

INÍCIO DE CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR: ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E AÇÕES DIDÁTICAS

Formação, intervenção e profissionalidade docente

2026

KAMILA SANTOS SILVA



KAMILA SANTOS SILVA

INÍCIO DE CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR: ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E AÇÕES DIDÁTICAS

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado
Profissional em Educação Física em Rede Nacional –
ProEF, da Universidade Estadual Paulista FCT - Unesp
Área de concentração: Educação Física Escolar
Orientador: Dr. Luiz Rogério Romero

Presidente Prudente - SP

2026





S586i

Silva, Kamila Santos

Início de carreira docente em educação física no contexto escolar :
análise das intervenções pedagógicas e ações didáticas / Kamila
Santos Silva. -- Presidente Prudente, 2026
105 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientador: Luiz Rogério Romero

1. Início de carreira. 2. Educação Física. 3. Desafios. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

ATA DO EXAME GERAL DE QUALIFICAÇÃO DE KAMILA SANTOS SILVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

Aos 06 dias do mês de novembro do ano de 2025, às 18h, por meio de Videoconferência, reuniu-se a Comissão Examinadora composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. LUIZ ROGERIO ROMERO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP / Câmpus de Presidente Prudente - FCT, PROF. DR. RODRIGO LIMA NUNES (Participação Virtual) do(a) EDUCAÇÃO FÍSICA / Universidade estadual de Maringá (UEM), Prof^a Dra. LUIZA LANA GONÇALVES (Participação Virtual) do(a) Graduate Research School / Federation University Australia, para o Exame Geral de Qualificação de KAMILA SANTOS SILVA, nos termos de Regulamento do Programa, tendo a discente recebido o conceito final: APROVADA (A). Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 **LUIZ ROGERIO ROMERO**
Data: 10/11/2025 17:07:55-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. LUIZ ROGERIO ROMERO



A todos(as) os(as) meus(as) professores(as), que, mesmo antes de eu reconhecer em mim o desejo pela docência, já semeavam sentidos, inquietações e possibilidades que hoje florescem neste trabalho. Aos(às) colegas de profissão, que compartilham comigo os desafios, as incertezas e as potências do ensinar, tornando o caminho menos solitário e mais humano. E aos(às) futuros(as) professores(as), que carregam em si a esperança e a continuidade dessa escolha, pois é em cada um(a) de vocês que este trabalho também ganha forma, voz e permanência.





AGRADECIMENTOS

À Deus, por me sustentar até aqui.

Aos meus pais, Israel e Rosimeire, pois, mesmo não tendo estudado, sempre me incentivaram e mostraram que estudar é importante na construção do ser. À minha irmã, Dr^a Érika, e ao meu irmão, Érick, por me apoiarem, desde sempre! Muito obrigada!

Ao meu namorado, Felipe, por me incentivar desde o momento em que compartilhei o desejo de tentar o mestrado; ele afirmou: “vai dar certo”. E por me apoiar desde então, sempre me recebendo de volta, nas madrugadas, na rodoviária. Te amo!

Aos meus amigos que me apoiaram no mestrado com palavras e gestos, principalmente nos meus momentos de ausência: Laura, Yanca, Dri, Dani, Nayane, Arthur e Paulo. Em especial, ao Vitinho, por sempre preparar um delicioso jantar enquanto eu estudava; à Isabelle, por sempre ter um vinho e um ouvido para me escutar falar sobre o mestrado; à Dr^a Tayla, que, quando tínhamos várias incertezas sobre o futuro por conta da pandemia, me disse: “você vai fazer o mestrado e eu, o doutorado” — e assim aconteceu; ao meu amigo, futuro Dr., Luís Verão, por sentar-se ao meu lado, segurar a minha mão e, em momento algum, deixar que eu pensasse em desistir; e ao meu grande colega, que admiro, Leonardo Liziero, por me apresentar o mestrado, dizer “tenta” e me direcionar.

À Escola Municipal Prof^a Oliva Enciso, pois foram os profissionais dessa unidade que me fizeram refletir sobre este tema. Ao ouvir relatos de professores(as) de outras escolas sobre condições de trabalho menos favoráveis, passei a imaginar como seria essa realidade, já que não a vivenciei no Oliva, escola em que atuo desde que assumi como professora efetiva. Destaco, ainda, o apoio da direção e da coordenação, que contribuíram com a organização dos horários de aula para que este percurso fosse possível.

Mas, principalmente, aos meus queridos amigos da Educação Física — Jean, Thaís e Adriana —, que contribuíram e continuam contribuindo para que eu me torne uma professora melhor a cada dia, no chão da quadra. E ao meu quarteto do fundamental, anos finais — Larissa, Fernanda e Rosângela —, que tornam nossos dias mais leves: nossa amizade foi além do vínculo profissional entre professoras; é uma relação que adentra nossas casas, que inclui idas ao cinema, a shows e a chás da tarde nas férias, pois ultrapassa as fronteiras do trabalho. Obrigada por toda a torcida e por se fazerem presentes para além dele.





A todos os meus colegas do ProEF da FCT-Unesp, pelos encontros, trabalhos, desespero coletivo e churrasco, em especial a Janayna, Nara, Maiza, Pedro e Thiago.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Rogério Romero, por me compreender, até quando eu mesma não me compreendia. Aos professores que participaram das bancas de qualificação e defesa: Prof. Dr. Rodrigo Lima Nunes e Prof^a Dr^a Nair Correia Salgado de Azevedo, que tive o privilégio de conhecer no ProEF. À Prof^a Dr^a Luiza Lana Gonçalves e a Fernando Cesar de Carvalho Moraes, meus eternos e queridos professores desde a graduação, pelos quais tenho total admiração, não apenas profissional, como também pessoal, por serem seres humanos ímpares.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



SILVA, Kamila Santos. *Início de carreira docente em educação física no contexto escolar: análise das intervenções pedagógicas e ações didáticas.* 2026. 105 p. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciência e Tecnologia, Presidente Prudente, 2026.

RESUMO

O início da carreira docente constitui um período marcado por desafios relacionados à inserção profissional e à construção da profissionalidade docente, envolvendo a mobilização de saberes pedagógicos, experienciais e contextuais. Nesse sentido, o estudo tem como objetivo analisar as principais dificuldades vivenciadas por professores(as) de Educação Física Escolar da rede municipal de Campo Grande/MS em início de carreira, bem como as estratégias de enfrentamento por eles(as) mobilizadas no cotidiano escolar, de modo a subsidiar a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica alinhada às demandas reais da prática docente. A pesquisa caracteriza-se como descritiva, com abordagem qualitativa. Na etapa interventiva, apoiei-me na pesquisa participante, articulando a produção de dados à elaboração e implementação de uma proposta pedagógica no contexto de atuação da professora pesquisadora. Os dados foram produzidos por meio de formulário semiestruturado, aplicado via Google Formulários, e analisados com base na técnica de análise de conteúdo, com foco na identificação de unidades de significado presentes nas falas dos(as) participantes. Os resultados evidenciaram, entre outras estratégias, a colaboração entre pares como importante recurso no enfrentamento das dificuldades profissionais. A intervenção consistiu na elaboração e implementação de uma sequência didática no contexto de atuação da professora pesquisadora, desenvolvida em parceria com outra docente, incorporando a colaboração como estratégia pedagógica em consonância com os achados da pesquisa. Como produto educacional, foi desenvolvido um guia pedagógico que sistematiza orientações e estratégias de intervenção fundamentadas nas dificuldades e nas ações de enfrentamento relatadas por professores(as) iniciantes, incluindo a sequência didática elaborada e implementada, articulada à experiência da intervenção realizada.

Palavras-chaves: Início de carreira; Educação Física Escolar; Desafios.





ABSTRACT

This research is linked to Research Line 1: Teacher Education, Intervention and Professionalism of the Professional Master's Program in Physical Education in National Network (ProEF), at the Faculty of Sciences and Technology of São Paulo State University (UNESP), Presidente Prudente campus, São Paulo, Brazil. The beginning of a teaching career constitutes a period marked by challenges related to professional insertion and the construction of teacher professionalism, involving the mobilization of pedagogical, experiential, and contextual knowledge. In this sense, the study aims to understand, describe, and analyze the main difficulties experienced by Physical Education teachers in the municipal school system of Campo Grande/MS at the beginning of their careers, as well as the coping strategies they mobilize in their daily school routine, in order to support the development of a pedagogical intervention proposal aligned with the real demands of teaching practice. The research is characterized as cross-cutting, descriptive, with a qualitative approach. In the intervention phase, it is based on participatory research, articulating data production with the design and implementation of a pedagogical proposal in the context of the researcher-teacher's practice. Data were produced through a semi-structured form, applied via Google Forms, and analyzed based on the content analysis technique, focusing on identifying units of meaning present in the participants' statements. The results highlighted, among other strategies, peer collaboration as an important resource in coping with professional difficulties. The intervention consisted of the development and implementation of a didactic sequence in the researcher-teacher's professional context, carried out in partnership with another teacher, incorporating collaboration as a pedagogical strategy in line with the research findings. As an educational product, a pedagogical guide was developed, systematizing guidelines and intervention strategies based on the difficulties and coping actions reported by beginning teachers, including the designed and implemented didactic sequence, articulated with the experience of the conducted intervention.

Keywords: Early career; School Physical Education; Challenges.





Sumário

APRESENTAÇÃO - O (MEU) CAMINHAR DOCENTE: A TRAJETÓRIA DO INÍCIO DA CARREIRA ATÉ O DESENNOLAR DO CAMINHO NO PROEF	12
INTRODUÇÃO.....	15
1. FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE – ENTREMEIOS PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL	19
1.1 O ir e vir – as possibilidades do que é ser docente.....	19
1.2 O trabalho pedagógico e as fases da docência	21
2 “O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO” – OS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	28
2.1 Início de carreira do(a) professor(a) de educação física escolar	28
2.2 A construção da identidade docente no início de carreira.....	30
3 OS QUATROS CANTOS DA QUADRA – DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO	33
3.1 Delineamento da pesquisa.....	34
3.2 População e amostra.....	36
3.3 Instrumento de pesquisa	38
3.4 Levantamentos de dados e análise dos dados.....	39
3.5 Intervenção.....	40
4 A PRÁTICA DOCENTE NO INÍCIO DE CARREIRA – APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	44
4.1 Descrição sociodemográfica e profissional dos(as) professores(as) de educação física em início de carreira.....	47
4. 2 Formação em educação física e o início de carreira docente	50



4.3 A prática docente de professores(as) de Educação Física iniciantes no “chão da quadra” da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/ms.....	55
4.4 intervenção interdisciplinar no contexto da prática docente em educação física escolar: o caminho é feito caminhando (the path is made by walking).....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	73
ANEXO 1 - O RETRATO DOS(AS) DOCENTES PARTICIPANTES	97
ANEXO 2: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	101

APRESENTAÇÃO - O (MEU) CAMINHAR DOCENTE: A TRAJETÓRIA DO INÍCIO DA CARREIRA ATÉ O DESENROLAR DO CAMINHO NO PROEF

Tenho em mim um sentimento de aldeia e dos primórdios. Eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens. Não sei se isso é um gosto literário ou uma coisa genética. Procurei sempre chegar ao criancamento das palavras.

(Manoel de Barros).

Minha relação profissional com a Educação Física surgiu a partir do descontentamento com a forma como fui ensinada durante minha trajetória escolar. Essa insatisfação foi o ponto de partida para uma busca que não se limitasse ao crescimento pessoal, mas que também alcançasse o coletivo, contribuindo para transformações na prática pedagógica.

Em 2013, ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Campo Grande (MS), concluindo-o em 2017. Essa formação inicial foi essencial para consolidar minha escolha profissional, pois, ao longo da graduação, tive a oportunidade de vivenciar uma Educação Física diferente daquela que conheci na escola. Uma Educação Física para todos e todas, que não valoriza apenas os mais habilidosos, mas que também não faz distinção de gênero nas aulas. Uma Educação Física que acolhe, que instiga, que me fez refletir sobre a prática docente e sobre a importância de compreender as diferentes realidades sociais e econômicas nas quais nós, professores(as), estaremos inseridos. Em 2018, assumi um cargo do concurso para provimento do quadro efetivo de docentes da rede municipal de ensino de Campo Grande, vivenciando, desde o início, inúmeros desafios. Entre eles, destaco a dificuldade de compreender meu papel no contexto escolar, tanto em relação aos alunos quanto aos colegas de trabalho.

Primeiramente, por eu ser uma professora mulher e jovem, que ingressou como efetiva ocupando o cargo anteriormente ocupado por um professor homem e mais velho, tanto para mim quanto para os alunos foi um grande choque de realidade. Eu era a professora mais jovem da escola, e os alunos desconfiavam se eu era realmente a professora deles, além de questionarem se eu permaneceria no cargo ou se seria mais uma troca, como acontecia todos os anos. Posteriormente, outro ponto de impacto foi o fato de que, a partir do meu ingresso, as aulas de Educação Física deixaram de ser apenas futebol, passando a exigir a participação de todos, e que não apenas só jogando ou só sentados assistindo.

Em relação aos meus colegas professores(as), direção e coordenação, senti que precisava provar que conseguiria dar aula para as turmas mais velhas — os adolescentes — mesmo sem ter experiência prévia como professora de Educação Física dessas turmas, pois, antes de assumir o cargo, minha prática se limitava aos estágios e eu não tinha formação para tal. Em alguns momentos, percebi certa desaprovação, principalmente quando os alunos faziam barulho nas filas para ir à quadra ou quando resistiam em se organizar.

