vezes... atrapalha o rendimento no conceitual e procedimental, sem dúvidas! (linhas 155 a 160)

A contribuição da formação para a vida pessoal do aluno é uma das preocupações do professor Leandro. A atitude prospectiva se faz evidente na expressão que articula estratégias metodológicas com os efeitos desejados nos alunos, a partir da diagnose da cultura de violência que impera entre os alunos. Difere das preocupações consigo exatamente pelo fato de, ao identificar as necessidades dos alunos naquele contexto, apresenta propostas de intervenção voltadas para a solução dos problemas. A meta explicitada pelo professor, além da mudança do comportamento social dos alunos, é desenvolver o senso crítico e autonomia para fazer uso adequado das aprendizagens alcançadas na educação física, na vida cotidiana e no meio social em que vivem.

Eu tento passar isso para eles. Tentar criar um cidadão autônomo, que seja crítico, que depois que passar as aulas de educação física, que terminar o ensino fundamental e o ensino médio, que saiba reivindicar espaços de lazer; que ele tenha autonomia de praticar esportes e atividades físicas na vida adulta. Meu objetivo é esse! Mais do que ensinar o esporte né?! Talvez tentar criar um cidadão autônomo né?! No futuro! (linhas 166 a 171)

Valorizo o que eu falei, de criar autonomia dos meus alunos. Eu quero ver um aluno autônomo e não um aluno repetidor de movimentos! Não que eu chegue lá, dê um gesto técnico supostamente correto e que ele reproduza aquele gesto, não! Vou dar uma tarefa, ou eu dou um problema, e ele se tornando autônomo na resolução daquele problema isso já me deixa satisfeito. (linhas 179 a 183)

As falas de Leandro, que se encontrava na fase de estabilização, denotaram o deslocamento do *self* para a tarefa e indícios primários de preocupações com o efeito das ações pedagógicas nos processos de aprendizagem dos alunos. Embora ainda em grau reduzido, no âmbito do *self* manifesta preocupação com a aceitação de sua prática profissional e com o controle de turma. Em relação a tarefa, repercute principalmente a experimentação de estratégias de ensino que visam articular metodologias de intervenção em relação com as demandas percebidas do contexto, mais especificamente com a infraestrutura e cultura predominante entre os alunos. Em função dos problemas de comportamento social dos alunos, as preocupações com o impacto são incipientes e dirigidas para as necessidades emocionais e sociais diagnosticadas como condicionais a efetivação de aprendizagens.

FASE 3 – DIVERSIFICAÇÃO

Na fase de diversificação na carreira os professores são tidos como mais motivados e empenhados na escola. Trata-se de um momento de consolidação pedagógica, em que o professor faz uso diversificado do material didático, alterna modelos de avaliação e articula processos metodológicos de ensino e sequenciação do currículo disciplinar. Conquanto alguns estudos tenham encontrado professores na fase de diversificação com eminente preocupação com a tarefa (FARIAS, 2000), não se pode descartar a possibilidade de que, em função do tempo e da natureza de suas vivências no ensino, apresentem preocupações com o impacto. Considerando este princípio, e o tempo de experiência dos professores selecionados, partiu-se do pressuposto que a ênfase das preocupações ainda recairiam na tarefa. Na medida em que o professor ganha experiência na carreira docente, suas preocupações assumem maior nível de complexidade, pela necessidade de articular o desenvolvimento do ensino com todos os seus aspectos relacionados aos interesses e necessidades dos alunos.

Nesta fase foram identificados a professora Carla, que no TCQ-PE apresentou preocupações pedagógicas fortemente relacionadas à tarefa; e o professor Lincon que pressupôs-se não apresentar correspondência entre a fase de diversificação em que se encontrava e as preocupações manifestadas com o impacto.

A professora Carla se encontrava na fase de diversificação e apresentou escores fortes na categoria de preocupações com a tarefa (4,6), seguido com escores também considerados fortes de preocupações com o impacto (4,4), e por último, valores moderados na categoria de preocupações consigo (3,0). Considerou-se a correspondência na medida em que se pressupôs que na fase de diversificação a professora já teria superado de forma consistente as inseguranças comuns à fase inicial da docência (preocupações consigo) e tenderia a apresentar maior preocupação com a tarefa. Por outro lado, considerando este princípio, o professor Lincon, que se encontrava nesta mesma fase da carreira apresentou escores moderadamente fortes na categoria de preocupação com o impacto (4,2), seguido de preocupações moderadas em relação a tarefa (3,2) e consigo (2,8).

A Tabela 10 ilustra as médias das categorias de preocupações do instrumento apontadas pelos professores selecionados da fase de diversificação.

Tabela 10: Caracterização do tempo na profissão e média dos escores obtidos no TCQ-PE pelos professores na fase de diversificação

Professores da FASE 2	Tempo de atuação profissional	Escores médios de preocupações consigo	Escores médios de preocupações com a tarefa	Escores médios de preocupações com o impacto
Professora Carla	12 anos	3,0	4,6	4,4
Professor Lincon	13 anos	2,8	3,8	4,2

Em seguida, apresentam-se todos os relatos de preocupações evocados pela professora Carla e na seqüência, as evocações sobre as preocupações do professor Lincon.

Professora Carla

A professora Carla foi selecionada por apresentar escores fortes na categoria de preocupações com a tarefa (4,6), denotando relação com a fase de diversificação na carreira, além valores médios considerado forte em preocupações com o impacto (4,4), e moderado (3,0) em preocupações consigo. Foram registradas 15 unidades de significado relativas às preocupações pedagógicas, sendo uma na categoria consigo, duas evocações na categoria tarefa e onze na categoria de preocupações com o impacto.

Na seqüência, serão apresentadas as análises das evocações da professora Carla nas três categorias preocupações da teoria de Fuller (1989).

PREOCUPAÇÕES CONSIGO

Nesta categoria de preocupações, a professora Carla apresentou um resquício de preocupação na categoria consigo, representada em uma única evocação, referindo-se ao sentimento de inadequação na relação com os alunos, isto é, a preocupação em não transparecer o seu sentimento de insegurança aos alunos.

A professora Carla discorreu sobre o receio em evitar que os alunos percebessem a sua insegurança, por trabalhar com alunos muitas vezes mais velhos, associado ao temor de possível confronto de gênero. Com isso, argumentou a necessidade de flexibilizar a forma de sua intervenção de forma que a permitisse manter o controle da turma.

Eu tinha uma coisa na minha cabeça: eu não podia passar para os meus alunos, insegurança! Uma, eles são mais velhos que eu: vão me afrontar! Outra, eu sou mulher! Outra, eu tenho cara de mais nova do que minha idade! Eu tinha cara de muito mais nova! Então eu tinha que ter um certo jogo de cintura para que eu não perdesse o comando da turma nas atividades por conta da minha idade, por conta da minha situação física não passar respeito para os alunos. Esse era o meu medo! (linhas 185 a 190)

Na categoria de preocupações consigo, a professora Carla, que se encontra em fase de diversificação, apresentou preocupações relacionadas com a administração de vetores primários (de iniciativa da professora) e secundários (as respostas dos alunos), conforme enuncia a teoria da ecologia do ensino (HASTIE; SIEDENTOP, 1999).

PREOCUPAÇÕES COM A TAREFA

Em relação à categoria de preocupações com a tarefa, a professora Carla apresentou evocações em relação à infraestrutura e ao desenvolvimento do currículo de educação física.

A insatisfação com o currículo mínimo definido pelo sistema de ensino para a educação física escolar parece indicar possíveis dificuldades enfrentadas pela professora em sistematizar o conteúdo visando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Então eu acho que assim... esse negócio de estabelecer um currículo mínimo... para algumas disciplinas é muito válido! Para outras disciplinas acho que é um tiro no pé. E eu acho que educação física é uma delas! (linhas 435 a 438)

Carla manifestou as dificuldades concernentes a infraestrutura da escola, justificando que este contexto inviabilizava a concretização do currículo mínimo da educação física na escola.

E outra coisa, você estabelece o currículo mínimo, mas você não assegura o profissional de ter condições mínimas botar o currículo mínimo em prática! Eu não tenho condições de botar meu currículo mínimo em prática nas minhas condições de estruturas físicas de trabalho. Eu tento ser o mais escorregadia (Sic!) possível no meu planejamento! (linhas 443 a 447)

Os problemas de infraestrutura também fazem parte do contexto escolar da professora Carla. Ainda que apresente maiores escores em relação a esta categoria no instrumento, ela evocou poucas preocupações direcionadas à tarefa de seu ensino. Isso pode estar relacionado a quase paridade dos escores no instrumento com a outra categoria de preocupações (com o impacto). Observa-se na sequência, que há um número considerável de preocupações relacionadas ao impacto de sua ação educativa.

PREOCUPAÇÕES COM O IMPACTO

As preocupações relatadas pela professora Carla na categoria impacto derivam do comprometimento com as mudanças de comportamentos do aluno nas dimensões afetiva, emocional e social.

A professora expressa a sua identificação em trabalhar com crianças, destacando que estas demandam cuidados e senso de responsabilização, iniciando o comprometimento pessoal com a tarefa educativa, em vista do destaque conferido à dimensão afetiva na relação pedagógica.

Com criança eu gosto porque tem que ter muito cuidado! Criança me chama muito mais a responsabilidade maternal, vamos dizer assim. (linhas 527 e 528)

O comprometimento com a aprendizagem do aluno se manifesta na iniciativa de Carla adotar uma abordagem interdisciplinar no trato do conteúdo, visando dirimir as dificuldades dos alunos em relação ao reconhecimento do alfabeto, da leitura e da escrita. Apresenta com clareza a visão da diversidade compreendida no universo escolar a partir da compreensão das demandas diferenciadas das diferentes turmas em que ensina. O depoimento, também, fornece sinais de apurado senso para a sequenciação e sistematização do currículo, em função de necessidades específicas dos alunos de diferentes níveis.

Então o que eu faço? Eu sento com os professores II, vejo o planejamento deles, tô sempre conversando com eles sobre as dificuldades dos alunos, tento montar minhas aulas em cima das dificuldades dos alunos... Então por exemplo, tem aluno que não reconhece as letras! Então eu começo a pegar atividades utilizando letras! Pego umas letras de madeira, de EVA e espalho pelo pátio assim! Jogo para tudo quanto é lado! Ai falo: “_agora tem que achar a letra tal!”; eles saem correndo para achar a letra! Outros já conseguem escrever! Ai junto grupos e peço para escrever a palavra gato! Ai eles saem procurando as letras. Eu construo isso junto com as professoras II. (linhas 164 a 171)

Até porque hoje em dia eu percebo que cada turma é uma turma! Cada realidade que você entra é um desafio novo! Já tô há anos no magistério e eu não posso comparar minha turma de quarto ano com a de terceiro. A forma de eu conduzir tem que ser diferente! (linhas 122 a 126)

Na avaliação dos efeitos de sua intervenção pedagógica a professora se mostra atenta ao retorno proporcionado pelos alunos. O ensino pautado na resolução de problemas, somado a abordagem interdisciplinar anteriormente referida evidencia a capacidade de diversificação metodológica, característica relatada na literatura como comum aos professores nesta fase da carreira.

Eu ligo muito mais de ouvir do aluno, do feedback que eu tenho do aluno e do familiar do aluno! “_a professora me ensinou a dar estrelinha!’ poxa, a professora me ensinou a dar estrelinha!” A minha turma é muito heterogênea, sabe! (linhas 321 a 324)

Eu vou ensinar a vocês, ajudar a vocês a resolver os problemas e conflitos de vocês! Quem vai conduzir são vocês! (linhas 140 a 141)

Além da preocupação com o processo educativo ampliado, em que tenta contribuir para o desenvolvimento de competências multidisciplinares, a dimensão social dos alunos mereceu destaque, sendo entendido por Carla como uma necessidade premente a ser atendida, inclusive, ao que indica, extrapolando os limites da disciplina de educação física. Ela ratifica sua preocupação em estabelecer um bom convívio social entre eles apesar de considerar ser um contexto advindo do âmbito familiar.