Com o tempo, porém, compreendi que, assim como eu precisava de um período de adaptação, os alunos, meus e minhas colegas de trabalho também precisavam, para entender a minha forma de ministrar as aulas de Educação Física. Senti que conquistei a aprovação da escola quando organizei minha primeira apresentação de dança com o 9º ano: eles dançaram lindamente a catira. Além disso, passei a propor eventos esportivos para os alunos mais velhos, que eram minhas turmas. Pois, acredito que por serem considerados bagunceiros, acabavam muitas vezes punidos e excluídos de atividades específicas na Semana da Criança, por exemplo. Assim, iniciei a organização dos jogos interclasses, oferecendo a esses alunos a oportunidade de se divertirem e participarem ativamente, ampliando as possibilidades das aulas de Educação Física. E logo no meu primeiro ano como professora, ganhei uma festa surpresa de aniversário da turma, que era julgada pelos professores(as), como a mais difícil de dar aula.

Essas vivências iniciais, marcantes, despertaram em mim a necessidade de refletir sobre o acolhimento e o suporte ao professor(a) em início de carreira. A partir desse período tenho buscado aprimoramento constante. Concluí uma segunda graduação em Bacharelado em Educação Física e uma Especialização em Educação Física Escolar. Além disso, participei de formações e projetos significativos, como um projeto de extensão denominada “Aprendizagem colaborativa e desenvolvimento profissional de professores de Educação Física”, pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) e o Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Essas experiências ampliaram minha visão de mundo, fortaleceram minha identidade docente, contribuíram para minha prática profissional e despertaram meu interesse em ingressar em um programa de mestrado.

Em 2024, iniciei o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), no polo de Presidente Prudente (SP). Mesmo cruzando mais de 400 km em busca de conhecimento, percebo o impacto positivo desse esforço. O PROEF tem estado presente nos meus dias de sala de aula, fazendo de mim uma professora em constante transformação. Essa percepção reforça a reflexão de que a formação docente não se encerra na graduação, mas se mantém constantemente em sua prática.

A partir desse ciclo contínuo de reflexão-ação-reflexão (Freire, 1996), surgiu o desejo de contribuir com outros(as) professores(as), sejam eles iniciantes ou já atuantes, compartilhando estratégias organizacionais que possam apoiar suas práticas, como o planejamento das aulas, a gestão do tempo e das demandas escolares, a organização dos conteúdos ao longo do ano letivo e o fortalecimento de espaços de diálogo e trabalho colaborativo entre os pares. A importância desta proposta reside no fato de que, assim como aconteceu comigo, outros(as) professores(as) também podem desconhecer estratégias para o enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar. Esse conhecimento pode ser essencial no início da carreira, período em que os(as) professores(as) necessitam de espaços para a troca de experiências e para o fortalecimento do trabalho em equipe.

Lembro-me, por exemplo, de uma situação vivenciada no meu primeiro bimestre de atuação: precisei elaborar uma prova e nunca tinha feito isso antes, sem modelos e sem apoio de colegas que pudessem me orientar no momento. Essa experiência teve um impacto grande em mim, pois revelou uma fragilidade que só percebi estando naquela posição. Com o tempo, a partir das minhas próprias experiências, passei a entender ainda mais a importância de criar ambientes de colaboração onde experiências e práticas possam ser compartilhadas.

Por isso, minha trajetória profissional reflete não só os aprendizados adquiridos com os desafios, mas também a consciência de que é possível acolher e orientar novos profissionais que estão começando. Então contribuir para o desenvolvimento da nossa prática docente, por meio do conhecimento coletivo e fortalecendo as nossas ações pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O início da carreira docente tem sido abordado em diversos estudos científicos (Arouca et al, 2019; Favatto; Both, 2019; Krug; Re Rosso Krug; Da Silva Ilha, 2013; Costa; Henrique; Da Silva Ferreira, 2013; Krug; De Rosso Krug; De Rosso Krug, 2020). Entre os apontamentos, configura-se o contexto escolar de efetivo trabalho, referências ao processo de formação inicial e continuada, além dos aspectos culturais, sociais e econômicos vinculados ao exercício profissional do professor(a) (Bracht, 1999; Tardif; Lessard, 2008).

Nesse sentido, De Rezende Pinto (2014) apresenta um estudo com o objetivo de “[...] avaliar se a ausência de professores nas escolas decorre da falta de professores formados, ou do desinteresse dos licenciados em lecionar” (p. 03). O trabalho baseou-se em dados de comparação entre a demanda estimada de professores(as) e o número de concluintes dos cursos de licenciatura, referentes ao período de 1990 a 2001, conforme relatório produzido pela Comissão Especial instituída em 2007 para estudar medidas de superação do déficit docente no Ensino Médio. Além disso, o autor analisou a relação entre a demanda de professores(as) por componente curricular e as vagas oferecidas nas redes públicas (estadual e federal) entre 2001 e 2010, utilizando dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

As reflexões apresentadas pelo autor contribuem para ampliar a compreensão acerca dos desafios enfrentados pela docência no contexto educacional brasileiro. Mais do que discutir a formação inicial e a disponibilidade de profissionais licenciados, o estudo evidencia questões relacionadas à atratividade e à permanência na carreira docente. Tal discussão dialoga com esta pesquisa, uma vez que compreender os desafios vivenciados no ingresso à profissão permite analisar fatores que influenciam a inserção profissional, a construção da identidade docente e a permanência das professoras na Educação Física Escolar.

Ao investigar um período de 20 anos, De Rezende Pinto (2014) conclui que o principal obstáculo é a falta de atratividade da carreira docente, bem como as dificuldades na conclusão dos cursos de licenciatura por parte dos ingressantes. Essa realidade evidencia fragilidades nas políticas públicas voltadas à formação e inserção de novos professores(as). O autor também destaca o crescimento dos cursos de licenciatura na modalidade de Educação a Distância (EAD) e as fragilidades observadas na preparação dos futuros docentes para o exercício da profissão.

Diante desse cenário, a iniciação da carreira docente constitui um tema de extrema importância, uma vez que os acontecimentos vivenciados nessa etapa podem culminar no abandono da docência. Segundo Carvalho (2023), ao apresentar dados da Organização para a

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) referentes ao ano de 2006, as maiores taxas de abandono da profissão concentram-se nos primeiros anos de atuação profissional.

Leal e Alves (2024), em sua revisão sistemática sobre o tema, identificam fatores que influenciam a decisão de abandono da profissão docente na educação básica. As razões que conduzem a essa decisão são compreendidas como um processo, pois não decorrem de um único elemento, mas da articulação de diversos fatores, como as condições de trabalho, a falta de reconhecimento profissional e a sobrecarga de trabalho. Ainda nesse sentido, o estudo destaca que a ausência de suporte institucional por parte da gestão escolar aos professores(as) que ingressam na instituição e se encontram em início de carreira configura-se como um elemento que pode contribuir para o abandono da docência.

De modo semelhante, Carlotto e Diehl (2023) apontam que o início da carreira docente pode gerar desencantamento com a profissão, evidenciado pela fragilidade nos processos de acolhimento e pela falta de acompanhamento dos profissionais iniciantes, seja por parte da gestão escolar, ou seja por seus colegas professores(as) mais experientes. Tais condições contribuem para o afastamento temporário ou definitivo da profissão.

A OCDE (2026), em sua divulgação mais recente, com base em pesquisas realizadas entre 2024 e 2025, demonstra que são baixos os índices de profissionais com menos de 30 anos que ingressam na carreira docente, enquanto mais de um terço dos que nela atuam têm 50 anos ou mais. Esse cenário evidencia uma força de trabalho envelhecida, que demanda planejamento de longo prazo, uma vez que parte dos docentes continua abandonando precocemente a profissão nos cinco primeiros anos de atuação. Tal realidade configura uma preocupação de caráter global e reafirma os achados apresentados por Carvalho (2023).

Nesse contexto, o estudo de Farias et al (p. 657, 2012), demonstra uma preocupação em “[...] compreender como o professor, em diferentes momentos da carreira docente, lida com situações adversas e constrói as competências profissionais”.

Uma característica marcante dos professores iniciantes na carreira docente é a busca de fontes de conhecimentos que auxiliem na intervenção profissional, bem como da consolidação do apoio emitido pelos pares, para a obtenção de sucesso no desenvolvimento profissional. Em consonância, o início da carreira é demarcado pelas inseguranças, pelos ajustes e reajustes necessários na atuação. (Farias et al, p.659, 2012).

Huberman (1992) aponta que os professores(as) que estão mais próximos do final da carreira docente tendem a ter mais preocupações com questões familiares e a saúde. Como também Shigunov et al. (2002, apud Farias et al, 2012), observa que os professores(as) ao final da carreira, conduzem-se ao desinvestimento profissional e se afastam das preocupações docentes.

Em contrapartida, as experiências no início da carreira são aspectos no qual podem direcionar a organização de sua prática pedagógica (Arouca et al, 2019). Dessa forma, a presente pesquisa tem como questão norteadora compreender como professores e professoras de Educação Física vivenciam o início da carreira no ambiente escolar e quais ações de resolução adotam frente às dificuldades encontradas.

Arouca et al (2019) afirma que se faz necessária mais pesquisas relacionadas a essa temática visando as diferentes realidades e variáveis. Dessa forma, há uma motivação e necessidade desse tipo de pesquisa a ser realizada com professores(as) de Educação Física da cidade de Campo Grande-MS, buscando contribuir com os atuais e futuros docentes. A ampliação de conhecimentos sobre os desafios enfrentados e respectivas ações de superação proporcionadas por esses profissionais da educação, poderá contribuir no fortalecimento de professores(as) em início de carreira, assim como, amparar a comunidade escolar com estratégias para o acolhimento e ambientação desses jovens docentes.

A partir dos aspectos supracitados, essa dissertação de mestrado tem como objetivo geral analisar as principais dificuldades vivenciadas por professores(as) de Educação Física Escolar da rede municipal de Campo Grande/MS em início de carreira, bem como as estratégias de enfrentamento por eles(as) mobilizadas no cotidiano escolar, de modo a subsidiar a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica alinhada às demandas reais da prática docente.

Ainda, de modo específico, objetivei-me especificamente: a) caracterizar o perfil sociodemográfico e profissional das professoras de Educação Física em início de carreira atuantes na rede pública municipal de ensino de Campo Grande/MS; b) descrever as principais dificuldades relatadas pelos professores(as) no início de carreira quanto ao acolhimento recebido na escola, relação com os estudantes, interação com o grupo docente e gestão escolar, cumprimento das atividades organizacionais de registro e planejamento entre outras eventuais dificuldades; c) descrever as ações para a resolução de barreiras e/ou dificuldades elencados no início da carreira docente mencionadas pelos(as) professores(as) participantes do estudo; d) sistematizar, descrever e realizar uma ação voltada à prática pedagógica docente, para o desenvolvimento dos conteúdos no Ensino Fundamental – anos finais, a partir dos apontamentos apresentados pelos(as) professores(as) participantes do estudo.

Deste modo, como parte do produto educacional, produziremos um guia de orientações tanto para professores(as) de Educação Física em início de carreira, como também poderá ser utilizado pela gestão escolar. Este material auxiliará as escolas na organização e acolhimento

de novos(as) docentes, assim como fortalecer e orientar os(as) professores(as) iniciantes nos primeiros anos de atuação.

Dessa forma, este trabalho está estruturado em quatro capítulos, organizados de maneira a sustentar o percurso analítico da investigação. O primeiro capítulo problematiza a formação e a prática docente, abordando os entremeios da atuação profissional, o trabalho pedagógico e as fases da docência.

O segundo capítulo situa a Educação Física em seus contextos sócio-históricos, articulando seu desenvolvimento no cenário escolar brasileiro às discussões sobre o início da carreira e a construção da identidade docente.

O terceiro capítulo apresenta o delineamento metodológico, explicitando as escolhas teórico-metodológicas, os procedimentos da pesquisa, os instrumentos de produção e análise de dados, além de fundamentar a proposta de intervenção como parte constitutiva do processo investigativo.

Por fim, o quarto capítulo dedica-se à apresentação, análise e discussão dos dados e resultados, articulando os achados empíricos às categorias teóricas mobilizadas, de modo a compreender a prática docente no início da carreira. Nesse movimento, analisam-se aspectos relativos ao perfil dos participantes, à formação inicial e às experiências no “chão da quadra”, culminando na análise da intervenção interdisciplinar desenvolvida no contexto escolar.

1. FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE – ENTREMEIOS PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo convida à reflexão sobre o que significa ser professor(a) e como essa identidade vai se formando ao longo da vida e da carreira. A docência não nasce de um dia para o outro, nem se encerra com o diploma. Ela se constrói nas vivências dentro e fora da sala de aula, nas relações e nos desafios do cotidiano escolar, em um constante movimento de aprender, ensinar e se reinventar.

Nessa perspectiva, “O ir e vir – as possibilidades do que é ser docente”, são apresentadas diferentes formas de compreender o ser professor(a), mostrando que essa escolha profissional se mistura com a trajetória pessoal de cada um no decorrer da vida e suas vivências.

Nesse contexto, “O trabalho pedagógico e as fases da docência”, apoiado em Huberman (1992) e Gonçalves (2009) ajudam a compreender as etapas que compõem a carreira do professor(a). São apresentados os diferentes ciclos vividos ao longo do tempo, desde o início da trajetória profissional até o distanciamento da carreira.

Assim, este capítulo propõe compreender o que significa ser professor(a) e como essa identidade se constrói e se transforma ao longo da carreira. Ao apresentar diferentes concepções sobre a docência e as fases que marcam o percurso profissional, busca-se oferecer ao leitor um olhar mais sensível e reflexivo sobre o processo de tornar-se docente. Essa reflexão é essencial para compreender as fases, os desafios e as descobertas que acompanham, especialmente, o início da carreira profissional simultaneamente à vida pessoal.

1.1 O IR E VIR – AS POSSIBILIDADES DO QUE É SER DOCENTE

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador, a gente se forma, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática

(Freire, 1991, p. 58).

Muito se discute sobre a construção da profissão docente (Vicentini, 2005; Vicentini & Lugli, 2009; Oliveira, 2010; Lelis, 2011; Marcelo, 2010; Nóvoa, 2000). Mas o que é ser professor(a)?

No dicionário Michaelis (2025), o significado de professor é “*indivíduo que se dedica a dar aulas sobre certo tema*” e também “*aquele que tem diploma de professor.*” Para Veiga à docência, [...] “tem suas raízes no latim – *docere* – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (Veiga, 2006, p. 468).

Ao concluirmos uma graduação de licenciatura, recebemos um diploma que comprova a formação em curso superior e nos habilita para a docência. Mas será que ser professor(a) se resume apenas a isso, ao que está registrado em um pedaço de papel, seja no dicionário ou em um diploma?

Para Teixeira (2007), ser professor(a) é um processo de formação humana que se constitui através dos processos desde o aprender para ensinar até a forma como conduzir o estudante no processo de apropriação do conhecimento. Sendo uma profissão que só existe na prática, na relação do docente com o aluno(a). A autora ainda evidencia que:

A docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro (2007, p. 429).

Para Marcelo (p.12, 2010),

“O conceito de profissão é o resultado de um marco sociocultural e ideológico que influi na prática laboral, já que as profissões são legitimadas pelo contexto social em que se desenvolvem. Não existe, portanto, uma única definição de profissão por se tratar de um conceito socialmente construído, que varia no âmbito das relações com as condições sociais e históricas de seu uso”.

O autor também aponta que a profissão passa por uma formação informal, que ocorre quando o futuro professor(a), ainda se encontra na posição de aluno(a) da educação básica. Nesse período, o sujeito conhece diversos tipos de professores e professoras e se identifica com eles e elas, em especial, mais no aspecto emocional do que no racional. Além disso, o conteúdo que o professor(a) leciona também gera essa identificação (Marcelo, 2010).

Ao aprofundar a compreensão sobre a docência escolar, Saviani (2015) nos mostra que a ela implica uma ação intencional e sistematizada, voltada para que os alunos compreendam sua existência por meio da produção humana, constituindo-se como seres humanos carregados de capacidades especificamente humanas. A educação é considerada um trabalho não material, pois é consumida pelo discente no próprio ato de produção em sala de aula, realizado pelo docente.

Assim, a profissão de professor(a) não se caracteriza como algo vocacional ou de preferência, mas como uma escolha consciente das responsabilidades para com a sociedade e, principalmente, para com seus alunos em sala de aula. Ela possibilita o acesso ao conhecimento

elaborado, não se restringindo a um conhecimento espontâneo, baseado apenas em suas vivências. Dessa forma, promove a formação de sujeitos com pensamento crítico em relação à sociedade, evidenciando a importância social do(a) professor(a) e da escola (Saviani, 2015).

Diante disso, compreendemos que a docência pode sim começar em uma certa terça-feira, mesmo de forma informal no sujeito, que ainda não sabe que será professor(a). Como afirma Marcelo (p.18, 2010):

A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente.

Em síntese, os autores apresentados convergem ao compreender a docência como um processo dinâmico, contínuo e intencional de constituição profissional, que ultrapassa a obtenção de um diploma ou a simples transmissão dos conteúdos. Freire (1991) destaca a formação permanente por meio da prática e da reflexão; Teixeira (2007) evidencia a dimensão relacional da docência, construída na interação entre professor(a) e aluno(a); Marcelo (2010) ressalta que a identidade profissional se inicia ainda nas experiências como estudante e se desenvolve ao longo da carreira; e Saviani (2015) atribui à ação docente uma intencionalidade pedagógica voltada para a humanização e para a apropriação do conhecimento historicamente produzido. Assim, ser professor(a) é resultado de um processo contínuo de formação e de construção da identidade docente, comprometido com a mediação do conhecimento, com a formação humana e com a função social da escola.

Esse percurso começa ainda na época em que somos estudantes e se fortalece ao longo da prática, acontecendo em sala de aula, entre quadros e paredes, mas também em suas diversas possibilidades de experiência que ocorrem na quadra, no parque, no pátio, chão da escola.

1.2 O TRABALHO PEDAGÓGICO E AS FASES DA DOCÊNCIA

Tardif (2012) apresenta reflexões importantes sobre o contexto de atuação dos professores(as), destacando que o local em que os docentes desenvolvem sua prática é constituído por organizações que exigem constantes trocas com outros indivíduos, de acordo com a posição que ocupam.

Essas interações tornam-se essenciais na rotina dos professores(as), pois, como destaca Matos, é necessário “[...] compreender o trabalho dos professores não somente pelos aspectos

técnicos, específicos às tarefas a que são chamados, mas também, pelo ângulo das atividades emocionais e interacionais envolvidas, pelas vivências interativas em que estão imersos a todo momento” (Matos, 2016, p. 159).

Dessa forma, no início da carreira, essas trocas com colegas de profissão e com a gestão escolar mostram-se ainda mais relevantes, uma vez que auxiliam na compreensão da dinâmica do ambiente escolar e contribuem para o processo de construção da identidade profissional do professor(a).

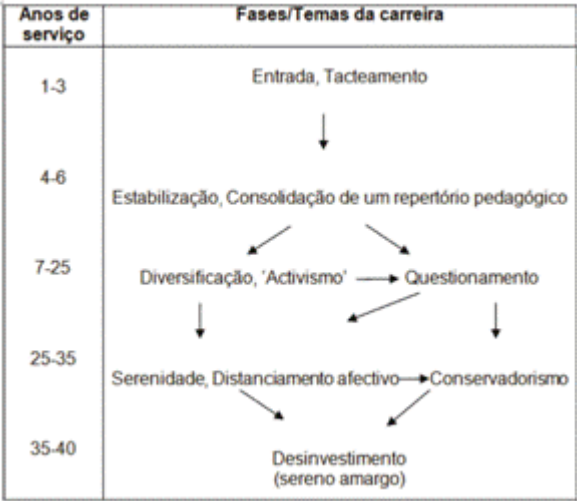
O papel do(a) professor(a) está relacionado à tomada constante de decisões no processo de ensino. Essas decisões demandam criatividade do sujeito para a resolução dos problemas que emergem da prática pedagógica (Ferreira, 2003). Nessa perspectiva, Ferreira (2003, p. 4) afirma que “ser professor significa, antes de tudo, ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos preexistentes”, evidenciando que a atuação docente requer mobilização contínua de saberes e experiências diante das situações concretas do cotidiano escolar.

No entanto, tomar decisões profissionais, utilizando a formação inicial e a criatividade, pode ser mais complexo do que pensamos. Já que no início de carreira, ele(a) possui pouca experiência no contexto escolar. Embora o desenvolvimento profissional dos docentes seja organizado por ciclos, de acordo com Huberman (1992) e Gonçalves (2009), nem todas e todos profissionais passam pelas fases da mesma forma, pois isso depende das condições institucionais, na graduação, dos caminhos individuais trilhados e dos contextos de inserção vivenciados na escola. Assim, os ciclos da carreira docente configuram-se como momentos de transição, não se constituem em um processo linear e definitivo.

Em estudo de Farias et al, demonstra uma preocupação em “[...] compreender como o professor, em diferentes momentos da carreira docente, lida com situações adversas e constrói as competências profissionais” (p. 657, 2012).

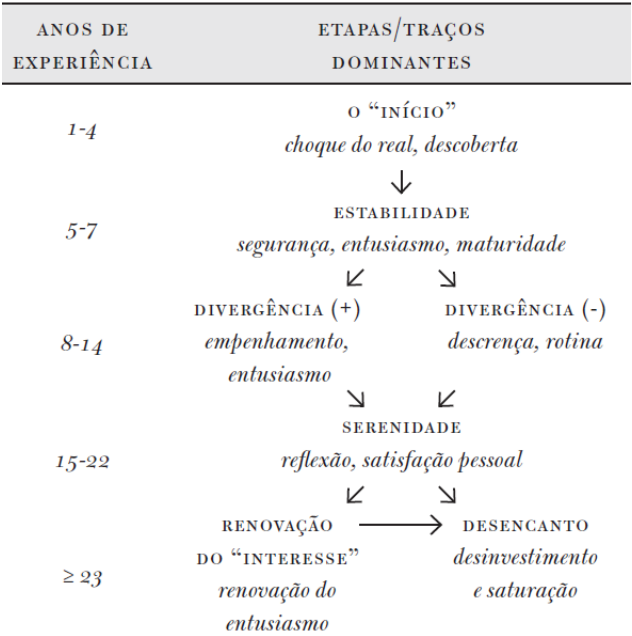
Uma característica marcante dos professores iniciantes na carreira docente é a busca de fontes de conhecimentos que auxiliem na intervenção profissional, bem como da consolidação do apoio emitido pelos pares, para a obtenção de sucesso no desenvolvimento profissional. Em consonância, o início da carreira é demarcado pelas inseguranças, pelos ajustes e reajustes necessários na atuação. (Farias et al, p.659, 2012).

Segundo Huberman (1992), o professor(a) passa pelas seguintes fases: entrada na carreira, estabilização, diversificação, questionamento, serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e lamentações e, por último, o desinvestimento, conforme ilustrado na Figura 1.



Fonte: Huberman (1992, p. 74)

Assim como para Gonçalves (2009), o professor(a) vivencia cinco fases na carreira: inicial, estabilidade, divergência, serenidade e, por último, a renovação do interesse e desencanto. Conforme ilustrado na Figura 2.



Fonte: Gonçalves (2000, p. 438, apud Gonçalves, 2009)

Para Huberman (1992), a fase de entrada na carreira docente vai do início da profissão até cerca do terceiro ano de atuação. Já para Gonçalves (2009), essa fase se estende até o quarto ano. Sendo apontado como um período de sobrevivência e descoberta, trazendo um choque de realidade sobre a complexidade da profissão (Huberman, 1992). O autor destaca que o choque de realidade traz muitos questionamentos, nos quais está,

[...] a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideias e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação

entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc (Huberman, 1992, p. 39).

Ainda assim, mesmo com toda essa complexidade da entrada na carreira, essa fase da descoberta é de onde o profissional consegue sentir prazer por estar em um local de responsabilidade, em relação às suas turmas, seus alunos e “por se sentir colega num determinado corpo profissional” (Huberman, 1992, p.39).

Apesar disso, também é o momento em que o docente passa por uma luta pessoal na busca por se firmar na profissão e se questiona em abandonar a profissão por falta de preparação “[...] e o, “não saber como fazer-se aceitar como professora”, fruto da inexperiência” (Gonçalves, 2009, p.26).

A fase de estabilização ocorre, em geral, entre o quarto e o sexto ano de carreira, podendo estender-se entre cinco e sete anos, e é marcada por compromissos, estabilidade e assunção de responsabilidades, consolidando a identidade profissional docente (Huberman, 1992; Gonçalves, 2009). Nesse período, o professor(a) passa a “ser professor(a)” para si e para os outros, desenvolvendo maior confiança na condução do processo de ensino-aprendizagem, satisfação com a docência e sentimento de pertença, independência e afirmação profissional (Huberman, 1992; Gonçalves, 2009).

A fase da diversificação ocorre entre sete e vinte e cinco anos de carreira e caracteriza-se por uma postura mais ativista, com busca por novos desafios, maior autoridade, responsabilidade e prestígio, visando manter o entusiasmo pela profissão (Huberman, 1992). Gonçalves (2009) denomina esse período de fase da divergência, entre oito e quatorze anos de docência, na qual

“[...] leva umas a continuarem a investir, de forma empenhada e entusiástica, na carreira, procurando uma cada vez maior valorização profissional, enquanto outras, pelo contrário, se alheiam, alegando “cansaço” e “saturação”, deixando-se, mesmo, cair na rotina.” (Gonçalves, 2009, p.26).

Associada a esse período, a fase do questionamento, entre quinze e vinte e cinco anos de carreira, é conhecida como “meio da carreira” ou “fase de crise”, marcada pela tensão entre permanecer na docência ou buscar novos caminhos, relacionada à monotonia, ao possível desencanto com a profissão e a um desequilíbrio entre engajamento e acomodação (Huberman, 1992).

Segundo Huberman (1992), a etapa da serenidade e do distanciamento afetivo ocorre entre vinte e cinco e trinta e cinco anos de carreira. Nessa perspectiva, o trabalho tende a tornar-se mais mecânico, com professores(as) menos sensíveis e vulneráveis tanto em relação aos

colegas quanto aos alunos. Esse período é marcado por grande serenidade, pela aceitação das pessoas como elas são e conseqüentemente pela diminuição do nível de ambição profissional, chegando a uma conformidade “[...] entre o eu ideal e o eu real” (p. 44).

Para Gonçalves (2009), essa fase da serenidade ocorre mais cedo, entre quinze e vinte e dois anos de docência, sendo caracterizada pela quebra do entusiasmo profissional. O docente passa por um processo de reflexão sobre a própria prática, o que pode levar a um certo conservadorismo profissional.

Sucessivo ao período anterior, temos a fase entre os vinte e cinco e trinta e cinco anos de carreira, que passa por uma fase mais conservadora, e de lamentações. Nessa etapa, o professor(a) tende a se queixar sobre a suposta decadência dos alunos, atitudes negativas, políticas educacionais e até dos colegas mais jovens, que parecem ter características pedagógicas diferentes ou demonstram menor empenho. Essa fase costuma ser marcada por uma postura mais rígida, resistência às novidades e uma nostalgia pelo passado, como se ele fosse melhor do que o presente (Huberman, 1992).

Por fim, o desinvestimento, que ocorre entre trinta e cinco e quarenta anos de carreira, marca a fase final da trajetória docente. Nessa etapa, os professores(as) tendem a desejar encerrar a carreira de forma tranquila, realizando um desinvestimento progressivo, direcionando suas energias para determinadas turmas e tarefas, em um movimento de desprendimento gradual da profissão (Huberman, 1992).