Eles não têm discernimento e bom senso de um convívio social, não têm! Eles são extremamente Eu! Eles não sabem ver o Nós! Então minha preocupação com eles... então você vê que é uma coisa da família! Minha preocupação com eles é sentar, conversar, é vezes deixar acontecer um certo problema dentro da sala para trazer para eles o problema para o grupo. É tentar intermediar, é dar bronca se tiver que dar é ser dura se tiver que ser... ‘professora não chama minha mãe pelo amor de Deus!’ ‘Mas hoje eu vou chamar!’ (linhas 413 a 419)

Minha preocupação é desenvolvimento social mesmo!!! De certa forma você vê que as famílias estão muito despreparadas! Eu canso de pedir para conversar com mãe! Eu como professora de educação física eu peço para falar com mãe! E as vezes eu converso com a mãe como mãe! (linhas 395 a 398) [...] “_mãe, nós

precisamos de sua ajuda, nós queremos ajudar no desenvolvimento do seu filho! Eu preciso de sua ajuda!_ (linhas 403 a 404)

Então assim, a minha preocupação com meu aluno é muito mais social, de eles terem noção das coisas... noção da convivência, noção de higiene! (linhas 409 a 411)

O que eu mais valorizo é que eles se apropriem da importância daquilo ali! Que se apropriem da importância do convívio social! Que eles não peçam simplesmente desculpas porque a professora mandou eu voltar e pedir desculpa! Mas sim pelo fato de que eu entendi que eu tropecei naquele pé sem querer! Então quando eles se apropriam do 'não estou fazendo de sacanagem, de maldade!' ou quando eu vejo que eles entenderam o tipo de conduta que eu espero que eles tenham. (linhas 421 a 426)

Além do comprometimento com o desenvolvimento social dos alunos, a professora Carla destaca a importância de estimular a cidadania em seus alunos. Atribuir aos alunos responsabilidade e autonomia também são metas associadas à prática pedagógica desta professora, a qual defende que necessariamente ocorra numa relação horizontal, ou seja, determinada por um nivelamento mais horizontal nas relações professor-aluno.

Então entrei e tento ser mais amigo possível dos meus alunos. Amigo não quer dizer abrir mão de tudo e deixar virar uma bagunça!!! Nada disso! Negócio é! Fazer com que eles entendam que não são meus alunos! São meus colegas de trabalho muito mais do que os outros professores! Eu estabeleço essa relação com eles! Porque a partir do momento que eu dou pra eles essa responsabilidade e eles não estão acostumados a isso... no início é muito difícil! Depois de um certo tempo, que você tá com eles, o negócio funciona e dá um resultado muito legal! Porque você cobra eles e dá a eles uma certa autonomia que eles não estão acostumados a ter nem dentro de casa! Então dá uma abertura a eles de se apropriar das aulas! (linhas 127 a 135)

Então, eu conduzo as coisas da forma que eu acho que devo conduzir para gerar algum resultado! O resultado de acordo com a turma. Eu digo o seguinte: educação física é muito mais um contexto social e de cidadania propriamente; é um momento que eu acho que eles tem para exercer a cidadania deles, pra exercer o "eu sei conviver com o outro, com os problemas e tal." do que propriamente ensinar um gesto motor para aquela criança! (linhas 378 a 383)

A atuação pedagógica da professora Carla denuncia falas que envolvem diferentes contextos (escolas). As preocupações consigo estão relacionadas ao trabalho com alunos mais velhos, em que a professora se esforça para não mostrar a insegurança que afirma sentir diante de turmas com esta característica. Por outro lado, em turmas jovens, assume uma atitude "maternal", conforme suas próprias palavras. O registro de poucas assertivas na categoria de preocupações com a tarefa poderia ser justificado pelo fato de seus depoimentos caracterizados na categoria impacto integrarem elementos comuns às tarefas pedagógicas (comuns a tarefa) com os seus efeitos imediatos e a longo prazo, relacionados

com os efeitos desta intervenção pedagógica. As preocupações com a tarefa se manifestaram na apreensão quanto à infraestrutura escolar disponível para a disciplina de educação física e nas possibilidades de sistematização do conteúdo curricular. É plausível que esta última se justifique pelo nível de comprometimento da professora com a educação global dos jovens, o qual extrapola os limites da educação física e seus conteúdos. As preocupações com o impacto abrangeram o efeito da intervenção pedagógica para o desenvolvimento social e afetivo dos alunos.

Professor Lincon

O professor Lincon foi selecionado a partir da assumpção de seus escores no TCQ-PE não apresentarem relações com a fase de diversificação. Apresentou escore caracterizado como moderadamente forte na categoria de preocupações com a tarefa (3,8), superada na categoria impacto com valor moderadamente forte (4,2). Na categoria consigo apresentou escore moderado para baixo (2,8). Em relação aos registros das evocações do professor verificou-se, ao todo, 13 unidades de significado, discriminadas em duas evocações relativas à categoria de preocupações consigo, seis à categoria de preocupações com a tarefa e cinco na categoria de preocupações com o impacto.

PREOCUPAÇÕES CONSIGO

No que se refere a categoria de preocupações consigo, o fato de sentir-se observado durante as aulas e a intervenção junto aos pares quanto a concepção da disciplina foram os elementos apontado pelo professor Lincon.

Lincon comentou que, em função da sala de aula da educação física não possuir paredes, a prática pedagógica se torna explícita a todos.

Eu até fico brincando com os outros professores: “_ah! difícil e dar aula em lugar aberto, todo mundo te olhando o tempo todo!”. Porque eles ficam reclamando que não sei quem veio aqui (Sic!), ficou olhando aqui durante um período da aula. Eu falei: “_minha aula é aberta e eu sou vigiado o tempo todo!”. Mas já aconteceu várias vezes... eu fico meio chateado... não paro a minha aula... não chegam próximo não porque senão eu falaria. As vezes eu tô no pátio, tô com uma turma, de crianças... ai tenho que ter atenção redobrada principalmente no local onde é! (linhas 61 a 67)

A concepção errônea da disciplina por parte dos outros professores da escola também é um fator preocupante relatado pelo professor Lincon. Ele mencionou a

necessidade de frequentemente ter que intervir na sala de professores e utilizar argumentos a fim de desmistificar a concepção destes professores, por conta de os professores de outras áreas disciplinares considerarem a disciplina de educação física menos complexa dentre demais.

A relação que as pessoas tem com a educação física ainda é muito antiga né?! É aquela coisa que, se a gente fizer calistenia para eles tá ótimo! Eles acham que educação física é muito fácil... é aquele professores que vai lá e dá a bola (Sic!)... a gente já discuti algumas vezes na sala dos professores, que todo mundo gosta de educação física e isso não é verdade! Dar aula para o sexto ano e muito mais difícil do que vocês, que ficam dentro de sala, principalmente as meninas. Aqui não tem como tomar banho, é da maturação humana mesmo (Sic!), o lugar aberto, a exposição, é difícil de você conquistar... é meio de controle mesmo, das avaliações! A educação física não repete, não tem nota, e só participação... (linhas 82 a 90)

Apesar de ter denotado fortes preocupações no instrumento em relação ao seu conforto como professor, característica de preocupação consigo, este elemento não se confirmou na fala do professor. A preocupação com o fato de justificar a disciplina perante as opiniões alheias e de estar sendo observado certamente está vinculado à necessidade de sentir aceito pelos pares de outras disciplinas.

PREOCUPAÇÕES COM A TAREFA

Quanto à categoria de preocupações com a tarefa, o professor Lincon evocou a apreensão em relação à infraestrutura, quantidade de alunos por turma, concepção e carga horária da disciplina de educação física e a diversidade de conteúdos.

As questões de infraestrutura para o desenvolvimento da disciplina foi considerado um fator limitante devido ao espaço ser inadequado (um pátio), insuficiente para atender as demandas da educação física, além da acústica que exige tom de voz mais elevado durante a intervenção no ensino. Apesar de valorizá-lo quando compara com outras realidades, atestou as condições a que está exposta a disciplina de uma maneira geral, pois são queixas recorrentes dos professores entrevistados nesta pesquisa.

A gente não tem uma quadra em si né?! Dá aula aqui é bom o espaço?! É bom né! Porque a gente conhece a realidade das outras escolas mas se você ficar aqui a tarde toda... a acústica que é complicada mesmo! Crianças gritando o tempo todo. Você já tá falando alto aí você tem que aumentar ainda mais seu tom de voz... (linhas 15 a 18) O espaço não é tão grande aí fica todo mundo no pátio que o chão é de cimento e o muro é de xapisco, é complicado né?! (linhas 22 e 23)

Lincon deixa entender que o problema de infraestrutura torna-se mais complexo e preocupante quando o relaciona com o elevado número de alunos por turmas, comprometendo a gestão do tempo de aula e as possibilidades de prática dos alunos. Na sua fala fica implícito que há também problemas de horários simultâneos na utilização do espaço disponível, obrigando-o a desenvolver aulas teóricas.

Isso é uma coisa que dificulta muito né?! Eu tenho alunos aqui... no terceiro ano eu tenho 36 alunos... tenho uma de sétimo ano que tá com 39, 41... as salas são pequenas. Aí quando você vai para o espaço aqui embaixo tem as dificuldades do pátio que não é muito grande... e quando trabalho com sétimo ano uma aula, eu fico na sala porque dou teórica aí no segundo tempo quando o professor não vai dar aula no pátio aí a gente desce. (linhas 160 a 164)

É difícil você tentar planejar né? dentro do espaço físico né?! Dificulta... e dificulta muito! Principalmente porque [...] dificulta muito a quantidade de alunos, porque você pensa handebol que eu tô começando. Imagina esse pátio aqui com 40 alunos! Ai você começa, tem uma parte que não quer participar... porque não tem como você forçar o aluno! Essa quadra você vê que ela é totalmente adaptada né?! Ela é estreita entre uma trave e outra... então você já tem que adaptar o número: 'olha só, no basquete são cinco mas a gente vai botar 3 ou 4...' e assim por diante! Imagina com 40 alunos?! Na hora que a gente põe jogo mesmo, vai ficar 50 aqui fora... a gente fecha a grade e bota aqui... aí dificulta! O tempo também, fica três minutos... tem gente que nem pega na bola praticamente, uns são mais fominhas. (linhas 166 a 178)

Outro fator limitante e que preocupa o professor Lincon é a carga horária da disciplina de educação física. Segundo ele, o tempo disponível para trabalhar o conteúdo é incompatível com a qualidade que se pretende na disciplina.

Eu acho pouca [a carga horária da educação física]! Eu acho que de várias disciplinas eu acho pouca! Não dá assim... no primeiro segmento eu acho que é boa. São dois tempos e eles colocam dois contatos assim (Sic!). Mas quando tenho dois tempos aí só daqui na outra semana! Aí vou dar sistema circulatório e depois vamos ver aquilo na prática, fazer teórica depois fazer a prática... vamos aferir a frequência cardíaca, vamos ver isso na prática! Ai dificulta né?... de vez em quando porque é muita gente. Aí tem que passar com cada um onde é que é, onde vai aferir, aí já foi né?! Tenta pôr num grupo que pode aprender melhor né?! Mas dificulta muito!(linhas 180 a 187)

Lincon apresenta características que são peculiares ao seu estágio na carreira. Sua fala explicita a atitude de diversificação de abordagens metodológicas, bem como de experimentação de conteúdos inovadores, características também comuns às preocupações com a tarefa. Mostra-se motivado e, apesar das dificuldades, busca estimular os alunos para o envolvimento com as atividades propostas. Demonstra, ainda, a capacidade de adaptar as

condições do espaço e de materiais tornando-os úteis e favoráveis ao desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, às aprendizagens dos alunos.

Outra sorte que tenho aqui na escola é que os materiais a gente consegue guardar! Tinha uns colchões que eu consegui fazer ginástica de solo! E eles não conheciam isso... aí eu começava a fazer movimentos de capoeira e ía misturando... e são coisas que eles não tinham né?! Os outros professores davam aqueles quatro esportes coletivos e acabou! E eles brincavam comigo (risos!), diziam que eu era gari... eu via um material que dava pra usar e guardava! Com criança é muito bacana trabalhar com esses materiais! (linhas 93 a 99)

[...] parece bobagem, mas que eles se divirtam assim... dar aquele momento que é proposto... para criança e fácil né?! O que você fala eles fazem... é muito gostoso você ver a efetividade do trabalho... do que você propôs de eles estarem fazendo ali! E tentar também criar desafios para eles! Que nem eu estava falando, eu chegava aqui eles queriam futebol, aí eu dizia que não porque eu não me baseava só no futebol... eles botavam um colchão, aquele tipo tatame, aí eu botava eles pra darem cambalhota, rolar no chão... e falava, vamos fazer isso. É aquela coisa de pular, de correr, de se arrastar... aí aproveitava, quando o professor faltava eu aproveitava a quadra, jogávamos na cesta de basquete, pendurava coisa na trave, ía adaptando, jogava handebol tinha que acertar o cone... eu acho bacana criar desafios pra eles.. vivenciam outras coisas responsabilidades que eles têm. (linhas 128 a 139)

Nesta categoria de preocupação fica clara a preocupação do professor em diversificar a metodologia de ensino, alternando modos de avaliação e conteúdos do programa, além de considerar a motivação dedicada para a sua prática pedagógica. Estas características estão relacionadas às preocupações com a tarefa, na medida em que apresenta inquietações em relação aos materiais disponíveis para a disciplina, em trabalhar sob pressão de tempo e se basear especificamente na forma de ensinar.

PREOCUPAÇÕES COM O IMPACTO

Na categoria de preocupações com o impacto, o professor Lincon demonstrou se importar com o aprendizado, as necessidades e o contexto social dos alunos.

Para ele, o aprendizado de seus alunos é determinante para o sucesso de seu ensino. Afirma que tem enorme satisfação em perceber a apropriação dos conteúdos procedimentais desenvolvidos nas aulas.