Gonçalves (2009) apresenta a última fase, que vai entre aproximadamente dos vinte e três anos até os trinta e um anos de docência. Nessa etapa é apresentado pelos professores(as) um cansaço, saturação e impaciência, mostrando outro tipo de interesse como a aposentadoria. Mas por outro lado também foi verificado que alguns professores(as) ainda desejam continuar aprendendo coisas novas, assim, reinvestindo na profissão.

Para Gonçalves (2009), a última fase ocorre aproximadamente entre vinte e três e trinta e um anos de docência. Nessa etapa, os professores(as) apresentam sinais de cansaço, saturação e impaciência, voltando seu interesse para outros aspectos da vida, como a aposentadoria. Por outro lado, também há professores(as) que desejam continuar aprendendo coisas novas, assim, reinvestindo na profissão.

As reflexões sobre as fases da carreira docente, propostas por Huberman (1992) e Gonçalves (2000), evidenciam que, embora existam diferenças quanto à nomenclatura das etapas e à sua delimitação temporal, ambos os autores compreendem a trajetória profissional docente como um processo dinâmico, marcado por transformações no envolvimento com a profissão, nas expectativas em relação ao trabalho e nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Essa perspectiva possibilita compreender os desafios vivenciados pelos(as) professores(as) em diferentes momentos da carreira, especialmente no período inicial de inserção profissional, frequentemente caracterizado por demandas relacionadas ao acolhimento institucional, à relação com os estudantes, à interação com os pares, à gestão escolar e às atividades de planejamento e registro. Com o intuito de evidenciar as aproximações e especificidades entre os modelos teóricos adotados, apresenta-se, a seguir, um quadro comparativo das fases da carreira docente propostas pelos autores.

Quadro 1 – Comparação entre as fases da carreira docente propostas por Huberman (1992) e Gonçalves (2000)

Momento da carreira	Huberman (1992)	Gonçalves (2000)	Aspectos comuns
Inserção profissional	Entrada/Tateamento (1-3 anos)	O início (1-4 anos)	Descoberta da profissão, adaptação e confronto com a realidade escolar.
Consolidação profissional	Estabilização (4-6 anos)	Estabilidade (5-7 anos)	Maior segurança, amadurecimento e construção da identidade docente.
Desenvolvimento da carreira	Diversificação/Ativismo ou Questionamento (7-25 anos)	Divergência positiva ou negativa (8-14 anos)	Possibilidade de inovação, entusiasmo ou questionamentos sobre a profissão
Maturidade profissional	Serenidade ou Conservadorismo (25-35 anos)	Serenidade (15-22 anos)	Reflexão sobre a trajetória e redefinição das práticas profissionais
Final da carreira	Desinvestimento (35-40 anos)	Renovação do interesse ou Desencanto (≥ 23 anos)	Possível renovação profissional ou afastamento gradual da carreira.

Fonte: Adaptado de Huberman (1992) e Gonçalves (2000).

Embora apresentem nomenclaturas e recortes temporais distintos, os modelos de Huberman (1992) e Gonçalves (2000) convergem ao compreender a carreira docente como um processo dinâmico, marcado por diferentes fases de desenvolvimento profissional. Ambos os autores identificam momentos iniciais de inserção e descoberta da profissão, seguidos por etapas de estabilização, diversificação das experiências, reflexão sobre a trajetória e possíveis movimentos de renovação ou desinvestimento profissional. Tais contribuições auxiliam na compreensão dos desafios vivenciados por professores em diferentes momentos da carreira.

Conforme demonstram os modelos de Huberman (1992) e Gonçalves (2000), a carreira docente é constituída por diferentes fases, cada uma marcada por características, desafios e necessidades específicas. Considerando que esta pesquisa se volta a professores(as) em início de carreira, compreender essas etapas torna-se fundamental para analisar as experiências vivenciadas nesse período, bem como as estratégias desenvolvidas para enfrentar as demandas da prática pedagógica. Desse modo, o estudo das fases da carreira fornece subsídios para compreender como os processos de aprendizagem profissional, construção da identidade docente e desenvolvimento de práticas de ensino se articulam ao longo da trajetória dos(as) professores(as).

2 “O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO” – OS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Desde suas origens na sociedade ocidental moderna, vamos sempre encontrar a inegável importância de um conhecimento do corpo sob o ponto de vista da anatomia, fisiologia e mecânica do movimento. Mas também, desde as suas origens vamos encontrar preocupações de natureza pedagógica, busca de relação entre o físico e o mental, socialização, etc. Mas o conteúdo de ensino está lá, mantém seu caráter de especificidade, altera-se em abrangência, profundidade, mas não se confunde (Soares, 1996, p. 10).

2.1 INÍCIO DE CARREIRA DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Este capítulo discute o início de carreira do(a) professor(a) de Educação Física Escolar, buscando compreender as especificidades que marcam esse período e evidenciar os elementos que diferenciam sua inserção profissional daquela vivenciada por professores(as) de outras áreas do conhecimento no contexto escolar.

Os primeiros anos da docência são amplamente reconhecidos como um período de intensas aprendizagens, descobertas e enfrentamentos com a realidade escolar (Huberman, 1992; Gonçalves, 2009). Nesse sentido, o início da carreira docente pode ser compreendido como um momento de formação profissional em que a experiência cotidiana, a prática pedagógica e a reflexão sobre a ação constituem elementos centrais para a construção dos saberes necessários ao exercício da docência (Tardif, 2014; Libâneo; Pimenta, 1999).

No caso da Educação Física, esse processo apresenta especificidades relacionadas à natureza de seu objeto de ensino e aos espaços em que a prática pedagógica ocorre. Diferentemente de outros componentes curriculares, a atuação docente frequentemente se desenvolve em ambientes como quadras, pátios e outros espaços escolares não convencionais, o que exige do(a) professor(a) iniciante constante adaptação às condições materiais e organizacionais da escola. Soma-se a isso o lugar historicamente atribuído à Educação Física no contexto escolar, marcado por disputas de legitimidade e por diferentes compreensões sobre sua função educativa (Bracht, 1999; Betti, 2012).

Após o movimento renovador das décadas de 1980 e 1990, a Educação Física escolar passou por importantes reconfigurações teóricas e pedagógicas, buscando consolidar-se como componente curricular comprometido com a formação crítica dos sujeitos. Nesse cenário, o(a)

professor(a) iniciante se depara com o desafio de afirmar a relevância da área no espaço escolar, ao mesmo tempo em que busca articular novas perspectivas pedagógicas às expectativas sociais ainda presentes sobre a disciplina (Castellani Filho et al., 2014; Betti, 2012).

Souza et al. (2018) destacam que o início da carreira docente é influenciado por fatores internos e externos à prática pedagógica. Entre esses fatores, sobressai a legitimidade atribuída à disciplina no currículo escolar, construída a partir de experiências formativas e das compreensões elaboradas ao longo da formação inicial sobre a função social, a importância e as especificidades da Educação Física enquanto componente curricular. Esses elementos repercutem diretamente na organização do trabalho pedagógico e nas escolhas realizadas pelo(a) professor(a) iniciante em sua prática.

Destaca-se também a cultura escolar, compreendida como o conjunto de significados atribuídos pelos sujeitos escolares à Educação Física, podendo esta ser reconhecida como um componente curricular integrado aos objetivos educacionais da escola ou, em alguns contextos, reduzida a uma prática de caráter recreativo (Souza; Nascimento; Fensterseifer, 2018). Essa multiplicidade de compreensões interfere diretamente na inserção profissional do(a) docente iniciante e nas condições de consolidação de sua identidade profissional.

Nesse contexto, o(a) professor(a) iniciante de Educação Física se depara com o desafio de organizar pedagogicamente os conhecimentos da área, considerando diferentes perspectivas teóricas que discutem os processos de ensino e aprendizagem. Tais perspectivas indicam a necessidade de articulação entre diferentes dimensões do conhecimento, de modo a contemplar tanto a compreensão conceitual quanto a vivência das práticas corporais e a construção de valores e atitudes no contexto das aulas.

Darido e Rangel (2008) ressaltam que, na prática docente da Educação Física, esses diferentes aspectos não se apresentam de forma isolada, uma vez que a vivência das práticas corporais envolve simultaneamente a execução de movimentos, a interação entre os estudantes e a construção de compreensões sobre os conteúdos abordados. Assim, o ensino na área se caracteriza pela integração entre dimensões que se articulam no desenvolvimento das aulas.

Nessa perspectiva, compreende-se que a Educação Física escolar ultrapassa a mera execução técnica dos movimentos, constituindo-se como um espaço de produção de sentidos e de formação humana. Essa compreensão dialoga com Saviani (2011), ao considerar a educação como prática social intencional voltada à apropriação crítica dos conhecimentos historicamente produzidos, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento de uma postura reflexiva diante da realidade. Desse modo, a Educação Física escolar pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de intervir no mundo social em que estão inseridos.

Gatti (2014) aponta que, para o(a) professor(a) iniciante, um dos desafios recorrentes da prática docente consiste na articulação entre teoria e prática no planejamento e na condução das aulas, especialmente quando há fragilidades na formação inicial. Essa condição pode levar à reprodução de práticas pouco fundamentadas, contribuindo para a manutenção de compreensões reduzidas sobre o papel da Educação Física no contexto escolar.

Outro desafio significativo enfrentado pelos(as) docentes em início de carreira refere-se às condições estruturais das escolas, incluindo a insuficiência de materiais e de espaços adequados para o desenvolvimento das aulas (Flores, 1999; Costa; Henrique; Silva Ferreira, 2013). Tais limitações impactam diretamente a organização do trabalho pedagógico e contribuem para o chamado “choque de realidade”, frequentemente vivenciado no início da profissão docente.

Diante desse cenário, o início da carreira do(a) professor(a) de Educação Física é caracterizado por desafios relacionados à inserção no contexto escolar, à organização da prática pedagógica e à busca pela legitimidade da disciplina. Essas experiências influenciam diretamente a constituição da identidade docente e contribuem para o desenvolvimento profissional do(a) professor(a), aspecto que será aprofundado na seção seguinte.

2.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO INÍCIO DE CARREIRA

As inquietações acerca da construção da identidade docente no início da carreira estão diretamente conectadas às perspectivas apresentadas no subcapítulo anterior. Se, anteriormente, buscou-se compreender as especificidades que marcam a inserção profissional do(a) professor(a) de Educação Física Escolar, neste momento a atenção estende-se ao processo de constituição de sua identidade profissional.

Trata-se de sujeitos que optaram pela docência em Educação Física, realizaram a formação inicial em curso de Licenciatura e, posteriormente, foram inseridos no ambiente escolar, passando a atuar como docentes. É nesse movimento de transição — da condição de estudante para a de professor(a) — que se desencadeiam processos de construção e (re)configuração identitária, atravessados pelas experiências vivenciadas no chão da escola.

Compreender esse processo implica, também, problematizar o próprio conceito de profissão e as condições sob as quais essa escolha se estabelece em nosso cenário. No Brasil, observa-se um processo de desprofissionalização, uma vez que a escolha profissional ocorre quando o sujeito ainda não atingiu maturidade suficiente para tal decisão. Além disso, em uma profissão, a pessoa pode exercer diferentes tarefas, mas o inverso não se aplica (Macedo, 2001).

A profissão possui uma base formativa que possibilita ao sujeito desempenhar distintas funções dentro da área escolhida. Já aquele que executa diversas tarefas sem possuir essa base formativa realiza apenas afazeres e não detém, de fato, uma profissão.

Dessa forma, cada profissão apresenta suas peculiaridades, e a docência não foge a essa lógica. Trata-se de uma profissão composta por diferentes elementos que precisam ser compreendidos para que se entenda o que realmente acontece nesse trabalho. Nesse percurso, os sujeitos concluem a educação básica e ingressam no ensino superior. No entanto, questiona-se: a formação inicial, a graduação em si, está preparando esse sujeito para atuar como futuro(a) professor(a) de Educação Física Escolar, visto que é também durante esse processo a construção da identidade profissional.

A graduação constitui um momento fundamental no qual o(a) futuro(a) professor(a) de Educação Física se forma para atuar na escola. Trata-se de um espaço de formação em que esse(a) profissional se prepara, munido(a) de conhecimentos, para ingressar em sala de aula e ensinar.

Benites (2007) aponta que o processo histórico de construção da identidade do(a) professor(a) de Educação Física evidencia um movimento de superação da imagem de “monitor(a)” para o reconhecimento enquanto docente. Nesse contexto, a Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE) – Câmara de Educação Superior (CES), estabelece uma organização curricular para os cursos de graduação em Educação Física, orientando a formação inicial para o desenvolvimento de competências profissionais articuladas aos conhecimentos biológicos, pedagógicos, sociais e culturais. A normativa reforça que a Licenciatura deve formar futuros professores(as) para atuarem na Educação Básica, na escola.

Entretanto, ao analisar a antiga Resolução CNE/CES nº 07/2004, Benites (2007) problematiza se tais diretrizes efetivamente promovem uma formação crítica, voltada à compreensão da essência da profissão docente, ou se reduzem a formação inicial a uma certificação técnica alinhada às demandas do mercado de trabalho.

Nesse sentido, embora a Resolução CNE/CES nº 6/2018 destaque a necessidade de desenvolver competências pedagógicas, trabalhar com a cultura corporal de movimento e compreender o papel social da escola, permanece a reflexão acerca da efetividade dessa organização curricular na constituição da identidade docente.

Questiona-se, portanto, se os(as) futuros(as) professores(as) terão, ao longo da formação inicial, experiências que promovam, de maneira crítica e reflexiva, a compreensão do cotidiano

escolar, possibilitando vivências concretas do papel do(a) professor(a) de Educação Física e contribuindo para a construção de sua identidade profissional.