[a aula foi boa]... quando vejo a participação de grande parte dos alunos ou que eu vejo que houve um aprendizado, não na hora mas depois... vejo alunos com habilidades fascinantes! (linhas 92 e 93)

O contexto social dos alunos é uma fonte relevante de preocupação do professor Lincon. Ele considera ser um fator extremamente relevante a orientar a ação educativa, e

crítica a atitude de outros professores que não consideram o contexto de origem dos alunos menos favorecidos no contexto social. Relatou uma situação dramática, explicitando a complexidade do contexto pessoal dos alunos com a qual se deparam os professores, em geral.

Uma coisa que me afeta muito é a questão social e engraçado que temos professores que são oriundos de uma classe média que não tem essa relação com os alunos! Se vier um aluno com nove anos assim... teve um caso... teve um problema na favela e tal... aí perguntei a ele. Ele falou assim: “os policiais invadiram minha casa para pegar um traficante e mataram ele em cima da minha laje, e o boné dele tá lá ainda!”. Isso me toca muito! Sei que não sou salvador mas é como agir com esse aluno?! É questão individual, né? Mas aqui acaba se tornando coletiva... eu falei a questão do alunado mas é porque eles comentam e tal... eu sabia que tinha acontecido mas por um acaso foi na casa daquele garoto! E isso me deixa perdido na minha aula: como vou conversar com ele? (linhas 104 a 113)

Ao mesmo tempo em que expõe as formas de estimular os alunos, Lincon manifesta a sua preocupação e satisfação com a evidência de aprendizagem dos alunos. Destaca a necessidade da interação e alega a importância de fornecer o feedback aos alunos sobre seu aprendizado, estimulando-os nas aulas e valorizando as aquisições nas dimensões procedimentais e atitudinais.

Nossa... eu visio é trazer coisas novas... diferentes para eles. Até porque a gente tem um conteúdo fixo na educação física, eu tenho uma certa autonomia para criar certas coisas. É uma coisa estranha, sucesso...(risos) e também que eles interajam coletivamente! A questão daquele aluno mais fraquinho que eu sempre falei que eu era nas aulas de educação física, mas nunca fui chamado para nada... igual aquele lance da corda... os alunos que não participavam da aula normalmente começaram a participar, eram mais retraídos e eu falava: “_vamos lá e tal...!” acho que o sucesso vem de uma participação mesmo da turma ao longo do ano. Não tem como ver isso em uma aula... ao longo do ano! Da forma coletiva como eles se tratam, eu sou muito chato com isso sempre falo muito dessa questão de como eles se comportam entre eles, essa relação... principalmente as relações de gênero, nunca fui de separar, as vezes eu separo que é normal porque as vezes eles mesmos pedem... mas sempre misturado. Eu sempre crio jogos coletivos para trabalhar com eles as quatro modalidades eu sei que é importante também. E eu tenho essa preocupação de parar a aula e mostrar: “porque é que esta acontecendo isso?” (linhas 144 a 157)

Essas coisas... o respeito entre eles, a questão motora, sabe?! Que eles consigam sozinhos fazer a aula... as habilidades, mover sem vergonha, mover o corpo deles, das possibilidades... quando eu falo da inovação é o lance do novo né?! Que é diferente! Eu valorizo muito! (linhas 192 a 195)

Como também se conceitualiza esta fase da carreira, o professor associa a sua intervenção e efeitos para os alunos com o desenvolvimento de atividades diversificadas, que fogem ao padrão puramente esportivo, oriundas de sua experiência pessoal. Relaciona a

sua sensibilidade ao contexto existencial dos alunos com experiências que promovem o seu desenvolvimento profissional, entre elas, a participação em movimentos sociais.

E a questão também de oportunidade... eu sei que tenho conhecimento e não consegui mostrar a eles algo novo né?! Isso eu me sentiria muito mal! Principalmente por questões culturais. Essa questão do sleek line, na época nem se falava disso! Eu conheço pessoal que pratica escalada e tal, mas isso nem entre eles é comum! Mas a brincadeira do circo equilibrista. Aí, da brincadeira virar isso! Acho isso importante! Se você aprendeu e aplicar... sabe eu me sinto muito mal assim, não estar aplicando! Nunca gostei de trabalhar em colégio particular por causa disso também! Não sei. Eu sempre trabalhei com movimentos sociais então você está próximo disso, da questão da oportunidade, estar oportunizando um conhecimento a eles, acho fantástico! (linhas 198 a 207)

O desejo em desempenhar a ação pedagógica de forma a transformar o contexto social e afetivo dos alunos são características de professores motivados e que procuram diversificar sua metodologia de ensino, como foi destacado por Lincon. Preocupações em orientar os alunos a alcançar o crescimento intelectual e emocional foram destacados por ele no instrumento. Parece que há correspondência entre as preocupações relatadas pelo professor e as apresentadas no instrumento, tendo em vista que os maiores escores do TCQ-PE foram atribuídos a esta categoria de preocupações.

FASE 4 – SERENIDADE

De acordo com a teoria de Fuller (1969), as preocupações dos professores ganham em complexidade à medida que avançam na carreira. Estas preocupações estariam relacionadas com o resultado de sua ação, ou seja, relativas às necessidades dos alunos, reconhecendo seus problemas sociais e emocionais. Através da perspectiva do modelo de desenvolvimento profissional de Huberman (2000), presume-se que o professor desta fase consegue prever o que irá acontecer e apresenta-se menos sensível a avaliação dos outros. Relacionando a teoria de preocupações de Fuller (1969) com a fase de carreira de Huberman (2000), os professores desta fase apresentariam maiores preocupações com o impacto do ensino em relação aos alunos (FARIAS, 2000; FOLLE, NASCIMENTO, 2011), por serem mais experientes e por apresentarem preocupações compatíveis com esse ganho de experiência na carreira.

Nesta fase foram identificados, a professora Edileuza, que apresentou denota relação entre as preocupações com o impacto e a fase de Serenidade na carreira; e a professora

Cleonir que, supostamente, apresentou preocupações evidenciadas no TCQ-PE, aquém do esperado se comparado à fase na carreira.

A professora Edileuza se encontrava na fase de serenidade e apresentou preocupações consideradas fortes com o impacto (4,4), igual e surpreendentemente com as preocupações consigo (4,4), seguido de preocupações moderadamente forte com a tarefa (3,8). Considerou-se relacionada com a fase na carreira na medida em que se verificou a relação com as preocupações com o impacto, embora se perceba a contradição em relação ao score médio obtido na categoria consigo. Por outro lado, considerando este princípio, a professora Cleonir, se encontrava na fase de serenidade e apresentou preocupação forte com a tarefa (4,6), seguido da preocupação moderada com o impacto (3,4), e por fim, preocupações moderadamente fraca na categoria consigo (1,8) por isso proposta como sujeito em que não se admite a relação entre os scores do TCQ-PE e a fase na carreira. A Tabela 11 ilustra as médias das categorias de preocupações do instrumento apontadas pelas professoras selecionadas na fase de serenidade.

Tabela 11: Caracterização do tempo na profissão e média dos scores obtidos no TCQ-PE pelos professores na fase de serenidade

Professores da FASE 4	Tempo de atuação profissional	Scores médios de preocupações consigo	Scores médios de preocupações com a tarefa	Scores médios de preocupações com o impacto
Professora Edileuza	28 anos	4,4	3,8	4,4
Professor Cleonir	25 anos	1,8	4,6	3,4

Na sequência, apresentam-se os relatos de preocupações evocados pela professora Edileuza, para em seguida, relatar as evocações sobre as preocupações da professora Cleonir.

Professora Edileuza

A professora Edileuza foi selecionada por apresentar score forte na categoria de preocupações com o impacto, correspondente com a fase de serenidade na carreira, apesar de apresentar igual valor na categoria de preocupações consigo (4,4). Os índices da categoria de preocupações com a tarefa apresentaram os menores valores, considerados moderadamente forte (3,8). Foram interpretadas 20 preocupações emitidas pela professora, sendo três relatos de preocupações com a categoria consigo, oito evocações na categoria de preocupações com a tarefa e nove excertos na categoria de preocupações com o impacto.

PREOCUPAÇÕES CONSIGO

As evocações da professora Edileuza na categoria consigo se referiu apenas ao desconforto quando observada em sua prática.

A professora Edileuza deixa claro o sentimento de desconforto ao ser observada quando desenvolve a sua intervenção educativa. Nestas situações, ela associa a observação à vigia de sua prática.

Já dei aula em beira de piscina que fica todo mundo olhando. Eu não gosto, confesso que não gosto! A não ser que tenha um objetivo para aquilo. O objetivo de me fiscalizar, não vejo porque... mas enfim... (linhas 198 a 200)

Não! Não gosto [de ser observada pela direção quando estou ministrando aula]! Acho que ninguém gosta de ser avaliada, de ser coisa (Sic!)... confesso que não gosto! Mas se tiver que ser, vou fazer! (linhas 209 e 210)

A preocupação com a observação de sua prática pedagógica a leva mudar de conduta, pois o fato de tentar fazer melhor nestas circunstâncias denuncia alguma forma de insegurança.

Eu acho que a gente acaba melhorando (risos) [quando está sendo observada]! Porque você quer fazer o melhor do melhor pra que o outro coise né?! (Sic!) Mas não sei se o aluno com isso ficaria a vontade né?! não sei como ele reagiria a isso. Mas se tivesse que ser, faria! (linhas 212 a 214)

Os escores do instrumento apontados pela professora Edileuza no instrumento referente à categoria de preocupações consigo foram os maiores, juntamente com a categoria de preocupações com o impacto. Porém, os relatos de preocupações da professora correspondem aos menores índices. Observa-se então que não há correspondência entre os escores do instrumento e os excertos apresentados pela professora Edileuza na categoria de preocupações consigo.

PREOCUPAÇÕES COM A TAREFA

Em relação à categoria tarefa, a professora Edileuza apontou preocupações referentes à infraestrutura, à falta de apoio administrativo, às questões instrucionais, valorização da participação dos alunos, ao desenvolvimento do programa da disciplina de educação física e às turmas numerosas.

A professora Edileuza relata a dificuldade que tem com a oferta de materiais para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Trabalhando na fase inicial da formação

básica, ela reclama maior variedade de materiais que lhe permita ampliar as possibilidades de desenvolvimento de conteúdos em consonância com as necessidades dos alunos.

Não me dão material pra trabalhar com Educação Infantil! Eu não acredito numa educação física só dentro de uma quadra, com material, bola de basquete bola de... só isso? Eu quero mais! Eu quero material! Quero ter uma parte de psicomotricidade pra eu resgatar nesse aluno!! Qual escola que me dá isso?! (linhas 138 a 141)

Edileuza argumenta que a diversificação de matérias é necessária para enriquecer a prática na disciplina. Ao que indica, a falta de variedade de materiais limita a criatividade e gera desestímulo nos alunos. A professora manifesta a ligação com a área disciplinar, baseada na crença de que as suas intervenções podem ser mais substantivas que em outra área disciplinar em que possui formação.

A falta de material dificulta minha pratica. Porque você trabalha um tempo com material, daqui a pouco a criatividade vai embora! O estímulo do aluno... eu sou professora de artes cênicas também! Nunca dei aula de artes cênicas na escola. Quando me perguntaram o que você vai escolher, prova pra artes cênicas? Eu falei: “_não!” Eu tenho uma arma muito boa que é a bola! Uma coisa que poucas crianças rejeitam.” (linhas 156 a 161)

Apesar de se mostrar motivada, a professora Edileuza se ressentida com a falta de apoio da equipe gestora da escola, por não atender as necessidades da disciplina de educação física, as quais considera importante para potencializar o aprendizado dos alunos. Sua preocupação é de que os alunos disponham de materiais para ampliar a sua prática e gerar aprendizagens de maior qualidade.

Eu gosto muito de trabalhar com materiais que eu possa trabalhar com psicomotricidade, criatividade. Gosto de trabalhar com um bastão pra cada aluno! Há cinco anos que eu peço um maço de bastão aqui pra essa escola e eu não ganho! Na outra escola que consegui comprar, mas aqui tem cinco anos que to pedindo... aí compram... e é uma coisa que eu falei... compra no material da limpeza: cabo de vassoura! Passa o tempo, passa... e não me dão. Me dêem bolas pra eu trabalhar! Cada criança ter sua bola... pra desenvolver essa pegada, esse manejo dessa bola, pra que ele tenha contato... não tenho! (linhas 143 a 149)

A professora Edileuza relata a sua frustração com o fato da direção da escola não apoiá-la na disponibilização de condições materiais adequadas para as aulas, apesar de dispor dos mesmos. A interferência desta escassez na prática pedagógica chega quase a revoltá-la, principalmente por se manter abnegada apesar do tempo de serviço.

Depois de três anos de obra.. eu pedi material, o diretor: “_tem material ali!” Ai eu: “_mas esse material é de três anos atrás, estão velhos!”. Ele: “_o que você

quer?” Eu: ”_Quero cinco bolas de basquete, cinco disso...”. “_Não, você escolhe uma disciplina pra você trabalhar!” Eu falei: “_mas eu não quero. Quero trabalhar assim com muitas coisas!” O que aconteceu final do ano... fiz um torneio pedi uma bola: “_será que você tem uma outra bola daquela?” Quando eu fui no almoxarifado ele tinha várias bolas de todos os esportes, e ele me deixou trabalhando o ano inteiro com três bolas de basquete ruins... bolas de futsal feitas na prisão que não enchiam. E ele me deixou trabalhar assim! (linhas 235 a 244)

A abnegação de Edileuza a leva a assumir responsabilidades além daquelas abrangidas na sua função, pelo comprometimento com formação dos alunos. Porém, de forma recorrente ratifica a falta de materiais e de apoio administrativo para o cumprimento de suas tarefas. A postura da professora de se impor perante a direção coaduna com a fase de serenidade, em que esta professora se afirma com relamente é, independente das avaliações que possa sofrer.

Eu consegui fazer isso com sétimo, oitavo e nono ano... e meu grupo não foi adiante... porque eu pedi ao meu diretor como levar esses alunos pra se apresentar em outra escola, de graça, pra que eles se sentissem valorizados. Que tempo ele me deu pra treino com esses alunos? Nenhum! O que ele me deu? Eu tive que ir a fábrica pra comprar as cordas... porque nem isso! Eu passei meses pedindo e ele embarreirando, arrumando desculpas... e aí eu fui na Internet ver onde comprava... 12 reais foi tudo que ele gastou comigo... eu consegui trazê-los aqui pra essa escola pra se apresentar. Os alunos vieram de ônibus sozinhos... eu dei indicação e eles vieram. (linhas 92 a 99)

Então é o que eu digo pra eles: “_Vocês tem uma professora com mais de 30 anos de magistério que ainda quer trabalhar que tá fazendo hora extra e quer trabalhar, que poderia ficar numa boa, e você não me deu apoio!” “ah! eu vou comprar bola pra vocês spalding!” Eu não preciso de spalding, pra que eu quero spalding?! Numa quadra desse tamaninho, um aluno que não respeita o material... me dá uma pênalti... mas que funcione! (linhas 244 e 249)

A professora Edileuza considera fundamental a participação dos alunos como forma de evitar a dispersão dos alunos da aula. Afirma, inclusive, adotar uma atitude impositiva para garantir que todos os alunos tomem parte da aula. Ela afirma que todos são obrigados a fazer sua aula e esta forma de agir acaba por condicionar os alunos à participação.

Porque aluno meu não fica sem fazer aula! Eu obrigo ele a fazer! Porque se você encosta hoje, amanhã você vai encostar outra vez! Ai você traz o outro e a cada dia um fica. Então todos são obrigados a fazer! Então eu vou conquistando através da pressão... (linhas 203 a 205)

Outra preocupação informada pela professora é o trabalho com turmas numerosas associada à pressão do tempo disponível para as aulas de educação física. Relata a apreensão com o fato da limitação da prática dos alunos em função destes fatores.

Considera o tempo curto e a gestão da prática nas atividades fica prejudicada pelo excessivo número de alunos.

Salve-se quem puder! [risos intensos] você hoje em dia não trabalha partes em tudo (Sic!). Mas tem hora que você faz uma brincadeira que tenha partes... o tempo acaba! Se é um circuito o aluno faz duas vezes e fica entediado até que ele possa repetir... na hora do jogo você tem que por cinco ou sete pra jogar e os outros todos ficam sentados. Então, é tudo muito complicado! (linhas 263 a 267)
[...] Mas a quantidade de alunos é assustadora!!! tenho uma de quarto ano que tem quarenta e poucos alunos. (linhas 268 a 269)

A professora Edileuza apresentou os menores escores do instrumento em relação a categoria de preocupações com a tarefa, embora com expressão moderadamente forte. Embora se mostre abnegada à tarefa educativa e estimulada na profissão, os seus relatos nesta categoria denotam um contexto realmente adverso e majoritariamente centrado na escassez de material, face ao descaso da direção escolar para com a disciplina de educação física. Estas condições causam apreensão, pois Edileuza entende que limita a gestão da aula e as possibilidades de prática dos alunos. Porém, sua postura coaduna com a fase da carreira, quando deixa a perceber que reclama e solicita com veemência as condições desejadas, se impondo frente aos dirigentes sem se preocupar com represálias. Dessa forma, percebe-se que as preocupações manifestadas por Edileuza nesta categoria se deve muito mais a um condicionante de contexto que propriamente de sua incapacidade em lidar com o planejamento e operacionalização das atividades didático-pedagógicas.

PREOCUPAÇÕES COM O IMPACTO

As preocupações da professora Edileuza nesta categoria se referiam ao contexto dos alunos, motivação dos alunos, novas aprendizagens e crescimento pessoal de seus alunos.

O contexto social dos alunos foi avaliado por Edileuza como um fator de apreensão a exigir uma intervenção pedagógica remediadora. Ela enfatiza a necessidade de valorizar o aluno ainda que o contexto social em que vive seja desfavorável ao seu desenvolvimento.

Foi isso que eu colocava pro diretor: “_eu sou a única professora que tô trabalhando com a auto-estima desse aluno! A única que tô buscando com que ele se interesse por alguma coisa.” Porque na outra escola eu também trabalhava com até o nono ano... e ai não tem estímulo! O tráfico é muito próximo! você pergunta o que você quer, o que você sonha? E não tem! (linhas 88 a 92)

Com o intuito de promover mudanças no contexto social do aluno a professora Edileuza adotava como estratégia a utilização do aluno como vetor de mudanças diversas na família

deste aluno.

Até com interferências na casa dele se possível: “_não faça isso porque não se faz isso!” e tentar: “_olha, ensina pra sua mãe que não faz assim... seu irmão não pode comer isso porque ele ta obeso!” Então até buscando uma interferência assim, através deles, na casa deles! (linhas 224 a 233)

Edileuza demonstra a satisfação com o desempenho dos alunos no plano procedimental e atitudinal, como consequência de sua intervenção e estratégias pedagógicas.

Olha semana passada eu tive um dia desses na outra escola. E eu ter a consciência de quanto eu já mudei aquela turma, uma turma de REALFA! Hoje em dia eles já conseguem fazer várias atividades sem briga. Consegui dar uma coisa que eu trabalhei ate pouco ne?! O conteste, que eu considero mais ultrapassado né?! Mas que com eles funciona... dei contestes complexos, tendo que fazer várias atividades antes de chegar... eles me responderam me causando surpresa. (linhas 173 a 178)

Edileuza, embora numa perspectiva tradicional, natural pelo seu tempo de serviço que permite depreender o contexto de sua formação, demonstra grande comprometimento com os alunos. Enuncia a preocupação de ampliar o horizonte dos alunos mediante os conhecimentos introduzidos nas aulas. Embora tenha uma atitude impositiva e diretiva em suas aulas, valoriza o desenvolvimento da auto-estima do aluno e se esforça em motiva-los através de estímulos positivos, mostrando ao aluno que ele é capaz de aprender e desenvolver-se.

Então o papel do professor não esta ali... Deixar com que só eles tragam, é muito pouco pra mim... eu acho que eu enquanto professora, necessito mais velha (Sic!), necessito estar introduzindo, como um pai faz com o filho. Ele vai ensinar e buscar... e a cada ano você vê que as pessoas estão mais novas tendo filhos, e mães menos experientes e o que isso ocasiona?! Você não vê uma criança hoje em dia que é estimulada... muito pouco... Então eu enquanto professora de educação física não vou estimulá-las?! Eu não vou buscar com que eles evoluam em algo, deixar só com o saber deles?! Eu acho isso muito complicado. (linhas 38 a 45)

Mas eu vou conquistando de forma a mostrar pra ele: “_tá vendo como você melhorou? Olha o que você fez... você não fazia! Já observou isso que você fez! O estímulo eu acho bem legal.” (linhas 206 e 207)

E ai é o auge quando eu vejo esse aluno que não gostava e ele participando da minha aula com prazer! Ele: “_Puxa professora!!!” Eu falei: “_tá vendo como você era capaz, e você dizia que não podia!!!” E aí, pelo convencimento... as vezes ate briga mesmo de: “_não, você vai fazer!!!” E eu mostrar pra ele o quanto é gostoso, e eu mostrar pra ele o quanto ele pode se divertir com aquilo! O quanto ele pode crescer com aquilo também! Então você pega uma auto estima, uma coisa muito legal com isso! (linhas 163 a 171) Eu com todo esse tempo de carreira, hoje você pode me ver dando aula sentada, mas nunca distante do meu

aluno. Hoje por problemas físicos, meus dois joelhos estão com problemas, você me pega sentada... mas atenta a tudo, e orientando a tudo. Não orientar no sentido de castrar, mas cabe a mim, orientar no sentido de jogos, brincadeiras, atividades, do que eles vão fazer. E tentar fazer com que eles consigam, não vou dizer aprender, mas que eles descubram coisas que eles desconhecem. (linhas 30 a 36)

Destaca-se na fala da professora Edileuza a preocupação em exercer sua função pedagógica visando sempre o crescimento pessoal de seus alunos.

[o que mais me preocupa é] Não me deixarem fazer com que meu aluno cresça, evolua! E quando me embarreiram, que eu fico muito danada! (linhas 120 e 121)

O impacto esperado a partir de sua atuação como educadora não se restringe aos planos físico e motor característicos na educação física. Embora perspective para o aluno a compreensão da importância da atividade física para a sua vida, suas intenções pedagógicas extrapolam para o desenvolvimento global do aluno nas dimensões pessoal (afetivo e emocional), social e cidadã.

Primeiro de tudo fazer com que ele goste de educação física! Que passe a fazer atividade física sem que o outro motive ele (Sic!). Mas que ele saia motivado. Segundo, pra que ele cresça. Eu quero contribuir pra que ele cresça em todos os sentidos! Eu não me considero só uma professora de educação física. Me considero uma educadora! Então quando eu passar... eu ensinar que ele não jogue lixo no chão! (linhas 216 a 220)

Aí eu comecei a mostrar pra eles que isso não é adequado e tô nessa briga com eles... sobre esse tipo... eu não digo nem que ele não pode comer aquilo... isso é uma briga mais a frente... mas eu digo que aquilo não se come de manhã. Eu procuro trabalhar com ele, mostrando ao aluno pra que ele cresça enquanto ser humano, não bater no outro, porque, porque ele faz isso... trabalhar em todos esses sentidos. Não trabalhar só vendo meu aluno. Aliás eu nunca vi meu aluno como atleta, e sim como um aluno que tenha que brincar que tenha que evoluir como ser humano! (linhas 224 a 230)

Apesar de sua idade e tempo de serviço, percebe-se o elevado nível de comprometimento da professora Edileuza com a educação integrada e global de seus alunos. Suas falas indicam a concepção da educação física como meio e não um fim em si mesma. Considera que a disciplina tem o potencial para provocar mudanças nos alunos, face aos seus aspectos motivacionais. A professora valoriza os efeitos de sua intervenção educativa em largo espectro, abrangendo as dimensões afetiva, emocional, social que conduzam ao aluno à percepção da necessidade de adotar atitudes cidadãs.

Professora Cleonir

A professora Cleonir foi selecionada por apresentar escore forte na categoria de preocupações com a tarefa em que se pressupôs não corresponder coma fase de serenidade na carreira. Apresentou valor forte na categoria de preocupação com a tarefa (4,6), moderado na categoria de impacto (3,4), e moderadamente fraco (1,8) na categoria consigo. Foram interpretadas nove preocupações emitidas pela professora, sendo um relato de preocupações na categoria consigo, seis evocações na categoria de preocupações com a tarefa e dois excertos na categoria de preocupações com o impacto.

Serão apresentadas, na seqüência, a análise das evocações da professora Cleonir em relação as três categorias preocupações da teoria de Fuller (1969).

PREOCUPAÇÕES CONSIGO

Das interpretações da fala da professora Cleonir em relação a categoria de preocupações consigo gerou-se somente intervenções sobre a concepção da disciplina frente aos pares.

Como se mostra frequente no ambiente escolar, a disciplina de educação física é desvalorizada por pares de outras áreas disciplinares. Embora já se mostre uma professora experiente e com uma prática educativa consolidada, Cleonir enfrentou resistência na escola em função da desvalorização a que está exposta a disciplina na concepção de professores de outras áreas disciplinares. Mesmo sendo experiente, o contexto que apresenta obrigou Cleonir a recuar no plano das preocupações (consigo) de modo a preservar a sua área e ser aceita entre os pares em condições de igualdade. No entanto, esta atitude não coaduna com os pressupostos da fase de serenidade, pois os professores nesta fase tendem a não se afetar com a avaliação de outrens, pois considera que nada tem a provar aos outros.