Gariglio (2010) aponta que docentes formados em Licenciatura em Educação Física e que já atuam no contexto escolar recordam ensinamentos marcantes adquiridos durante a graduação. Ao mesmo tempo, esses professores(as) também relatam elementos que sentiram falta de ter aprendido no curso de formação inicial, os quais se tornaram evidentes quando passaram a atuar diretamente no chão da escola.

Ao discutir a formação inicial de professores(as), parte-se da compreensão de que a Educação Física Escolar deve possibilitar aos estudantes o acesso aos conhecimentos da cultura corporal de movimento, contemplando de forma articulada as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal dos conteúdos (Darido; Rangel, 2000). Nessa perspectiva, o ensino não se restringe à execução de movimentos ou ao desenvolvimento de habilidades motoras, mas busca favorecer a compreensão crítica das práticas corporais e de seus significados sociais, culturais e históricos. Assim, a Educação Física é entendida como um componente curricular que contribui para a formação integral dos estudantes, possibilitando a apropriação de conhecimentos que ampliem sua capacidade de compreender e atuar criticamente na sociedade (Saviani, 2011).

Nesse sentido, as lacunas apontadas pelos docentes ganham relevância, uma vez que a formação inicial precisa prepará-los para desenvolver uma prática pedagógica coerente com essa concepção de Educação Física Escolar. Os docentes destacaram a fragilidade na relação entre as disciplinas específicas da Educação Física e aquelas voltadas à formação pedagógica. Tal articulação mostra-se fundamental, uma vez que a teoria pedagógica é de extrema importância para a inserção desses docentes no ambiente escolar (Gariglio, 2010):

“formação contribui para constituir seus saberes docentes, particularmente na identificação com a sua matéria de ensino, no olhar sobre o ensino e na forma como se definem como professores dessa disciplina escolar” (Gariglio, 2010, p.24)

Ao refletir sobre o início da carreira docente, torna-se evidente a necessidade de que os(as) professores(as) disponham do maior repertório de conhecimentos possível. De acordo com o estudo de Gariglio (2010), os(as) professores(as) participantes de sua pesquisa relataram a necessidade de maior aprofundamento nos conhecimentos pedagógicos ao longo da graduação, aspecto que se mostra relevante no processo de inserção profissional. De forma semelhante, De Castro (2025) aponta a necessidade de uma maior aproximação entre os cursos de Licenciatura em Educação Física e a prática profissional, bem como uma maior atenção aos diferentes saberes da docência, e não apenas ao saber-fazer específico da Educação Física.

Os saberes vivenciados ao longo da graduação nem sempre oferecem suporte suficiente para atender às expectativas dos(as) futuros(as) professores(as), uma vez que a formação sofre influências de mudanças sociais que buscam atender às demandas do mercado de trabalho, e não necessariamente às necessidades do sujeito em formação. Considerando esse contexto, é durante a graduação que o(a) futuro(a) professor(a) busca desenvolver habilidades essenciais para sua atuação profissional, processo que contribui para a constituição de sua identidade docente profissional (Matos, Nista-Piccolo & Borges, 2016).

Nesse sentido, a identidade profissional docente constitui-se como um processo de construção dinâmico e contínuo, diretamente relacionado ao contexto sócio-histórico. Essa formação ocorre ao longo de diferentes momentos da história de vida do sujeito: quando está na escola na condição de aluno, durante a graduação em licenciatura e, posteriormente, quando se insere no contexto escolar atuando como professor(a). Essa constante transformação resulta na identidade docente, a qual se encontra em permanente construção e nunca se encerra (Bolivar, 2006, apud Matos, Nista-Piccolo & Borges, 2016).

A partir das reflexões apresentadas, compreende-se que a identidade profissional docente não se constitui como produto acabado ao término da formação inicial, tampouco pode ser reduzida às prescrições curriculares estabelecidas pelas normativas legais. Trata-se de um caminhar social e histórico, atravessado pelas experiências acumuladas ao longo da vida escolar, pela formação universitária e pelas vivências concretas no exercício da docência, processo no qual essa identidade se constrói e se (re)configura continuamente.

Desse modo, compreender como esses(as) docentes são inseridos(as) na escola, quais dificuldades emergem nesse percurso e quais estratégias desenvolvem ao longo da trajetória torna-se essencial para analisar a constituição de sua identidade profissional e sua atuação no contexto da Educação Física Escolar. Tais aspectos serão aprofundados na análise dos dados emergentes das narrativas de Professores(as) de Educação Física em início de carreira da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, buscando evidenciar, a partir de suas experiências, como se materializa o processo de inserção e (re)configuração identitária no cotidiano escolar.

3 OS QUATROS CANTOS DA QUADRA – DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

Alice perguntou: Gato Cheshire... pode me dizer qual o caminho que eu devo tomar?
Isso depende muito do lugar para onde você quer ir – disse o Gato.
Eu não sei para onde ir! – disse Alice.
Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho

serve.
(Alice no País das Maravilhas)

Neste capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos que guiaram esta pesquisa. O foco foi compreender como professores e professoras de Educação Física vivenciam o início da carreira no ambiente escolar, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Esse período é marcado por descobertas, desafios e aprendizados que contribuem para a construção da identidade profissional e, por isso, demanda um olhar cuidadoso.

O principal interesse consiste em compreender de que forma esses(as) docentes se inserem no ambiente escolar, quais obstáculos encontraram ao longo desse percurso e quais estratégias desenvolveram e desenvolvem em sua prática profissional. Para isso, a pesquisa não se limitou a coletar informações dos professores(as), mas também envolveu uma reflexão sobre a própria experiência da pesquisadora em sala de aula, buscando valorizar o diálogo entre teoria e prática.

A escolha desse percurso metodológico justifica-se pela necessidade de dar visibilidade às realidades vivenciadas pelos(as) professores e professoras de Educação Física no contexto escolar, conferindo relevância ao fenômeno estudado. Dessa forma, o trabalho busca contribuir para a produção acadêmica e para a compreensão da prática cotidiana da Educação Física escolar.

Para orientar melhor o leitor, este capítulo foi organizado em etapas. Inicialmente, são apresentadas as abordagens metodológicas que fundamentam o estudo. Em seguida, descrevemos a população e a amostra pesquisada, bem como os critérios utilizados para a participação. Posteriormente, são detalhados os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise, concluindo o percurso metodológico adotado nesta pesquisa.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa configura-se como qualitativa, descritiva e do tipo participante, pois a pesquisadora é membro da situação analisada, colaborando com a realidade social investigada (Gil, 2002). A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois “[...] não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão do grupo social, de uma organização, etc.” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32), bem como pela interpretação dos fenômenos estudados, analisados individualmente, valorizando as experiências e subjetividades dos sujeitos (Rodrigues, 2007). A partir da perspectiva de Minayo (2007),

compreende-se que a pesquisa qualitativa busca, além de responder, contextualizar as demandas e especificidades pertinentes aos mais diversos objetos de estudo presentes no meio acadêmico. Dessa forma,

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2007, p. 21-22).

Neste segmento, a autora menciona que a pesquisa qualitativa possui três ciclos para seu pleno desenvolvimento. O primeiro ciclo diz respeito à fase exploratória, caracterizada pelo envolvimento do(a) pesquisador(a) com o seu objeto de estudo, partindo da compreensão integral até o estabelecimento de critérios para o seu desenvolvimento. O segundo ciclo refere-se ao trabalho de campo propriamente dito. Por fim, o terceiro ciclo é caracterizado pelo fechamento e análise dos dados obtidos no segundo ciclo (Minayo, 2007). Desse modo,

a pesquisa qualitativa centraliza-se na linguagem e, por assim dizer, tudo que é dito, é dito para alguém em algum lugar, de algum lugar ou para algum lugar. O desafio para o(a) pesquisador(a) repousa na obtenção de interpretações plausíveis no universo de narrações. Imersa nesse contexto, a pesquisa qualitativa busca a aceitação do pluralismo das formas de relatos, em um tempo de transição de paradigmas na ciência, o dominante e o emergente [...] (Sousa; Santos, 2020, p. 1397).

Sendo assim, estendendo as explicações relacionadas a pesquisa qualitativa, Silveira e Córdova (2009, p. 34) nos mencionam que suas principais características são:

objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Nesse tipo de investigação, a pesquisadora é o principal instrumento, uma vez que mantém contato direto com o objeto de estudo, e é a partir de sua subjetividade e interpretação que os significados dos dados são construídos (Prodanov; Freitas, 2013). Essa compreensão dialoga diretamente com a metodologia da pesquisa participante, a qual, segundo Thiollent (2011) aponta que a metodologia da pesquisa participante busca valorizar a colaboração entre pesquisadora e participantes, enfatizando o envolvimento ativo dos sujeitos e a construção compartilhada do conhecimento de forma reflexiva, a partir da interação e da análise de sua própria realidade. Dessa forma, a pesquisa participante caminha na mesma direção da

perspectiva de Paulo Freire (1996), fundamentada na educação como prática de liberdade, na qual os sujeitos, através da produção do conhecimento — isto é, a própria educação em si —, tornam-se agentes de transformação social.

Ainda, esta pesquisa configura-se descritiva-exploratória. Para justificar nossa escolha, nos ancoramos em Gil (2002). Conforme este autor, descritiva, pois nas suas entrelinhas buscamos descrever as características do objeto de estudo evidenciado. Logo,

“As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática” (Gil, 2002, p. 42).

Por seguinte, consideramos exploratória, pois buscamos familiaridade com o objeto de estudo evidenciado. Conforme Gil (2002, p. 41) este tipo de pesquisa “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Finalizando este eixo de delineamento de pesquisa, a consideremos como campo, pois,

[...] o estudo de campo procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa”.

Ainda conforme Gil (2002) o estudo de campo é focalizado em uma comunidade específica “que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana” (p. 53). O foco deste trabalho, está na comunidade docente e seus entremeios associados à prática pedagógica em Educação Física escolar, o que será descrito no eixo seguinte.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população desta pesquisa é composta por professores e professoras de Educação Física que lecionam em escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. A amostra final consta com a participação de 127 professores(as) que responderam o formulário virtual.

O processo metodológico para identificação e busca pelos/as docentes participantes ocorreu desta forma: contato com a Secretaria Municipal de Educação do município de Campo Grande/MS; após o aceite da Secretaria Municipal, contactou-se os/as docentes formadores da

Divisão da Educação Infantil (DEINF) e Divisão dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (DIFEM) para realização desta pesquisa durante as Formações Continuidas oferecidas pela própria Secretaria Municipal de Educação.

Desta forma, trata-se de uma produção de conhecimento geograficamente delimitada, o que demonstra a intencionalidade da pesquisa em compreender a realidade local. Essa delimitação contribui para aprofundar a análise e valorizar as especificidades da Rede Municipal de Ensino, conferindo maior qualidade e relevância aos dados coletados (Gil, 2002).

Referente ao critério de inclusão, participaram desta pesquisa professores(as) licenciados/as em Educação Física, atuantes na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino da cidade de Campo Grande/MS.

Como critério de exclusão delimitamos para este estudo:

- a) Docentes não licenciados/as em Educação Física;
- b) Docentes licenciados/as em Educação Física não pertencentes à Rede Municipal de Ensino da cidade de Campo Grande/MS;
- c) Docentes, mesmo que aptos/as para participação da pesquisa, se recusem a participar desta.
- d) Docentes, que mesmo que responderam ao questionário, estão atuando há mais de 6 anos no ambiente escolar.

O critério de exclusão dos docentes com mais de seis anos de atuação foi definido com base na literatura que aborda as fases da carreira docente. Embora não haja consenso absoluto acerca da delimitação temporal do início da docência, estudos como os de Huberman (1995) e Gonçalves (2009) indicam que os primeiros anos de atuação são marcados por processos de adaptação, descoberta e sobrevivência profissional, situando essa etapa entre aproximadamente três a quatro anos de exercício da profissão. Considerando essas diferentes delimitações teóricas, optou-se por incluir docentes com até cinco anos de experiência profissional, por entender que ainda vivenciam desafios característicos da inserção na carreira. Assim, professores com mais de seis anos de atuação foram excluídos da pesquisa, por possivelmente já se encontrarem em outra fase do desenvolvimento profissional docente. Todavia, reconhece-se que os marcos temporais propostos pela literatura devem ser compreendidos como referenciais analíticos, uma vez que a transição entre as fases da carreira pode ocorrer de maneira distinta entre os sujeitos, sendo influenciada pelas condições objetivas e subjetivas que permeiam o exercício da docência.

3.3 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Para atingir os objetivos propostos para esta dissertação, optamos pela aplicação de um questionário. Este, configura-se conforme Gil (1999, p. 128) “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Deste modo, concordamos com Chaer, Diniz e Ribeiro (2012, p. 260) ao dizerem que “nas questões de cunho empírico, é o questionário uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade”.

Ainda conforme Gil (2002, p. 116), “entende-se por questionário, um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. O registro em nosso caso, foi realizado de modo *on-line*, por intermédio do *Google* Formulário, plataforma digital que permite acesso amplo e difuso por parte do/da pesquisado/a caso este/esta esteja conectado/a a uma rede de *internet*.