Olha a preocupação é a desvalorização da disciplina. Assim que eu cheguei aqui na escola, um professor de matemática falou que a educação física era submatéria. E que inclusive atrapalhava na hora de fazer o conceito global. Eu estava recém chegada a escola. Ele não conhecia o meu trabalho. “_Mas porque?” Ai eu questioneei... ele colocou o seguinte: que os professores de educação física costumavam dar dez para os alunos... eu disse: “_ professor eu não sou assim não! Eu trabalho e cobro!” E esse professor teve oportunidade de ver que no outro COC que teve muitas notas vermelhas. Que a cobrança foi grande... e eu passei a ser mais ainda respeitada por isso. Porque não uso uma conduta evasiva, uma conduta relaxada! Não, eu sou linha dura! Eu gosto de trabalhar com eles... e eu exijo deles o melhor! E se eu exijo e cobro eu acho que minha disciplina tem que ser tão valorizada quanto... (linhas 108 a 118)

Na categoria de preocupações consigo, a professora Cleonir apresentou os menores escores do instrumento. Considerando os relatos da professora, menciona situações em que precisou intervir frente à concepção que os pares teriam sobre a disciplina de educação física, fazendo com que apresentasse preocupações relativas à categoria consigo ainda que já tenha sua prática pedagógica consolidada e com vasta experiência docente.

PREOCUPAÇÕES COM A TAREFA

Os relatos da professora Cleonir em relação à categoria de preocupações com a tarefa se referiram à infraestrutura, à segurança dos alunos, às turmas numerosas e ao trabalho sob a pressão do tempo.

A situação crítica de espaço físico também afeta a professora Cleonir. Ela esclareceu que o desenvolvimento da disciplina ficou restrita à sala de aula e aos conteúdos teóricos por conta de obras na quadra esportiva da escola.

Bom até agora esse primeiro semestre eu precisei ficar em sala, porque a quadra estava em obra. Então não tive quadra pra trabalhar... então minha parte de matéria foi toda teórica, não tive prática. (linhas 151 a 153)

No âmbito da organização das atividades didático-pedagógicas, Cleonir demonstra a apreensão, além das aprendizagens concernentes às práticas encaminhadas, com a segurança dos alunos em suas aulas. A preocupação em manter a integridade física dos seus alunos durante as aulas práticas se mostra primária para a professora.

[preocupo-me] Com eles não se machucarem... é a primeira! De tentarem fazer os movimentos que eu proponho de forma correta né! (linhas 125 a 126)

A sua consolidação como profissional na fase de serenidade e a característica de apresentar respostas concretas para as situações de intervenção de mostra presente ao enunciar a sua prática de avaliação do aluno.

Bom se ele faz todas as minhas aulas práticas, se vem com uniforme, se chega no horário.. ele é pontuado por isso ne?! é a formativa... essa é a pontuação e vai de zero a dez... então eles começam com dez. Então, a medida que eles começam a quebrar isso eu vou diminuindo a pontuação... aí eu vou formando e no caso é a parte da avaliação formativa. (linhas 141 a 144)

O grande número de alunos por turma condiciona a sua atuação, não por uma questão de inabilidade pedagógica, mas pelo desgaste que provoca fisicamente, como é o caso da limitação de sua voz para se fazer ouvir em classe e, assim, gerir os ambientes de

aprendizagem. Ainda assim, a professora descreve estratégias que visam remediar o problema e considera que consegue levar a cabo as atividades de ensino.

Conseguir ter uma voz pra atender a todos numa quadra aberta né?! numa quadra grande... essa é a maior dificuldade. Mas ordenando um ou outro pra fazer a parte de auxiliar eu consigo trabalhar... eu consigo trabalhar... eu consigo determinar as ordens e eles conseguem atender. (linhas 151 a 160)

A preocupação com a realização de suas atividades sob a pressão do tempo denuncia que, embora já calejada na profissão, denota preocupação com a otimização do tempo que tem disponível para as aulas de educação física. Afirmou que dificilmente a duração prevista decorre de forma otimizada, quer pelas condições do quadro de horários da escola, quer pela displicência dos alunos em se preparar para as aulas. Este fato demonstra o comprometimento da professora com o desenvolvimento de sua intervenção pedagógica orientada por objetivos consolidados.

Eu não me sinto confortável por conta dos tempos que eu tenho... que é pequeno! O trabalho é restrito por conta do tempo que eu tenho... (linhas 194 e 195)

Ela [a carga horária da disciplina] limita a pratica da gente, porque você tem o tempo que o aluno desce da sala de aula, caminha ate a quadra, troca de roupa, ate ele chegar você já perdeu X tempo. Então, você perde mais X pra ele fazer o retorno... então quer dizer, a minha pratica de dois tempos se torna diminuída. Quando eu vou ver, vou ter menos de dois tempos. Então tenho pouca coisa... não da pra fazer muito... entendeu? Essa é a dificuldade. (linhas 167 a 171)

Referente a categoria de preocupações com a tarefa, os escores apontados pela professora Cleonir no instrumento foi o maior dentre as demais categorias. Os relatos da professora também possibilitaram destacar o maior número de evocações quando comparada as demais categorias de preocupações. É plausível considerar que as justificativas apresentadas pela professora para as preocupações com elementos comuns à tarefa são maioritariamente devido aos condicionantes do contexto escolar, que de sua inabilidade para lidar com a organização das atividades didático-pedagógicas.

PREOCUPAÇÕES COM O IMPACTO

A preocupação com o impacto relatada pela professora Cleonir em seus relatos foi relacionada com o compromisso com o desenvolvimento do aluno.

A professora Cleonir demonstrou preocupar-se com que os efeitos de sua atividade pedagógica nos alunos correspondessem ao desenvolvimento da consciência sobre a

importância da atividade física para a qualidade de vida, de valores positivos relacionados à responsabilidade e habilidade no trato social com os pares. Considera que a natureza da disciplina de educação física a torna um meio eficaz de intervenção para o desenvolvimento destes elementos, mediante a participação em um ambiente lúdico e prazeroso.

De forma lúdica! Pra que seja algo prazeroso, e não cansativo... e que tenham ter principalmente responsabilidade né?! Porque a dificuldade toda é essa né?! A responsabilidade, a educação, a cordialidade... porque isso a gente trabalha lá pra poder auxiliar aqui dentro. A gente trabalha na quadra isso pra a coisa acontecer aqui dentro também, né?! a educação, o compromisso deles, o comprometimento... e isso no jogo você consegue... de certa forma desenvolver... e eu consigo desenvolver e trazer aqui pra fora... então eu procuro trabalhar desta forma! (linhas 126 a 132)

A ter responsabilidade. A ter comprometimento, e se puder entender um pouquinho sobre o esporte... a importância da qualidade de vida, eu já vou estar muito feliz. (linhas 164 e 165)

As preocupações da professora Cleonir se concentram majoritariamente na categoria de tarefa, face aos problemas com os quais se depara no ambiente escolar. A preocupação na categoria consigo se mostrou ocasional em função da atitude de pares de outras áreas disciplinares em relação à educação física, portanto, muito mais dependente de uma situação contextual do que enquanto preocupação genuína e interna à professora. Poucos foram os enunciados na categoria impacto e se concentraram principalmente no âmbito das relações sociais, possivelmente devido a escola estar localizada em uma zona de grande vulnerabilidade social.

4.2. Discussão dos resultados

Os resultados quantitativos do estudo apontam os maiores índices na categoria de preocupações com o impacto, seguido da categoria tarefa e por último a categoria consigo. Dessa forma, as preocupações apontadas pelos professores de educação física neste estudo são predominantemente em relação ao impacto do ensino com as necessidades dos alunos.

As preocupações com o impacto foram predominantes no estudo de Wendt e Bain (1989), seguidas de preocupações consigo e com a tarefa. Porém, nesta pesquisa, as preocupações com a tarefa apareceram com escores maiores que as preocupações consigo. As preocupações com o impacto também foram priorizadas pelos professores orientadores do estudo de Matos *et al.* (1991). No estudo de Farias (2000), as preocupações com o impacto predominaram em todos os ciclos do desenvolvimento profissional.

Observa-se que os professores investigados transmitem preocupações que parecem ser direcionadas ao impacto, mas sem necessariamente proverem informações sobre modos de intervenção. Muitas destas intervenções se mostraram relacionadas ao impacto do ensino à realidade social e emocionais dos alunos.

Embora os resultados quantitativos não expressem causas e motivos para a atribuição das preocupações dos professores, é plausível presumir que as preocupações com a tarefa podem se dever às condições e contextos em que se desenvolvem o ensino da educação física. Portanto, a lida docente em condições precárias estruturais, físicas e materiais obriga o docente a voltar a sua cognição para questões mais elementares vinculadas ao espaço físico (inclusive a sua inexistência), a sua ocupação por mais de uma turma em mesmo horário, além de materiais precários e quantidade insuficiente, como fica exposto em vários estudos sobre esta temática no âmbito da educação física (FLORES, 1999; FARIAS, 2000; COSTA, HENRIQUE, FERREIRA, 2013).

As preocupações consigo verificadas na amostra global foram as que apresentaram menores índices, mas se mostram evidentes na amostra global. É plausível presumir que dois fatores intervêm de forma fundamental para manter a apreensão dos professores, para além das condições dos iniciantes. O primeiro, o baixo status da disciplina (DARIDO, GALVÃO, FERREIRA, FIORIN, 1999; GONÇALVES, 2000) obriga os professores a constante vigília no sentido de se imporem entre os pares e gestores escolares, portanto, na busca pela aceitação como docentes de uma área que consideram importante para a formação global do aluno. A segunda, contemporaneamente relacionada aos comportamentos de indisciplina e violência apresentados pelos alunos, quase que diariamente divulgado na mídia e relatados em trabalhos científicos (BETTI, MIZUKAMI, 1997; GONÇALVES, 2000; FOLLE, 2009). Tais condições, de tão radicais, muitas vezes se sobrepõem às capacidades dos professores para o controle da turma e formulação de estratégias para sanar os problemas de condutas inapropriadas dos alunos. Em geral, os professores reclamam que a família não exerce a sua função básica de preparar os alunos para o convívio social e acadêmico na escola.

Considerando os resultados quantitativos das preocupações pedagógicas em relação às fases de desenvolvimento profissional, os altos escores relativos às preocupações com o

impacto, seguidas das preocupações com a tarefa e das preocupações consigo apresentaram a mesma representação em todas as fases do desenvolvimento profissional, exceto na fase de desinvestimento, em que a ordem destas preocupações foi a tarefa, o impacto e consigo. Os estudos relacionados à fase de desinvestimento descrevem que o professor tende a consagrar mais tempo a si, aos interesses exteriores a escola e a uma vida social de maior reflexão, podendo ter um desinvestimento na carreira sereno ou amargo (STROOT, 1996; HUBERMAN, 2000; GONÇALVES, 2000; 2009; PORATH *et al*, 2011). O baixo número de professores na fase de desinvestimento (três) e a característica desta fase, em que o desinvestimento amargo se apresenta como uma possibilidade, pode levar às preocupações com a tarefa na medida em que estes professores não transigem mais com as precárias condições em que se encontra, em geral, a educação física escolar, gerando preocupações concernentes.

A análise dos resultados quantitativos em função das fases da carreira, em que as preocupações com o impacto aparecem como mais evidentes coloca em questão o princípio da cronologia desenvolvimental de Fuller (1969), na medida em que esta prega que as preocupações ocorrem de consigo para a tarefa e daí para o impacto. Diversos estudos citados por Watzke (2007), bem como seu próprio estudo, acusam a primazia das preocupações com o impacto em vários estágios da carreira. O autor justificou este achado, interpretando que existem duas ordens de preocupações com o impacto, uma voltada ao desenvolvimento acadêmico do aluno e a outra ao desenvolvimento da sua dimensão pessoal¹. As duas fases acontecem em períodos distintos, sendo que a primeira se manifestando exponencialmente no meado do primeiro ano da carreira, enquanto a segunda, apesar de presente no início da carreira, diminui até o final do segundo ano. Portanto, o autor considera que há uma evolução das preocupações com o impacto, quando parte de preocupações elementares (quero que o meu aluno aprenda; é importante que ele aprenda...) e ao longo da carreira desenvolve a capacidade de identificar as necessidades do aluno e dirigir a sua intervenção pedagógica de forma intencional e dedutiva para

¹ Watzke (2007) caracteriza as preocupações com o desenvolvimento acadêmico como aquelas relacionadas à motivação do aluno e o desenvolvimento de sua prontidão para a aprendizagem. Por outro lado, as preocupações com o desenvolvimento pessoal do aluno importam em individualizar o ensino e vincula-lo ao seu desenvolvimento socio-emocional.

atender as mesmas ou individualizar o ensino em meio a diversidade de conhecimentos/domínio dos alunos em uma turma (vou desenvolver jogos cooperativos para os alunos vivenciarem e assimilarem a necessidade de colaboração entre eles para o alcance de tal objetivo; Vou trabalhar com estações com níveis diferenciados de exigência de modo que os alunos desenvolvam as atividades conforme o seu nível de habilidade). Enquanto na primeira fase destas preocupações o professor intervém para motivar os alunos de modo a criar a prontidão necessária para a aprendizagem, na segunda fase suas ações são sincronizadas com as necessidades sociais e emocionais do aluno e com atenção as suas diferenças individuais.

Em seu estudo longitudinal, Waztke (*ibden*) verificou-se que a evidência de cronologia desenvolvimental somente ocorreu na transição entre as categorias consigo e tarefa. Nesta pesquisa se verificou ocorrência semelhante, na medida em que os escores de preocupações consigo tenderam a diminuir conforme o avanço nas fases da carreira, enquanto as preocupações com a tarefa se mantiveram estáveis em todas as fases de desenvolvimento.

No que diz respeito a fase qualitativa da pesquisa, buscou-se investigar em que medida as preocupações pedagógicas relatadas pelos(as) professores(as) correspondiam às fases na carreira em que se encontravam.

No período inicial da carreira, as preocupações relacionadas à categoria consigo, segundo a teoria de Fuller (1969), estão relacionadas aos indivíduos que estão a aprender uma nova experiência, agindo do modo que os outros o aceitem através do medo do fracasso. Envolve a expectativa e aceitação profissional, o reconhecimento da sua ação pedagógica, a manutenção de comportamentos apropriados dos alunos, adequação pessoal à profissão e ao ambiente escolar. A fase de entrada na carreira, compreende os estágios de sobrevivência e descoberta (HUBERMAN, 2000). No estágio de sobrevivência o professor estabelece a relação do seu dia a dia com a fragmentação do trabalho, e se traduz no ‘choque com a realidade’, ou seja, os primeiros contatos com a experiência docente. Já no estágio de descoberta, o professor demonstra o entusiasmo inicial, momento de nova responsabilidade, inserido no contexto escolar.

Em relação as duas professoras selecionadas na fase de início de carreira, mesmo aquela considerada não correspondente em função do resultado no TCQ-PE, evidenciou-se no contexto de suas entrevistas inúmeros fatores associados à preocupação consigo e a fase de início na carreira. Relativamente às preocupações pedagógicas, ambas fazem referência à rigidez do planejamento e à percepção de inadequação do ensino ao nível dos alunos. Maria demonstrou estar no estágio de sobrevivência, pois suas preocupações refletem extremamente a falta de habilidade para lidar com a complexidade do ensino, deixando perceber o sentimento de inadequação ao ambiente escolar, o desconforto em situações que está sendo observada considerando isso uma avaliação de outers e demonstrando a necessidade de ser aceita entre os professores e administradores. Em relação à tarefa, suas preocupações se resumem às questões relacionadas ao material e espaço físico, enquanto em relação ao impacto as preocupações se mostram incipientes voltadas para a motivação dos alunos e em despertar a prontidão para a aprendizagem. Já Beatriz denota a assunção da responsabilidade docente, mas ainda se ressentida (e busca meios de solução) de maior capacidade de controle de turma e da resistência do aluno, de flexibilizar o planejamento em consonância com as demandas do processo ensino aprendizagem, além de se sentir afetada pelo baixo status da educação física no contexto escolar. Em relação as preocupações com a tarefa seu foco se volta para os problemas de espaço físico, o fato de lidar com turmas numerosas e o início de exercitação do processo de seleção e sistematização de conteúdos em sintonia com abordagens específicas do currículo. As preocupações com o impacto, de forma idêntica a Maria, recaem na motivação dos alunos e no desenvolvimento da prontidão para a aprendizagem, portanto na fase preliminar de preocupações no âmbito acadêmico.

Relativamente à correspondência com a fase na carreira, ambas denotam se encontrar na fase de início da carreira, com Maria demonstrando estar no estágio de sobrevivência e Beatriz no estágio de descoberta. Maria denuncia de forma clara o choque com a realidade, enquanto Beatriz demonstra entusiasmo e o início do processo de responsabilização pelo ensino. Portanto, embora Beatriz não tenha denotado correspondência entre as preocupações no TCQ-PE e a fase na carreira em que se encontrava, apresenta o perfil conotativo da fase de entrada na carreira.

Na fase de Estabilização, segundo a teoria de Fuller (1969), as angústias dos professores relacionadas a categoria de preocupações com a tarefa estão envolvidas com a gestão e metodologia do ensino, ou seja, a atividade pedagógica em si ou a relação que estabelecem com o ensino. Ou seja, as preocupações relacionadas com as tarefas do ensino, como trabalhar com demasiados alunos, a falta de materiais de ensino, trabalhar sobre pressão de tempo são características desta categoria de preocupações. No que se refere às características da fase de estabilização (HUBERMAN, 2000), os professores desenvolvem a identidade profissional e apresentam um grau de liberdade e modo próprio de funcionamento do ensino. Ao contrário da fase anterior, os professores da estabilização sentem-se confiantes e confortáveis e se preocupam mais com os objetivos didáticos.

Em relação à professora e ao professor selecionados na fase de estabilização, mesmo Leandro considerado não correspondente em função do resultado no TCQ-PE, evidenciou-se no contexto de suas entrevistas inúmeros fatores associados às preocupações com a tarefa e a fase de estabilização na carreira. Relativamente às preocupações pedagógicas, ambos fazem referência às atividades características da atividade didático-pedagógica e a má gestão dos horários que os obrigam a compartilhar a quadra com turmas em simultâneo com outros professores. Marta demonstra a iniciativa de romper com a cultura dos alunos em práticas costumeiras (Futebol e Queimada) mediante a adoção de práticas e conteúdos inovadores; planeja de modo a criar um ambiente seguro de aprendizagem; preocupação com a adequação dos materiais ao nível dos alunos e demonstra apreensão com as turmas com demasiado número de alunos. Flores (1999) mencionou que a escassez de recursos eram fatores de restrição a prática de professores iniciantes. Costa, Henrique e Ferreira (2013) relataram os fatores restritivos da ação pedagógica de uma professora, mediante o acompanhamento de suas atividades, os quais mencionam a inadaptação das condições físicas e materiais disponíveis na escola. Na tentativa de conhecer as preocupações de professores do magistério público estadual de Santa Catarina, Folle e Nascimento (2011) relataram que duas professoras em início de carreira se frustraram com a estrutura proporcionada pela escola. A falta de material e espaço físico são, ainda hoje, fatores observados e caracterizados pelos professores iniciantes como fatores restritivos em sua prática pedagógica (LUDKE, 1996; ROTELLI et al., 2005; FLORES, 1999).

Em relação às preocupações consigo, Marta se mostrou apreensiva com a sua aceitação entre os pares, bem como com a aceitação de seu trabalho, haja vista a discriminação que os professores de outras áreas disciplinares faziam em relação à educação física escolar. As preocupações de Marta com o impacto abrangeram questões incipientes relacionadas aos aspectos acadêmicos (motivação e prontidão para aprendizagem), mas também indícios de tentar adequar o ensino ao nível de seus alunos. Leonardo demonstrou adaptação ao ambiente escolar quer no estabelecimento de relação com os pares, quer já depreendendo as ações que são significativas ou apenas burocráticas como, por exemplo, a entrega rotineira de planejamentos de ensino aos gestores escolares; se ressentido de um espaço físico para o desenvolvimento das aulas, pois a sua escola não dispõe de quadra esportiva; denota manter um firme controle da agenda social e atividades da disciplina perante os alunos e a intenção de desenvolver o conteúdo de uma forma inovadora aos alunos. Na categoria consigo fez menção apenas à questão do controle de turma, haja vista os comportamentos disruptivos dos alunos e na categoria impacto destacou as preocupações com o âmbito acadêmico (prontidão para aprendizagem) e indícios de preocupações relacionadas ao desenvolvimento sócio-emocional dos alunos.

Relativamente à correspondência com a fase na carreira, ambos denotaram se encontrar na fase de estabilização, com Marta demonstrando desenvolver um processo de responsabilização do processo educativo, o desenvolvimento de um modo próprio de intervenção pedagógica e a crescente ampliação das preocupações com o modo de ensinar. Leandro, além das mesmas características apresentadas por Marta, apresentou a atitude de afirmação perante os pares e gestores escolares. Portanto, embora Leandro não tenha denotado correspondência entre as preocupações com a tarefa no TCQ-PE e a fase em que se encontrava, apresentou o perfil conotativo com a fase de estabilização.

Na fase de diversificação, os professores procuram diversificar suas metodologias de ensino, alternando modos de avaliação e seqüência do programa, além de apresentarem forte motivação para a prática pedagógica (HUBERMAN, 2000). Esse tipo de característica possui relação direta com as preocupações com a tarefa, na medida em que se baseiam na atividade pedagógica em si ou a relação que se estabelece com o processo de ensino e com as atividades didático-pedagógicas associadas ao ensino, o trabalho sob pressão de tempo.

São questões relacionadas mais na forma de ensinar do que como os alunos aprendem (FULLER, 1969).

Os professores da fase de diversificação apresentaram preocupações com a tarefa. Ainda que o professor Leandro não apresente correspondência, observou-se na entrevista associação entre as preocupações pedagógicas e a fase da carreira em que se encontrava. As preocupações com a tarefa foram evocadas pelos professores, sendo as preocupações da professora Carla relacionadas à construção e organização didático-pedagógica, à infraestrutura e ao currículo associado a inabilidade de sua sistematização e desenvolvimento. Em relação à tarefa, o professor Leandro apresentou preocupações que abrangeram a infraestrutura da unidade de ensino, o demasiado número de alunos por turma e a possibilidade de inovações no ensino.

No que se refere à categoria de preocupações consigo, somente o professor Leandro apresentou preocupações relacionadas com a possível adequação e sobrevivência como professor, mencionando as possibilidades de intervenção diante do status da disciplina na escola. As preocupações relativas ao impacto de ambos os professores envolveram questões iniciais relacionadas aos aspectos acadêmicos, ou seja, relacionadas a motivação e prontidão dos alunos para aprendizagem. Porém, verificou-se também preocupações relativas ao estímulo de responsabilidade aos alunos e com a individualização do ensino.

Em relação à correspondência com a fase na carreira, o professor Leandro apresentou características com a fase, abordando a diversificação da metodologia do ensino e também momentos de saturação com a profissão docente. Flores, Contreira, Ilha, Cristino, Kruger, Krug (2010) reafirmam a existência de professores motivados nesta fase da carreira, como também apontam professores desencantados. Portanto, ainda que o professor Leandro não tenha denotado correspondência entre as preocupações com a tarefa no TCQ-PE e a fase em que se encontrava, apresentou o perfil conotativo com a fase de diversificação. Em relação à professora Carla, apresentou características de auto-afirmação frente aos gestores da unidade de ensino, característica essa da fase de serenidade. Ainda que tenha denotado correspondência entre as preocupações com a tarefa no TCQ-PE e a fase em que se encontrava, apresentou perfil distinto da fase de diversificação.

Na fase de serenidade os professores começam a questionar o período de intensa atuação profissional e apresenta-se menos sensível a avaliação de outros, se auto-afirmando

como é, e não como os outros querem que ele seja. Já conseguem prever o que irá acontecer e possuem respostas já concretas. São professores que possuem menos preocupações e nada mais tem a provar aos outros ou a si próprios (HUBERMAN, 2000). As preocupações com o impacto do ensino na vida dos alunos estão relacionados, segundo a teoria de Fuller (1969), ao resultado de sua ação. Ou seja, preocupações relativas às necessidades dos alunos, à necessidade de contemplar seus problemas sociais e emocionais, e ainda com a individualização do ensino. Segundo Fuller (1969), este tipo de preocupação é considerada mais complexa e, geralmente, é apresentada quando as outras preocupações já foram ultrapassadas.

As professoras entrevistadas da fase de serenidade apresentaram contextos semelhantes. Mesmo a professora Claudia não apresentando correspondência entre as preocupações apontadas no TCQ-PE e a fase de serenidade, observou-se a associação entre as preocupações pedagógicas e a fase da carreira, na entrevista. Suas inúmeras preocupações com a tarefa envolviam situações contextuais, ou seja, a adaptação do currículo e a carga horária da disciplina, assim como a infraestrutura da escola e a segurança dos seus alunos durante a prática pedagógica. Os professores, à medida em que buscam a qualificação, descobrem que as condições de trabalho são fundamentais para este processo (SOUZA, 1996).

As preocupações pedagógicas da professora Edileuza em relação a tarefa se consubstanciaram no desejo de trabalhar de formas variadas o conteúdo, a falta de apoio administrativo dos gestores escolares, a carga horária da disciplina e a grande quantidade de alunos por turma.

No que refere as preocupações consigo, enquanto a professora Edileuza mostrava-se desconfortável quando observada em sua prática, sendo capaz inclusive de mudar sua metodologia por conta desta observação, a professora Cláudia relatou se preocupar com a desvalorização da disciplina em seu contexto escolar, denotando a possibilidade de preocupações em se afirmar perante os pares escolares.

Em relação às preocupações com o impacto, ambas demonstraram se importar com a realidade e o desenvolvimento social dos alunos. Os relatos foram substanciais, tanto pela professora Edileuza, que mencionou a necessidade em estimular e acompanhar o desenvolvimento dos alunos orientando-os para o desenvolvimento emocional, quanto para

a professora Cláudia que relacionou o comportamento dos alunos como primordial para seu ensino. Ambas acreditam na capacidade da disciplina em transformar o contexto social dos alunos, interferindo na sua educação integrada e global. Estas preocupações caracterizam-se como as mais complexas segundo a teoria de Fuller (1969) e também foram apontadas por professores das fases mais avançadas na carreira em outros estudos (FARIAS, 2000; FOLLE, NASCIMENTO, 2011).