De acordo com Gil (1999, p. 128-129) o questionário apresenta algumas vantagens em detrimento a outros meios de levantamento de dados. Pontuamos os seguintes:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio eletrônico;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Sendo assim, a partir das considerações apresentadas e dos objetivos deste estudo, o instrumento foi composto por 15 questões obrigatórias e não obrigatórias, abertas e fechadas, de múltipla escolha e de múltiplas respostas, bem como por perguntas condicionais, respondidas de acordo com a alternativa assinalada na questão anterior, sendo construído pelos pesquisadores responsáveis. O instrumento contempla informações pertinentes ao perfil sociodemográfico e profissional dos(as) docentes participantes, bem como aspectos relacionados à sua inserção no início da carreira docente. Para sua construção, foram observadas produções acadêmicas que discutem professores(as) iniciantes (Huberman, 1992; Monteiro,

2019; Gonçalves, 2009; Matos, 2016), o que possibilitou a inclusão de questões que abordam dificuldades, estratégias e percepções sobre a prática pedagógica na Educação Física Escolar.

O levantamento de informações para este trabalho será realizado por meio de um formulário semiestruturado (Apêndice 2), cuja análise de conteúdo será direcionada ao alcance dos objetivos propostos.

3.4 LEVANTAMENTOS DE DADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada após a aceitação do(a) professor(a) convidado(a), formalizada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1). Em seguida, o participante respondeu a um formulário semiestruturado (Apêndice 2). Segundo Gil (2002, p. 115), o formulário é “(...) a técnica de coleta de dados em que o pesquisador formula questões previamente elaboradas e anota as respostas”.

Nesse sentido, foi utilizado o aplicativo *Google* Formulário como instrumento de coleta, pela praticidade e acessibilidade proporcionadas aos participantes, eliminando a necessidade de deslocamento físico para contribuir com a pesquisa. As respostas foram armazenadas digitalmente e utilizadas exclusivamente para fins desta pesquisa, sendo posteriormente analisadas conforme os objetivos do estudo.

Antes da aplicação definitiva, foi realizado um pré-teste com oito professores(as) de Educação Física atuantes na rede pública de ensino, com perfil semelhante ao da população investigada. O pré-teste teve como finalidade o aperfeiçoamento do instrumento, incluindo a melhoria na redação e na estrutura das questões, além de possibilitar uma análise preliminar dos dados. Ressalta-se que os(as) professores(as) participantes desta etapa não integraram a população do estudo.

Para análise dos dados provenientes do questionário - semiestruturado, foi utilizado o método de Análise de Conteúdo, procurando a interpretação da resposta do sujeito a fim de atingir a essência do significado. Aplicando-se a técnica de elaboração e análise de unidades de significado “[...] busca identificar as atitudes dos sujeitos em relação ao objeto de que falam, quando exprimem opiniões acerca de um assunto” (Moreira, Simões e Porto, 2005, p. 110).

Na segunda etapa, a professora-pesquisadora elaborou registros reflexivos acerca de sua própria prática docente, considerando a intervenção pedagógica desenvolvida nas aulas de Educação Física Escolar.

3.5 INTERVENÇÃO

Para a intervenção, foi realizada uma ação colaborativa entre a pesquisadora e uma professora da escola, docente de Língua Inglesa, que será identificada pelo nome fictício Janaína. Essa ação teve como objetivo de valorizar o trabalho interdisciplinar no contexto escolar, sob o ponto de vista educativo (Fazenda, 2015). A escolha pela professora Janaína de Língua Inglesa ocorreu em função da aproximação estabelecida no cotidiano escolar, pelo compartilhamento de interesses e práticas pedagógicas. Desde então, as professoras passaram a desenvolver atividades de forma conjunta, apoiando-se mutuamente em suas práticas pedagógicas, o que favoreceu o estabelecimento de um vínculo de amizade no ambiente de trabalho.

Considerando essa relação estabelecida no ambiente escolar, a pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa participante, uma vez que a professora pesquisadora de Educação Física, assim como sua colega de trabalho Janaína, participam do contexto investigado, intervindo na realidade e refletindo criticamente sobre suas próprias ações (Brandão; Borges, 2007). Nesse sentido, a intervenção caracteriza-se como uma ação colaborativa entre as professoras, que buscam desenvolver sua docência, superando desafios e fortalecendo a prática em pares.

Desse modo, a intervenção deste estudo pauta-se, especialmente, nas dificuldades enfrentadas por professores e professoras de Educação Física no início da carreira docente e nas ações de resolução identificadas na pesquisa. O principal interesse consiste em compreender de que forma esses(as) docentes se inserem no ambiente escolar, quais obstáculos encontraram ao longo desse percurso e quais estratégias desenvolveram em sua prática profissional. Entre as estratégias mais apontadas pelos(as) participantes, destaca-se a aprendizagem a partir da troca de experiências com outros(as) professores(as).

Ao considerar os apontamentos dos(as) professores(as) participantes, a ação interventiva configura-se como uma resposta pedagógica situada, construída a partir do contexto escolar, que busca contribuir para o desenvolvimento da prática docente e para a implementação de novas estratégias de ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Física Escolar.

Assim, a intervenção pedagógica foi realizada por meio de um planejamento colaborativo entre as professoras, seguido da execução das aulas, configurando-se como uma integração de saberes (Fazenda, 2015). O planejamento se embasou nos apontamentos positivos elencados pelos(as) professores(as) pesquisados referente ao trabalho interdisciplinar. Desse

modo, este encaminhamento didático pedagógico foi selecionado para a intervenção. Nesse sentido, optou-se pelo planejamento colaborativo com a professora Janaína, docente de Língua Inglesa, em razão do histórico de trabalho conjunto desenvolvido entre as professoras em ações pedagógicas da escola, especialmente na Mostra Pedagógica, o que favoreceu o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva das propostas de ensino. Além disso, a pesquisadora era a única professora de Educação Física atuando nos anos finais do Ensino Fundamental no período em que a pesquisa foi realizada, não havendo outro docente da mesma área com quem pudesse desenvolver a proposta colaborativa.

Logo no início do ano letivo de 2026 quando a pesquisadora convidou sua amiga Janaína para desenvolver o planejamento colaborativo, a docente relatou suas dificuldades com as turmas, uma vez que, no município de Campo Grande/MS, os estudantes da rede municipal têm o primeiro contato com a Língua Inglesa como componente curricular apenas a partir do 6º ano. Assim, na primeira semana de trabalho as professoras tiveram dois dias no período vespertino, que é o período que elas ministram aula, para planejar as ações de integração do conteúdo de Língua Inglesa, nas aulas de Educação Física, que foi o tempo disponível para todos os professores da escola se organizarem, planejarem suas atividades na semana de jornada pedagógica, para que na semana seguinte recebessem os alunos no início do ano letivo.

As aulas tiveram as seguintes atividades sempre no início, como aquecimento.

Quadro 2 – Sequência didática do planejamento colaborativo para as turmas do 7º ano do ensino fundamental.

● **Atividade 1**

Elefante Colorido – Colors in English

Objetivo: Desenvolver capacidades motoras e cognitivas, especialmente atenção, agilidade e rapidez na tomada de decisão, por meio de situações de movimento que utilizam as cores em inglês como recurso pedagógico.

Desenvolvimento da atividade

Passo 1: A professora organiza os alunos em uma linha em uma das extremidades da quadra.

Passo 2: Um aluno será escolhido para ser o “Elephant” (elefante) e ficará na extremidade oposta.

Passo 3: Os alunos perguntam em coro: “*Elephant, what color?*”.

Passo 4: O aluno que é o elefante responde dizendo uma cor em inglês, por exemplo: *Red, Blue, Green, Yellow*.

Passo 5: Ao ouvir a cor, os alunos devem correr pela quadra e tocar em algum objeto ou material que tenha a cor mencionada (cone, bambolê, linha da quadra ou camiseta de algum colega).

Passo 6: Os alunos que não encontrarem a cor podem ser pegos pelo “*elephant*”.

Passo 7: O aluno que for pego passa a ser o novo elefante na próxima rodada.

Variações: O elefante pode falar duas cores ao mesmo tempo (ex.: *Red and Blue*), e os alunos devem tocar nas duas.

● Atividade 2

Alerta dos Números – Numbers in English

Objetivo: Promover o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, especialmente atenção, velocidade de reação e raciocínio lógico, por meio de uma atividade da Educação Física que articula o uso dos números de 1 a 10 em inglês.

Desenvolvimento da atividade

Passo 1: A professora organiza os alunos em um grande círculo.

Passo 2: Cada número em inglês corresponde a dois alunos (ex.: dois alunos são *One*, dois são *Two*, dois são *Three* e assim sucessivamente até *Ten*).

Passo 3: Um aluno inicia no centro com a bola.

Passo 4: Ele joga a bola para cima e grita “*Alert!*” seguido de um número em inglês, por exemplo: “*Five!*”.

Passo 5: Os dois alunos que representam aquele número devem correr para pegar a bola.

Passo 6: Enquanto isso, os demais alunos se afastam.

Passo 7: Quando um dos alunos pega a bola, ele diz “*Stop!*” e todos devem parar.

Passo 8: O aluno que está com a bola pode tentar acertar alguém com um lançamento leve.

Passo 9: O aluno atingido passa a iniciar a próxima rodada.

● Atividade 3

Jogo dos Números – Handball Numbers

Objetivo: Desenvolver a velocidade de reação, a atenção, a disputa pela posse de bola e a finalização, aproximando a atividade da lógica do handebol e estimulando o reconhecimento dos números em inglês.

Desenvolvimento da atividade

Passo 1: A professora explica que cada aluno receberá um número e deverá estar atento ao chamado para disputar a posse da bola e tentar realizar o gol.

Passo 2: A turma é dividida em duas equipes, posicionadas em lados opostos da quadra.

Passo 3: Cada aluno recebe um número correspondente em ambas as equipes (1, 2, 3, 4 e assim por diante.).

Passo 4: A professora posiciona uma bola de handebol no centro da quadra.

Passo 5: Ao invés de falar o número em português, a professora chama o número em inglês, por exemplo: “*One!*”, “*Two!*”, “*Three!*”, “*Four!*”, “*Five!*”.

Passo 6: Os dois alunos correspondentes, um de cada equipe, saem rapidamente em direção ao centro para disputar a posse da bola.

Passo 7: O aluno que conquistar a bola deve conduzi-la e tentar realizar o gol na meta adversária, enquanto o outro tenta recuperar a posse.

Passo 8: Após a finalização ou interrupção da jogada, os alunos retornam às suas posições e a professora realiza um novo chamado.

Variação: A professora pode chamar dois números ao mesmo tempo (ex.: “*Three and Five!*”), fazendo com que quatro alunos participem da disputa; como também aumentar a quantidade de alunos com a mesma numeração (ex.: dois alunos sendo *Number Four*).

● Atividade 4

Jogo da Velha Dinâmico – Colors in English

Objetivo: Desenvolver o raciocínio lógico e estratégico, estimular a cooperação e a agilidade e promover a tomada de decisão durante o jogo, através de palavras das cores em inglês.

Organização da atividade

Passo 1: A professora divide a turma em duas equipes.

Passo 2: É montado um tabuleiro grande no chão da quadra, com 3 x 3 espaços, utilizando cones, bambolês, fitas ou giz.

Passo 3: As peças do jogo serão folhas sulfites, espalhadas em um ponto da quadra.

Passo 4: Nessas folhas estarão nomes de cores em inglês escritos em cores diferentes, por exemplo:

- *Yellow* escrito em azul
- *Green* escrito em cinza
- *Red* escrito em verde
- *Blue* escrito em amarelo

Passo 5: O primeiro aluno de cada equipe corre até as folhas, escolhe uma delas e decide qual será a palavra que representará sua equipe (por exemplo: *Blue*). Ao retornar, ele orienta os colegas para que busquem folhas com o mesmo nome de cor.

Desenvolvimento da atividade

Passo 1: Ao sinal da professora, o primeiro jogador de cada equipe corre até o local onde estão as folhas.

Passo 2: Ele escolhe uma folha e corre até o tabuleiro, colocando-a em um dos espaços.

Passo 3: Ao retornar para a equipe, o aluno informa qual nome de cor em inglês sua equipe deverá procurar nas próximas jogadas.

Passo 4: Os colegas da equipe devem correr até as folhas e procurar outras com o mesmo nome da cor, mesmo que estejam escritas em cores diferentes.

Passo 5: Cada aluno posiciona sua folha no tabuleiro e retorna para liberar o próximo colega.

Passo 6: A equipe vence quando conseguir formar uma sequência de três palavras iguais (mesmo nome da cor) na horizontal, vertical ou diagonal.

Passo 7: Caso o tabuleiro seja preenchido sem vencedor, inicia-se uma nova rodada.

Variação: Utilizar um tabuleiro maior (4 x 4), exigindo quatro palavras iguais em sequência; pedir que o aluno leia em voz alta a palavra da cor antes de colocá-la no tabuleiro.

De acordo com Nóvoa (2009), a formação continuada, quando os docentes já estão inseridos no ambiente escolar, é apoiada pelos próprios(as) professores(as), contribuindo para uma prática pedagógica mais contextualizada e significativa. Dessa forma, a intervenção contribui para o fortalecimento da docência por meio da colaboração entre pares, entendida como uma estratégia de enfrentamento das dificuldades vivenciadas no início da carreira docente.

Em síntese, as professoras compreenderam que uma alternativa para contribuir com a formação dos(as) alunos(as), sem se afastar dos conteúdos da Educação Física e, ao mesmo tempo, abordar conceitos da Língua Inglesa, seria incluir, em duas aulas de Educação Física, os nomes das cores e os números em inglês. A proposta foi desenvolvida com duas turmas do 7º ano, considerando que esses conteúdos foram apontados pela professora Janaína de Língua Inglesa como uma das principais dificuldades apresentadas pelos(as) estudantes.

4 A PRÁTICA DOCENTE NO INÍCIO DE CARREIRA – APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”
Paulo Freire

Neste capítulo, serão apresentados, analisados e discutidos os dados, a partir dos quais se constroem os resultados da pesquisa. Ao todo, foram obtidas 127 respostas aos questionários,

das quais apenas uma pessoa declarou não aceitar participar do estudo. No entanto, corroborando com critério de exclusão “item D”¹, das restantes 126 respostas, foram excluídas 86, pois estavam dentro do critério de exclusão supracitado, restando apenas 40 respostas para descrição, análise e discussão.