Em relação a correspondência com a fase da carreira, a professora Edileuza começa a questionar sua intensa atuação profissional e a professora Cleonir apresenta-se menos sensível a avaliação dos outros, se auto afirmando como é e não como os outros desejam que se seja. Contudo, embora a professora Cleonir não tenha denotado correspondência entre as preocupações pedagógicas com o impacto no TCQ-PE e a fase da carreira em que se encontrava, apresentou perfil conotativo com a fase de serenidade.

CAPÍTULO V

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo colabora para a compreensão do desenvolvimento profissional dos professores de educação física ao longo da carreira, tanto no que corresponde as características profissionais e pessoais, quanto às preocupações sentidas pelos professores ao longo deste percurso. O desafio em estabelecer relações entre as teorias em questão também torna este estudo relevante por conhecer como o professor se desenvolve profissionalmente a medida que as inquietudes vão surgindo ao longo da carreira, além da utilização do instrumento internacional TCQ-PE, relativamente novo no contexto da educação física brasileira.

As evidências encontradas no presente estudo mostram que a maioria dos professores de educação física, independente da fase da carreira em que se encontram, relata estar preocupado com as necessidades dos alunos quando são postos diante de outras situações de ensino. A preocupação com o crescimento intelectual e emocional dos alunos parece ser algo latente quando comparada a outras situações de ensino.

Os professores em fase de entrada na carreira e estabilização, em sua maioria, denotaram insegurança e preocupações com a aceitação profissional. Porém, com o avanço na carreira os professores tendem a se preocupar menos com situações que focam no autossentimento de adequação ao ambiente profissional, justamente pelas vivências experimentadas ao longo da trajetória profissional, representando uma diminuição das preocupações consigo. Em relação às preocupações com a tarefa, observou-se uma certa regularidade ao longo da carreira, ainda que esta preocupação entre os professores da fase de desinvestimento e de estabilização tenham sido mais incidente. Os menores valores apontados nesta categoria de preocupações ocorreu entre os professores em entrada na carreira, denotando que as suas preocupações com o impacto são em níveis bastante elementares, pois o impacto do ensino nos alunos depende de elementos pedagógicos constituintes das preocupações com a tarefa. Acredita-se que as preocupações em relação a questões que envolvem a atividade pedagógica em si, envolvendo infra estrutura, trabalho com demasiados alunos fazem parte do contexto educacional brasileiro no âmbito da

educação física e que estas preocupações perduram durante boa parte da trajetória profissional do professor. Também, foi observada a presença de preocupações com o impacto do ensino nos diversos estágios da carreira, possivelmente explicado pelo contexto social de que são oriundos os alunos de escolas públicas em nosso país. Contudo, a maior incidência das preocupações com o impacto ficou por conta dos professores das fases de estabilização, diversificação e serenidade. Mediante a análise das entrevistas pôde-se observar que os professores da fase de estabilização e um dos casos da fase de diversificação apresentaram preocupações mais elementares voltadas para aspectos motivacionais e geradores de prontidão para a prática, enquanto a professora na fase de diversificação e duas na fase de serenidade apresentaram preocupações de caráter mais complexas e genuinamente relacionadas com as necessidades sociais e emocionais dos alunos.

No que diz respeito à correspondência entre as preocupações pedagógicas dos professores e as fases da carreira, apesar dos escores do TCQ-PE nem sempre corresponderem com os ciclos de vida em que se encontravam os professores, observou-se, na maioria dos casos, que as preocupações relatadas pelos docentes se mostraram mais complexas conforme a evolução na carreira. Ou seja, a pontuação obtida no TCQ-PE nem sempre correspondeu aos depoimentos dos professores das distintas fases de desenvolvimento profissional, como seria de esperar, mas a complexidade dos pensamentos evocados avança em proporção direta com o desenvolvimento na carreira. Este resultado, por um lado, confirma que os aspectos relacionados à intervenção pedagógica e à socialização organizacional do professor na escola não podem ser objetivadas de forma linear.

Os professores de entrada na carreira apresentaram substancialmente argumentos característicos de professores desta fase a medida em que se encontravam ou no estágio de descoberta ou no de sobrevivência, segundo a teoria dos ciclos de vida. Na fase de estabilização os professores também apresentaram características relativas à fase da carreira em que se encontravam, i.e., sentimentos de confiança e conforto, além da forma como assumiram a responsabilidade docente foram latentes nesta fase. Já em relação a fase de diversificação, uma professora com os escores do TCQ-PE que seria esperado observar coerência com o tempo de atuação representa o único caso deste estudo em que não se

verificou esta correspondência, tendo em vista que ela apresentava características da fase posterior, i.e., serenidade, portanto, tendo evoluído precocemente. Este fato pode ser explicado pela experiência adquirida ao longo da carreira, uma vez que já tinha desenvolvido tarefas relacionadas a administração, docência e gerência na área de educação, portanto, que as alavancou para uma fase mais complexa. No caso do professor que apresentou escores no instrumento distintos desta mesma fase, também se observou correspondência entre suas características por diversificar sua metodologia de ensino e ainda apresentar características negativas dessa fase que se consubstancia na sensação de rotina da profissão. Quanto à fase de serenidade, a destreza em prever o que irá acontecer e possuir respostas concretas frente à atuação profissional foram predominantes, tanto pela professora com escores no TCQ-PE referente à fase quanto por aquela que não apresentou esta correspondência, ou seja, ambas apresentaram características que convergiam com os princípios norteadores da fase de serenidade.

As evidências encontradas neste estudo mostram que as teorias de desenvolvimento profissional possuem comunalidades na medida em que apresentam caráter desenvolvimental. O fato de as preocupações se modificarem ao longo da carreira, assim como as características observadas nos professores, embora nem sempre de forma direta e linear, faz com que se perceba a relação com as experiências acumuladas pelos professores. As análises deste estudo mostram que, há uma tendência para a correspondência entre as preocupações pedagógicas dos professores e as características das fases da carreira dos professores, muito embora isso não se estabeleça exclusivamente pelo tempo de atuação docente e de forma linear.

Como encaminhamentos para estudos futuros, sugere-se que outras análises sobre as preocupações dos professores de Educação Física considerem exponencialmente as suas experiências pessoais como variável para a interpretação do desenvolvimento profissional durante o percurso profissional docente, pois torna-se de fundamental importância para o desenvolvimento científico da área e para aumentar o nível de compreensão sobre a evolução na carreira docente. Sugere-se, ainda, estudos com abordagens longitudinais a fim de permitir melhor evidenciar os processos de evolução na carreira e o desenvolvimento de atitudes docentes que vão ao encontro das necessidades dos alunos.

Referências

- BEHRENS, M. A.; TORRES, P. L.; MATOS, E. L. M. Diálogo com Paulo Freire: um relato de experiência na formação de professores para utilização crítica da tecnologia na prática pedagógica on line. **Contrapontos**, UNIVALI, v. 7, p.585-600, 2007.
- BOGGES, T. E.; MCBRIDE, R. E.; GRIFFEY, D.C.. The concerns of physical education student teachers: A developmental view. **Journal of Teaching in Physical Education**, 4, 1985.
- 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, A. C. M. O percurso profissional em Educação Física: venturas e desventuras. **Boletim SPEF**, Lisboa, v. 2, n. 9, p. 71-81, inverno 2004.
- COSTA, B. O.; HENRIQUE, J.; FERREIRA, J. S. Percepções pessoais de uma professora de educação física em início de carreira. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 12, n.1, 2013, p. 173-186, 2013.
- DARIDO, S. C; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; FIORIN, G. Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 138-145, dez/1999.
- DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 33-45, 1998.
- ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.
- FARIAS, G. O. O percurso profissional dos professores de educação física: rumo à prática pedagógica. **Dissertação de mestrado**. 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; FOLLE, A; BOTH, J; SAAD, M; TEIXEIRA, A; SALLES, W; NASCIMENTO, J. Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.3, p.310-319, jul./set. 2008.
- FLORES, M. A. (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 12, n. 1, p. 171-204, 1999.
- FLORES, P. P.; CONTREIRA, C. B.; ILHA, F. R. S; CRISTINO, A. P. R.; KRUGER, L. G.; KRUG, H. N. O percurso profissional de professores de educação física escolar de Santa Maria (RS): a fase de diversificação na carreira docente. **Efdeportes Revista Digital** - Buenos Aires - Ano 15- N° 146 – Julho de 2010. Acesso em 10 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd146/a-fase-de-diversificacao-na-carreira-docente.htm>

- FOLLE, A; FARIAS, G. O.; BOSCATTO, J. D.; NASCIMENTO, J. V. Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. **Movimento**, v. 15, n. 01, p. 25-49, 2009.
- FOLLE, A; NASCIMENTO, J. Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. **Revista da Educação Física/UEM**. v. 19, n. 4, p. 605-618, 2008.
- FOLLE, A; NASCIMENTO, J. 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, 2011.
- FULLER, F. Concerns of teachers: a developmental conceptualization. **American Educational Research Journal**, 6(2), 207-226, 1969.
- GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora. p. 141-170, 2000.
- 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.
- GONÇALVES, L. R.; PASSOS, S. R. M. M. D. Processo de desenvolvimento profissional do professor – educação continuada. **Paradoxa**, Niterói, v. 10, n. 17, p. 45-56, 2004.
- GUIRALDELLI JR., P. **Educação física progressista**. São Paulo: Loyola, 1988.
- HASTIE, P.; SIEDENTOP, D. An Ecological Perspective on Physical Education. **European Physical Education Review**, v. 5, n. 1, p. 9-29, fev. 1999. disponível em: <http://epe.sagepub.com/content/vol5/issue1/>. Acesso em: 20 nov. 2009.
- HOVATTER, R. **Ohio Physical Educators' Perceived Professional Development Needs**. 2009. Tese de Doutorado. Ashland University.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.
- JANUÁRIO, C. **Do pensamento do professor à sala de aula**. Coimbra: Almedina. 1996.
- KRUG, R.de R.; KRUG, H. N. As preocupações pedagógicas dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS durante o de estágio curricular supervisionado. **Efdeportes Revista Digital** - Buenos Aires - Ano 16 - N° 162 - Novembro de 2011. Acesso em 21 de Março de 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd162/as-preocupacoes-dos-academicos-em-educacao-fisica.htm>
- 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 Revista Digital** - Buenos Aires - Ano 10 - N° 80 - Janeiro de 2005. Acesso em 03 de Março de 2012.
- LUDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.99, p.5-15, novembro, 1996.

- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22, 2009. Disponível em [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf). Acesso em 24 de junho de 2009.
- MASSABNI, V. G. Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 793-808, dez. 2011.
- MATOS, Z. et al. A valorização dos problemas em situação de estágio: preocupações dos estudantes-estagiários e formadores. In: BENTO, J.; MARQUES, A. *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*, 12, 1993.
- MEEK, G. A. The Teacher Concerns Questionnaire With Preservice Physical Educators in Great Britain: Being Concerned With Concerns. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 20-29, 1996.
- MEIRINHOS, M. **Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua.** Doutoramento em Estudos da Criança – Tecnologias da Informação e Comunicação, Universidade do Minho. 2006
- 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.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação.** Nóvoa (org.), Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, V. S. **O desenvolvimento profissional docente e a participação colegiada no Atheneu Norte-Rio Grandense.** 2006. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
- OLIVEIRA, H.; PONTE, J. P. Investigação sobre concepções, saberes e desenvolvimento profissional dos professores de Matemática (comunicação). *Actas do VII Seminário de Investigação em Educação Matemática*, pp. 3-23, Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 1997.
- PASSOS, S. R. M. M. D. **Processo de desenvolvimento profissional permanente – a educação continuada desvelando o saber-fazer do professor.** 2002. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras, Universidade de Nova Iguaçu, Nova Iguaçu, 2002.
- PIMENTA, S.G; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência.** Cortez, São Paulo, 2004.
- PORATH, M; JOCHEM, P; FOLLE, A; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. Fase de desinvestimento da carreira docente de professores de educação física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 203-222, out/dez de 2011.

RIBEIRO, V. T.; FOLLE, A.; NAZARIO, P. F. Preocupações pedagógicas de acadêmicos de Educação Física inseridos no estágio curricular das disciplinas de Prática de Ensino I e II. **Efdeportes Revista Digital** - Buenos Aires - Ano 16 - Nº 162 - Novembro de 2011. Acesso em 21 de Março de 2012. Disponível em:

<http://www.efdeportes.com/efd162/preocupacoes-de-academicos-de-educacao-fisica.htm>

ROTELLI, Paula Pereira; AGUIAR, Camila Silva de; PETRONI, Renata Gomes Gerais; TERRA, Dinah Vasconcellos. Principais dificuldades dos professores de educação física nos primeiros anos de docência: elementos para (re) orientação das disciplinas de didática e prática de ensino do curso de licenciatura em educação física da UFU. **Revista Especial de Educação Física** – Edição Digital, nº. 2, p. 392-400, dez, 2005. Disponível em:

http://www.nepecc.faei.ufu.br/arquivos/simp_2004/6.cultura_cotidiano/6.8_Principais_dificuldades.pdf. Acesso em 12 de fevereiro de 2009.