Tal exclusão é justificada pelo interesse específico da pesquisa em compreender, de maneira mais aprofundada, as vivências e as estratégias de enfrentamento dos(as) professores(as) de Educação Física no início da carreira, etapa considerada decisiva para a consolidação da identidade profissional e para a permanência na docência. A partir das respostas dos(as) professores(as) participantes, foi possível conhecer o perfil sociodemográfico e profissional dos(a)s 40 colaboradores(as), bem como compreender, de modo geral, o início da carreira docente.

Antes da apresentação dos resultados, considera-se importante explicitar o processo de organização dos dados. Após a leitura integral das respostas obtidas por meio do formulário semiestruturado, procedeu-se à identificação de unidades de significado relacionadas aos objetivos da pesquisa. Em seguida, essas unidades foram agrupadas em dois eixos temático-analíticos, construídos a partir da aproximação entre os temas recorrentes presentes nas respostas dos(as) participantes.

A opção por trabalhar com duas categorias analíticas decorreu da amplitude e diversidade das informações produzidas pelos(as) professores(as), bem como da necessidade de organizar os dados de forma coerente com os objetivos do estudo. Dessa maneira, as questões do instrumento foram agrupadas conforme sua proximidade temática, possibilitando uma análise mais articulada das experiências dos(as) docentes em início de carreira.

Quadro 3 – Síntese do processo de análise dos dados

Categoria temática e organização	Questões agrupadas	Finalidade
Descrição sociodemográfica e profissional dos(as) professores(as) de educação física em início de carreira	1, 2, 3, 4, 5 e 6.	Descrição do perfil dos(as) participantes.
Formação em Educação Física e o início de carreira docente	11, 12, 14 e 15.	Reúne unidades de significado relacionadas à

¹ Docentes, que mesmo que responderam ao questionário, estão atuando há mais de 6 anos no ambiente escolar.

		formação inicial, ao ingresso na carreira e à constituição dos saberes docentes
A prática docente de professores(as) de Educação Física iniciantes no “chão da quadra” da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS	7, 8, 9, 10 e 13.	Reúne unidades de significado relacionadas ao cotidiano da prática pedagógica, aos desafios enfrentados e às estratégias mobilizadas pelos(as) docentes

Fonte: Elaborado pela autora.

As análises apresentadas neste capítulo foram construídas a partir das respostas obtidas por meio do questionário semiestruturado, disponível no Apêndice 2 deste trabalho. O instrumento contemplou questões voltadas à caracterização sociodemográfica e profissional dos(as) docentes, bem como aspectos relacionados à formação inicial, ao ingresso na carreira e à prática pedagógica no contexto da Educação Física Escolar.

Na sequência, apresentam-se os resultados da pesquisa, construídos a partir das respostas dos(as) professores(as). Em primeiro momento realizamos a caracterização sociodemográfica e profissional docente. Com o subtítulo:

4.1 Descrição sociodemográfica e profissional dos(as) professores(as) de Educação Física em início de carreira

Posteriormente, a partir da análise dos dados, dividimos este trabalho em dois eixos temáticos-analíticos sendo estes:

4.2 Formação em Educação Física e o início de carreira docente;

4.3 A prática docente de professores(as) de Educação Física iniciantes no “chão da quadra” da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

Além disso, ao final do capítulo, apresenta-se um subtópico destinado à descrição e análise da intervenção interdisciplinar desenvolvida no contexto da pesquisa.

4.4 A intervenção interdisciplinar no contexto da prática docente em Educação Física Escolar: O caminho é feito caminhando (the path is made by walking)

Deste modo, não pretendemos esgotar os diálogos acerca do início da carreira docente, mas sim fomentar, em nível regional, uma discussão que evidencie os desafios e as

possibilidades de ser professor(a) no início da carreira, em busca da construção de sua identidade profissional. Nesse sentido, o corpus deste trabalho foi composto por docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

Ao todo, foram analisadas 40 respostas, sendo a caracterização dos participantes apresentada no Anexo, seguindo a ordem das respostas obtidas por meio do formulário. Inicialmente, apresenta-se o perfil sociodemográfico dos participantes e, posteriormente, os resultados da análise de conteúdo, organizados em categorias temáticas construídas a partir dos dados obtidos.

4.1 DESCRIÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA E PROFISSIONAL DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA

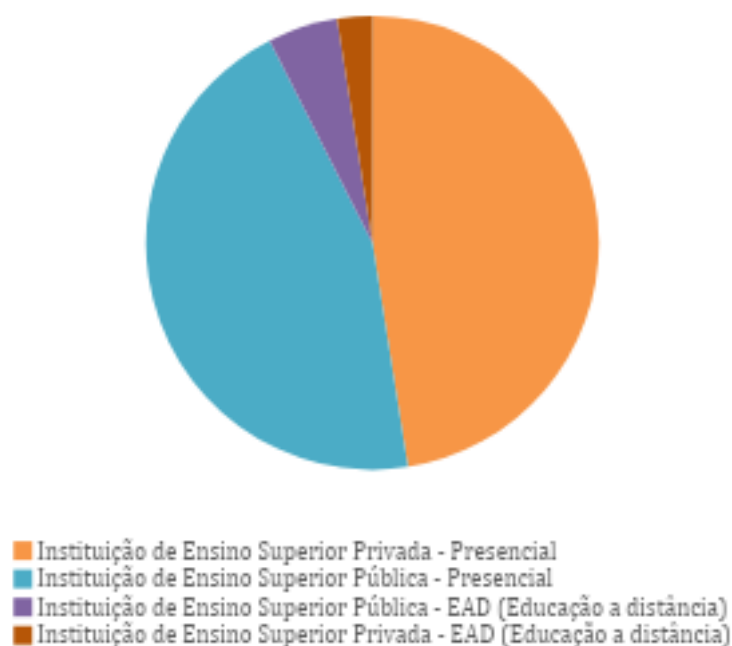
O perfil sociodemográfico dos(as) 40 professores(as) participantes em início de carreira será apresentado seguindo a ordem das questões obrigatórias, respondidas no formulário. A primeira questão refere-se ao sexo da participante, tratando-se de uma pergunta objetiva, de múltipla escolha, na qual era possível assinalar apenas uma alternativa.



Dos 40 docentes em início de carreira em Educação Física Escolar colaboradores da pesquisa, 26 (65%) são do sexo masculino e 14 (35%) do sexo feminino, evidenciando a predominância do sexo masculino entre os participantes.

A questão seguinte, de caráter objetivo e aberto, solicitou aos docentes que informassem sua idade. O(a) professor(a) com menor idade tinha 23 anos, enquanto o(a) de maior idade tinha 47 anos, evidenciando uma diferença de 24 anos entre o(a) mais jovem e o(a) mais velha em início de carreira.

A pergunta seguinte, também de caráter objetivo e de múltipla escolha, com quatro alternativas e apenas uma resposta possível, investigou a instituição em que os docentes concluíram a graduação em Educação Física.



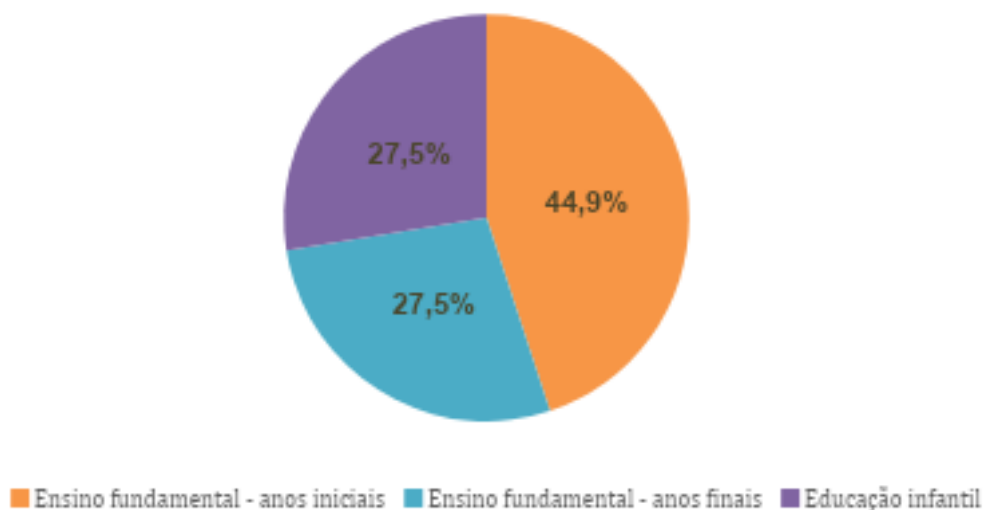
Verificou-se que 19 participantes (47%) concluíram a graduação em Instituições de Ensino Superior privadas, na modalidade presencial; 18 (45%) em Instituições de Ensino Superior públicas, também na modalidade presencial; 2 (5%) em Instituições de Ensino Superior públicas, na modalidade Educação a Distância (EAD); e 1 (3%) em Instituição de Ensino Superior privada, na modalidade EAD. Esses dados evidenciam que 37 docentes em início de carreira optaram pela formação presencial, enquanto apenas 3 cursaram a graduação na modalidade a distância.

Dando continuidade à caracterização do perfil profissional, a pergunta seguinte, de caráter objetivo e de múltipla escolha, com apenas uma opção de resposta, investigou o nível de formação concluído pelas docentes em início de carreira.



Quanto ao nível de formação, verificou-se que, entre as 40 docentes em início de carreira, 31 (77%) possuem especialização, 2 (5%) mestrado e 7 (18%) apenas graduação.

A questão seguinte investigou a fase de ensino em que as docentes lecionam atualmente, tratando-se de uma pergunta de múltipla escolha, na qual era possível assinalar mais de uma alternativa.



Considerando o total de 69 marcações realizadas pelos colaboradores da pesquisa, verifica-se que 44,9% correspondem ao Ensino Fundamental – anos iniciais, enquanto 27,5% referem-se ao Ensino Fundamental – anos finais e 27,5% à Educação Infantil.

Finalizando a etapa das perguntas sociodemográficas, investigou-se o tempo de carreira dos(as) docentes como professores(as) de Educação Física Escolar. Tratou-se de uma questão objetiva, de múltipla escolha, baseada na divisão das fases da carreira docente proposta por Huberman (1992), na qual era possível assinalar apenas uma alternativa.



Dessa forma, 23 docentes (57%) informaram possuir entre 4 e 6 anos de atuação como professores(as) de Educação Física escolar, enquanto outros 17 (43%) possuem até 3 anos de experiência. Esses dados evidenciam as particularidades dos(as) profissionais que se enquadram no início da carreira docente, conforme proposto por Huberman (1992). Na sequência, apresentamos as duas categorias analisadas.

4. 2 FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O INÍCIO DE CARREIRA DOCENTE

Para fins de organização e aprofundamento analítico, os dados foram sistematizados em categorias, construídas a partir das repetições identificadas nos relatos dos(as) professores(as), permitindo compreender os principais desafios, percepções e ações que marcam esse período inicial da docência.

Após a apresentação do perfil sociodemográfico e profissional dos(as) docentes participantes da pesquisa, inicia-se, então, a análise dos dados obtidos por meio dos questionários, bem como sua interpretação em diálogo com os objetivos propostos e com o referencial teórico que fundamenta a discussão acerca da inserção do(a) professor(a) de Educação Física no contexto escolar, especialmente no início da carreira docente.

Verificou-se que todos os 40 professores(as) participantes realizam as formações continuadas ofertadas pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação). Ao serem questionados(as) sobre as contribuições dessas formações para a resolução de desafios enfrentados em sala de aula, metade dos(as) docentes afirmaram que tais ações formativas contribuíram de maneira significativa para sua atuação profissional.

Por outro lado, 17 professores(as) relataram que as formações contribuíram apenas parcialmente, enquanto 3 indicaram que não houve contribuições efetivas para a resolução das

dificuldades vivenciadas no contexto escolar. Diante desse cenário, observa-se que, embora as formações ofertadas pela rede de ensino apresentem contribuições relevantes para a prática docente, sua efetividade não se manifesta de forma homogênea entre os(as) participantes.

Nesse sentido, ainda que avaliadas predominantemente de forma positiva, tais formações nem sempre conseguem atender plenamente às demandas concretas do cotidiano escolar. O sujeito 21 exemplificou que “Algumas das atividades que eram trazidas nas formações eu utilizei nas aulas, de forma igual e adaptada, conforme a realidade do contexto escolar”. De forma semelhante, o sujeito 35 afirmou: “Consegui implementar alguns conteúdos ministrados nas formações nas minhas aulas práticas”.

Tal constatação evidencia a complexidade que envolve a articulação entre formação e prática pedagógica, sobretudo no contexto da Educação Física escolar. Conforme apontam Liziero et al. (2026), a implementação de práticas inovadoras nesse campo enfrenta desafios relacionados às condições reais de trabalho, às especificidades dos contextos educativos e à própria formação docente, o que pode limitar a transposição didática dos conhecimentos adquiridos.

Na sequência, investigou-se se os(as) professores(as) em início de carreira buscaram outras formações por iniciativa própria, como cursos, oficinas, palestras e pós-graduação. Dos(as) participantes, 33 afirmaram ter realizado esse tipo de formação, evidenciando um movimento protagonista na construção de seus saberes profissionais (Imbernón, 2011). Tal movimento pode ser compreendido também como parte do processo de construção da identidade docente, que se constitui de forma contínua por meio das experiências vivenciadas (Bolívar, 2006 apud Matos, Nista-Piccolo & Borges, 2016). Por outro lado, 7 profissionais relataram não ter buscado esse tipo de formação.