SELLES, S. E. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 209-229, dez. 2000.

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.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 53-80.

SOUZA NETO, S.; CESANA, J.; SILVA, J. J. Profissão, profissionalização e profissionalidade docente: as mediações entre teoria e prática na demarcação ocupacional. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Orgs.) **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 215-244.

SOUZA, C. P. et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, p. 61-76, maio/ago. 1996.

STEFY, B. E. et al. The model and its application. In: STEFY, B. E. et al. (Orgs.) **Life cycle of the career teacher**. California: Kappa Delta Pi, 2000. p. 01-25.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999. 278 p.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação a formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

VALSECCHI, E.A.S.S.; NOGUEIRA, M.S. Comunicação professoraluno: aspectos relacionados ao estágio supervisionado. **Revista Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá. v. 1, n. 1, p. 137-143, 1. sem. 2002

WENDT, Janice; BAIN, Linda. Concerns of preservice and inservice physical educators. **Journal of teaching in physical education**, n.8, 177-180, 1989.

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.

ANEXOS

ANEXO I

TEACHER CONCERNS QUESTIONNAIRE (TCQ)
ESCALA DE PREOCUPAÇÕES DE PROFESSORES

FULLER (1969)

Traduzido

‘Escala de preocupações dos professores’ – (*Teachers Concerns Questionnaire – TCQ*) (FULLER, 1969)

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

1	A falta de materiais didáticos	1	2	3	4	5
2	Sentindo sob pressão grande parte do tempo	1	2	3	4	5
3	Fazer bem quando um supervisor está presente	1	2	3	4	5
4	Satisfazer as necessidades dos diferentes tipos de alunos	1	2	3	4	5
5	Muitas funções de instrução	1	2	3	4	5
6	Diagnosticar problemas de aprendizagens dos alunos	1	2	3	4	5
7	Sentindo-se confortável como professor	1	2	3	4	5
8	Desafiando alunos desmotivados	1	2	3	4	5
9	Ser aceito pelos pares	1	2	3	4	5
10	Trabalhar com muitos alunos a cada dia	1	2	3	4	5
11	Alunos-guia para o crescimento intelectual e emocional	1	2	3	4	5
12	Se cada aluno está recebendo o que ele precisa	1	2	3	4	5
13	Obter uma avaliação positiva do meu ensino	1	2	3	4	5
14	A rotina e a inflexibilidade da situação de ensino	1	2	3	4	5
15	Manter o nível adequado de controle de classe	1	2	3	4	5

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

ANEXO II

TEACHER CONCERNS QUESTIONNAIRE – PHYSICAL EDUCATION
QUESTIONÁRIO DE PREOCUPAÇÕES DO PROFESSOR – EDUCAÇÃO FÍSICA

MCBRIDE (1993)

Traduzido

Teachers Concerns Questionnaire adaptado para professores de educação física
(TCQ-PE) (MCBRIDE, 1993)

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

1	A falta de continuidade no planejamento anual da disciplina de educação física	1	2	3	4	5
2	Falta de apoio administrativo para disciplina de educação física	1	2	3	4	5
3	Ensinar bem quando estou sendo observado	1	2	3	4	5
4	Ir ao encontro das necessidades dos diferentes tipos de alunos	1	2	3	4	5
5	Falta de uma política consistente de avaliação na disciplina de educação física	1	2	3	4	5
6	Identificar problemas de aprendizagem dos alunos	1	2	3	4	5
7	Sentir-me mais confortável como professor	1	2	3	4	5
8	Desafiar os alunos desmotivados	1	2	3	4	5
9	Ser aceito e respeitado por outros professores	1	2	3	4	5
10	Trabalhar com turmas muito grandes	1	2	3	4	5
11	Orientar os alunos para alcançarem o crescimento intelectual e emocional	1	2	3	4	5
12	Se os alunos estão sendo atendidos nas suas necessidades	1	2	3	4	5
13	Obter uma avaliação favorável/positiva sobre o meu ensino	1	2	3	4	5
14	Com o reduzido numero de aulas no programa de horários da escola	1	2	3	4	5
15	Manter o nível apropriado de controle da turma	1	2	3	4	5

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

ANEXO III

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro de entrevista

➤ **Percurso profissional**

- 1 – Como você avalia o currículo do curso de EF?
- 2 – Que disciplinas ou áreas mais contribuíram para sua formação? Por que?????
- 3 – Em que medida a formação que você recebeu contribui para o seu trabalho hoje na escola?
- 4 – Em que medida a realidade que você vive na escola corresponde àquela que lhe foi apresentada/transmitida na universidade (durante o curso de graduação)?
- 5 – Em que medida a realidade do cotidiano escolar apresentado durante a formação profissional corresponde a suas experiências iniciais?
 - * Em que correspondem?
 - * Em que não correspondem?
- 6 – O curso lhe proporcionou experiências de vivência e prática pedagógica antecipada no ambiente escolar? Quais foram elas?

ESTÁGIO

- Em que medida o estágio lhe permitiu desenvolver competências para a sua atuação profissional?
- De que forma o estágio poderia contribuir para o desenvolvimento de competências?

➤ **Socialização profissional**

- Há quantos anos trabalha na docência?
- 7 – Em que medida os seguintes agentes escolares influenciam a sua ação educativa na escola e nas aulas de EF:
 - Direção e supervisão pedagógica?
 - Pares de outras áreas disciplinares?
 - Pares de EF?
 - Funcionários da escola?
 - Pais e responsáveis?
 - Alunos?
 - 8 – A relação com (menção a cada um dos agentes acima) mais ajuda ou mais restringe (atrapalha) a sua ação educativa nesta escola?
 - 9 – Como você se comporta com relação aos (menção a cada um dos agentes acima)?
 - 10 – Como classifica as condições físicas e materiais para o desenvolvimento da EF? Por quê?
 - 11 – Com relação aos aspectos negativos que você apresenta qual sua atitude perante aos agentes escolares para reverter os aspectos que limitam a sua ação educativa?

➤ **Preocupações pedagógicas**

PREOCUPAÇÕES CONSIGO PRÓPRIO

- Qual sua expectativa sobre a aceitação profissional pelos agentes escolares?
- Você se preocupa em ministrar bem suas aulas quando está sendo observado?
- Você tem medo de não ser bem sucedido diante das atividades que propõe?
- Qual seu sentimento em relação à adaptação ao contexto escolar em que está inserido?
- Como se dá o seu processo de adaptação à rotina da escola?
- Como avalia as suas competências para o controle de turma?

- Acredita que há aprendizagem no ato de lecionar? Preocupa-se com este tipo de aprendizagem?

PREOCUPAÇÕES COM A TAREFA

- Em que medida consegue ministrar as atividades propostas durante o período de aula?
- Como se dá a relação da carga horária da disciplina com os conteúdos planejados?
- Qual a disponibilidade de material para sua prática pedagógica? Como isso afeta seu planejamento?
- como avalia a quantidade de alunos nas suas turmas? Como isso afeta sua prática pedagógica?
- Em que medida sua prática pedagógica afeta a aprendizagem dos alunos?

PREOCUPAÇÕES COM O IMPACTO

- Em que pressupostos se baseia o seu planejamento?
- Como avalia a aprendizagem efetiva dos alunos face a sua prática pedagógica?
- Como procede na avaliação da aprendizagem discente?
- Com os problemas emocionais e sociais de seus alunos afeta a sua prática pedagógica?
- como concebe a diferenciação do ensino?

➤ Fases de carreira docente

FASE DE ENTRADA

- Como avalia a sua atuação docente?
- Qual o significado de sua sala de aula no momento de atuação?
- Qual seu grau de conforto ao adentrar a sala de aula para lecionar?
- Qual seu grau de disposição ao adentrar a sala de aula para lecionar?
- Como se sente no contexto escolar em que atua?

FASE DE ESTABILIZAÇÃO

- Qual sua atitude diante de um debate/discussão entre os professores mais experientes?
- diante dos demais professores da escola?
- Como se sente diante das autoridades da escola?
- Como reagiria a um pedido da direção da escola para efetuar uma mudança de seu planejamento?
- O que leva em consideração ao planejar os objetivos didáticos da disciplina,?
- Qual o seu grau de liberdade no planejamento do processo ensino-aprendizagem dos alunos? De que forma se relaciona com isso?

FASE DE DIVERSIFICAÇÃO

- Como o desenvolvimento da seqüência do programa da disciplina durante o ano letivo?
- Como lida com a inovação dentro do programa da disciplina?
- Qual seu grau de empenho na atuação docente?
- Em que medida se sente motivado para executar sua atividade docente?
- Como se sentiria diante da possibilidade de assumir cargos de direção na escola?
- Como avalia a rotina do professor no contexto escolar?
- Qual a sua opinião sobre a implementação de intervenções inovadoras na escola? Qual sua posição diante das inovações propostas pela direção da escola?
- Quanto se sente empolgado com a profissão?

FASE DE SERENIDADE

- em que medida se sente atuante na escola?
- Como reage diante da avaliação de outros professores?
- Qual seu grau de preocupação diante da posição ou questionamentos de outros professores quanto à proposta pedagógica para a disciplina de educação física?
- Qual o grau de relação afetiva que mantém com os alunos?

FASE DE DESINVESTIMENTO

- Como avalia seus comportamentos/atitudes relativas ao investimento na carreira docente?
- Como relaciona suas necessidades pessoais com as demandas da carreira docente? O que prioriza?
- O que pensa sobre a proximidade da aposentadoria?

ANEXO IV

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO E DADOS DEMOGRÁFICOS

Questionário de caracterização dos professores

- Dados pessoais

Nome: _____

Telefone: _____ E mail: _____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

- Dados profissionais

Ano de conclusão da graduação: _____

Instituição de formação: () Pública () Privada

Nível de formação: () Graduação

() Especialização _____

() Mestrado _____

() Outros _____

Tempo de atuação profissional (magistério): _____

Rede de ensino que leciona: () Pública _____

() Privada _____

Município de atuação: _____

Você possui outra função paralela com a docência? Em caso positivo, mencione qual:

Indique abaixo em qual opção você se enquadra em relação ao total de horas de trabalho semanal:

() de 10 a 20 horas

() de 20 a 30 horas

() de 30 a 40 horas

() mais de 40 horas

ANEXO V

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa, que não possui riscos aos sujeitos envolvidos. Após ser **esclarecido**(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, telefone 26821090.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Projeto: Preocupações pedagógicas e Desenvolvimento profissional em Educação Física: passo ou descompasso?

Pesquisador Responsável: Bruno Costa

Pesquisador Orientador: José Henrique dos Santos

Telefone para contato 26826872 (inclusive ligações a cobrar); 21 26821841

♦ Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos, forma de acompanhamento: a pesquisa pretende analisar as preocupações pedagógicas dos professores de educação física durante a carreira docente. Além disso, busca verificar a compatibilidade entre distintas fases de desenvolvimento e as preocupações pedagógicas relativas ao ensino da educação física no ambiente escolar.

♦ Benefícios decorrentes da participação na pesquisa: a compreensão das preocupações pedagógicas em distintos momentos da carreira docente permitirá a identificação e análise de modos de intervenção junto aos professores visando prover condições de segurança e qualidade à sua ação pedagógica e educativa.

♦ Procedimentos e Métodos: na primeira etapa a pesquisa envolve a aplicação do questionário de preocupações pedagógicas voltados para a área de Educação Física. Na segunda etapa serão realizadas entrevistas com professores selecionados em função de características peculiares visando aprofundar o conhecimento sobre os fatores determinantes das preocupações pedagógicas no processo educativo.

♦ Período de participação, sigilo, e consentimento: no primeiro momento a participação ocorrerá mediante a resposta aos questionários. Apenas os indivíduos selecionados para a segunda etapa serão novamente contatados para a realização das entrevistas. É garantido total anonimato, pois não serão divulgados os nomes dos sujeitos em nenhuma circunstância durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa. O professor, a qualquer tempo, tem liberdade para retirar o **consentimento**, sem prejuízo, risco ou penalidade de qualquer natureza.

♦ Riscos inerentes à participação na pesquisa: não se prevê nenhum risco com a participação na pesquisa.

♦ Custos e remuneração: O estudo não acarretará custos ao participante, bem como não haverá compensação financeira pela participação na pesquisa.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____
abaixo assinado, concordo em participar do estudo descrito acima, como sujeito. Fui devidamente informado e **esclarecido** pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, benefícios decorrentes de minha participação, bem como de que a minha participação não está condicionada a qualquer remuneração. Foi-me garantido que posso retirar meu **consentimento** a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento, assistência, e desenvolvimento curricular.

Local e data _____

Testemunha 1: _____

Testemunha 2: _____