Em relação à contribuição dessas formações de livre interesse, 20 docentes afirmaram que elas auxiliaram na resolução de desafios em sala de aula, enquanto 11 indicaram contribuição parcial, 4 afirmaram que não houve contribuição e 5 não responderam à questão.

No que se refere ao conteúdo dessas formações, dois docentes destacaram a aprendizagem relacionada às metodologias ativas. O sujeito 17 afirmou que “Aprender a utilizar metodologias ativas na sala em momento teórico fizeram toda diferença para participação dos meus e melhora em nossa relação de troca”, enquanto o sujeito 34 exemplificou: “Na minha pós-graduação aprendi a importância de planejar aulas com base em metodologias ativas, o que me ajudou a tornar os alunos mais participativos na prática”.

Assim, esses docentes evidenciaram que encontraram, nessas formações de livre interesse, estratégias a serem aplicadas no contexto da Educação Física Escolar, relacionadas a lacunas da formação inicial (Gariglio, 2010).

Embora o contato com metodologias ativas represente um avanço no processo formativo, sua efetiva implementação no contexto escolar demanda condições pedagógicas e institucionais favoráveis. De acordo com Liziero et al. (2026), a adoção de práticas inovadoras na Educação Física escolar envolve desafios que ultrapassam o domínio teórico, incluindo aspectos estruturais, organizacionais e culturais da escola, o que exige do(a) professor(a) constante adaptação e reelaboração de sua prática.

Evidencia-se, assim, a importância da formação continuada docente, seja promovida pela rede municipal de ensino, seja buscada de forma autônoma. Nesse sentido, o(a) professor(a) que se mantém em constante processo de desenvolvimento profissional aproxima-se da construção do saber docente e da consolidação de sua identidade profissional (Tardif, 2014). Além disso, a formação continuada exerce papel fundamental na atualização profissional, contribuindo para a melhoria da prática pedagógica (Kröning e Azevedo, 2019; Lessi et al., 2025).

Quando solicitados(as) a apresentar conselhos para professores(as) em início de carreira, os(as) participantes destacaram diferentes aspectos. Entre eles, cinco docentes enfatizaram a importância do estágio supervisionado como elemento fundamental na formação inicial. O sujeito 21 destacou: “Realizar o estágio obrigatório como se estivesse assumindo uma sala real, somente você, o professor, e os alunos”, enquanto o sujeito 29 afirmou: “Aproveitem o estágio, lá será um divisor de águas”. Tais falas reforçam a compreensão do estágio como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática (Lima e Pimenta, 2006).

O sujeito 32 complementou: “Faça estágio, porque precisamos ter bagagem”, evidenciando sua relevância na construção de uma prática docente crítica e reflexiva (Da Silva, De Oliveira Silvano e Do Nascimento Mascarenhas, 2017). Nesse sentido, o estágio configura-se como ferramenta essencial para o enfrentamento dos desafios iniciais da docência, período caracterizado por processos de sobrevivência e descobertas (Huberman, 1992; Gonçalves, 2009).

Além disso, diversos(as) professores(as) ressaltaram a importância da troca de experiências e do apoio entre pares. O sujeito 4 aconselhou: “Meu conselho seria não se deixar desanimar pela falta de acolhimento inicial. É importante manter a postura profissional, buscar se aproximar aos poucos da equipe, mostrar disponibilidade para contribuir e, principalmente, focar nos estudantes, que são a razão do nosso trabalho. Também é válido procurar apoio em

outros colegas de profissão fora da unidade escolar e continuar investindo na formação, pois isso fortalece a confiança e ajuda a enfrentar contextos menos receptivos”.

Ainda nessa perspectiva, o sujeito 8 afirmou: “Buscar aprender mais na prática, vivenciando o dia a dia dos professores”, enquanto o sujeito 13 destacou: “Converse com professores que já estão há mais tempo dando aulas. Eles têm soluções que nós nem imaginamos rs”. O sujeito 21 também reforçou essa ideia ao mencionar: “Não desista, se apegue naquilo que você aprendeu e acredita. Junte-se às pessoas que te acolhem e troque experiências. Errar também faz parte do amadurecimento”.

Os relatos evidenciam que o compartilhamento de saberes e vivências constitui importante estratégia de aprendizagem profissional, especialmente no início da carreira, momento em que os(as) docentes ainda estão em processo de construção de seus saberes e de sua identidade profissional (Tardif, 2014).

Outro aspecto relevante refere-se à adaptação dos conteúdos e à integração da Educação Física com outras áreas do conhecimento. O participante 34 destacou: “Minha contribuição é adaptar os conteúdos da Educação Física a qualquer espaço ou condição, sem comprometer a aprendizagem, integrando a disciplina com outras áreas como Artes, Matemática, Ciências, História e Filosofia. Além disso, procuro sempre valorizar os valores humanos — respeito, cooperação, inclusão e protagonismo dos alunos — mostrando que a Educação Física vai muito além do esporte”.

Assim, de acordo com Marcelo Garcia, pode-se compreender que “A escola é o espaço privilegiado para a ocorrência do desenvolvimento profissional dos professores porque pode possibilitar a construção de uma “cultura de colaboração” (p.141), uma vez que é no ambiente escolar que o(a) professor(a) tem condições de conhecer a realidade e orientar seu desenvolvimento profissional.

Buscando ainda reunir conselhos que os(as) professores(as) julgaram importantes para docentes de Educação Física escolar em início de carreira, de forma não obrigatória, alguns(as) participantes optaram por reforçar sugestões relacionadas à busca por conhecimento e à formação continuada, não apenas no âmbito da Educação Física, mas também na vida pessoal.

Nesse sentido, o sujeito 3 destacou: “Façam cursos não só de Educação Física, se aprofundem em didática. Não desistam, somos a aula preferida deles”. De modo semelhante, o sujeito 15 ressaltou: “Continuar estudando e se moldando para que as aulas sejam cada vez mais inclusivas e que façam sentido aos alunos”.

Tais relatos enfatizam a necessidade de continuidade dos estudos e do desenvolvimento pessoal, reconhecendo a relação entre as dimensões pessoal e profissional na constituição da

identidade docente (Souza e Pereira, 2021), bem como ressaltam a importância de tornar as aulas significativas para os alunos, a importância de tornar as aulas significativas para os alunos, aspecto que pode estar relacionado ao caráter lúdico e ao envolvimento proporcionado pelas práticas corporais, contribuindo para que a Educação Física se configure como uma disciplina relevante no contexto escolar (Bracht, 2019).

Ainda nesse conjunto de contribuições, o sujeito 34 reforçou a compreensão de que a Educação Física Escolar vai além do ensino técnico do esporte, ao afirmar: “Acredito que uma contribuição importante é entender que a Educação Física Escolar vai além do ensino técnico do esporte: é uma oportunidade de desenvolver valores humanos e trabalhar de forma interdisciplinar. É essencial ser criativo para adaptar aulas a diferentes espaços e condições, investir na construção de vínculos com os alunos e manter a busca por formação continuada. Isso fortalece a prática pedagógica e ajuda a transformar a Educação Física em um espaço de aprendizagem significativa e inclusiva”.

Por fim, o sujeito 38 também ressaltou a importância da troca de experiências ao comentar: “Sempre que puder, trocar experiências com outros, ser cooperativo com o outro”.

Diante dos resultados apresentados, evidencia-se que o início da carreira docente em Educação Física é marcado por um processo contínuo de construção profissional, no qual a formação continuada, embora fundamental, não atende integralmente às demandas da prática pedagógica. Nesse contexto, os(as) professores(as) mobilizam diferentes estratégias, como a busca autônoma por formação e a valorização dos saberes construídos na experiência e na interação com seus pares (Tardif, 2014).

Nessa perspectiva, conforme discutido por Liziero et al. (2026), a implementação de práticas inovadoras na Educação Física escolar encontra-se atravessada por desafios de ordem estrutural, formativa e contextual, o que reforça a necessidade de compreender a prática docente como um processo dinâmico, situado e em constante reelaboração.

Dessa forma, compreender tais elementos mostra-se fundamental para o avanço da análise da prática docente no contexto real de atuação. Assim, o próximo capítulo apresenta os dados, a discussão e os resultados referentes à prática dos(as) professores(as) de Educação Física iniciantes no “chão da quadra” da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

4.3 A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NO “CHÃO DA QUADRA” DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS.

Por meio de uma pergunta de múltipla escolha, com apenas uma alternativa de resposta, buscou-se identificar o acolhimento recebido na escola no início da carreira docente. Nesse contexto, 17 professores(as) indicaram que a escola foi muito acolhedora, enquanto outros 17 avaliaram o acolhimento como parcialmente satisfatório.

Esses dados evidenciam que a maior parte dos(as) 40 professores(as) em início de carreira foi bem acolhida nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

Por outro lado, 3 professores(as) relataram que as escolas foram pouco acolhedoras e outros 3 afirmaram não ter recebido acolhimento.

Nesse sentido, a indução docente é compreendida como um processo de:

[...] acompanhamento intencional e orientado do professor iniciante, que passa pelo período de inserção profissional em uma perspectiva colaborativa do aprendizado da docência. A supervisão não visa ao controle e à competência, mas em estar junto, apoiar e trocar experiências por meio da escuta, da troca de textos, planejamentos, narrativas e análises coletivas (Lahtermacher, 2024, p.3).

Assim, o acolhimento assume papel central nesse processo, especialmente considerando que os primeiros anos da carreira docente são marcados por fases de sobrevivência e descoberta (Huberman, 1995; Gonçalves, 2009). Nessa perspectiva, o apoio institucional pode amenizar inseguranças, favorecer a adaptação ao contexto escolar e contribuir para uma inserção profissional menos conflituosa e mais formativa, consolidando-se como uma importante estratégia de indução docente (Lahtermacher, 2024). Contudo, os resultados desta pesquisa revelam um aspecto que merece destaque: diferentemente de estudos que apontam fragilidades ou ausência de acolhimento aos professores iniciantes, os participantes relataram experiências positivas de recepção e acompanhamento no contexto investigado. Tal achado sugere que a realidade da rede municipal de Campo Grande/MS, no grupo pesquisado, apresenta características distintas das descritas em parte da literatura, evidenciando a existência de práticas institucionais que podem favorecer o processo de inserção profissional docente.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre o acolhimento recebido na escola, solicitou-se aos docentes que avaliaram o acolhimento de forma positiva que indicassem quais fatores colaboraram para esse processo no início da carreira. A questão foi apresentada no formato de múltipla escolha, permitindo a seleção de mais de uma alternativa.

Os dados indicaram que a maioria das participantes reconhece o apoio da equipe gestora (coordenação/direção) como um dos principais fatores que contribuíram para o acolhimento no início da carreira, totalizando 29 respostas. Esse elemento pode ser compreendido como parte das ações institucionais de acolhimento no processo de indução docente, conforme discutido por Lahtermaher (2024). Em seguida, destacaram-se o apoio de outros(as) professores(as) de Educação Física, com 16 respostas, a infraestrutura da escola, com 14, o contexto social da escola/comunidade, com 12, e o apoio de professores(as) de outras áreas, com 11 respostas. Apenas 2 participantes assinalaram a opção “outros”.

Para os participantes que assinalaram essa opção, foi disponibilizado um espaço para manifestação livre. Embora apenas 2 tenham selecionado a alternativa, 6 docentes registraram comentários, evidenciando a necessidade de expressar experiências que não foram contempladas nas opções fechadas.

Nesse sentido, algumas falas tensionam a percepção predominantemente positiva do acolhimento. A professora 39 afirmou: “Poucas escolas nos acolhem”. A professora 21 relatou experiências distintas entre instituições, indicando inconsistências no processo: “Em uma escola fui muito bem acolhido e em outra a coordenação era implicante e já até chegou a fiscalizar minha aula, mas nunca deram um direcionamento metodológico”. De modo semelhante, a professora 17 destacou: “A recepção da coordenação foi cordial, no entanto, faltaram orientações de cunho profissional [...]”. Já a professora 4 evidenciou a ausência de um processo estruturado de acolhimento, mencionando a falta de integração e orientação inicial.

Dessa forma, embora os dados apontem para uma avaliação predominantemente positiva do acolhimento aos professores iniciantes, as falas dos participantes revelam que esse processo ocorre de maneira heterogênea entre as unidades escolares e, em muitos casos, limita-se a aspectos relacionais e à recepção inicial dos docentes. Os relatos evidenciam que a qualidade e a abrangência do acolhimento parecem depender, em grande medida, das iniciativas desenvolvidas por cada equipe gestora, não se configurando como uma prática sistematizada e compartilhada por toda a rede municipal de ensino. Nesse sentido, conforme problematiza Lahtermaher (2024), o acolhimento, embora relevante, nem sempre se constitui como um processo intencional de indução docente, capaz de oferecer acompanhamento pedagógico, orientação profissional e suporte contínuo aos(as) professores(as) em início de carreira. Assim, os resultados sugerem que, apesar dos avanços observados no contexto investigado, ainda persistem lacunas relacionadas à institucionalização de ações que garantam condições mais equitativas de inserção profissional aos docentes iniciantes.

Nesse sentido, a inserção profissional docente deveria ocorrer por meio de ações estruturadas de acompanhamento ao professor(a) iniciante, de modo a favorecer sua adaptação e desenvolvimento no contexto escolar, uma vez que a formação de professores(as) precisa responder às exigências e aos desafios cada vez mais complexos da prática educativa (García, 1999). Evidencia-se, assim, que essa lacuna no processo de entrada do docente na carreira pode estimular a insegurança no início da trajetória profissional.

Ao serem questionados(as) se o início da carreira foi o período mais difícil da trajetória profissional, 32 professores(as) afirmaram que sim, enquanto apenas 8 responderam que não, reforçando o pensamento de Huberman (1995) e de Gonçalves (2009), que caracterizam que a fase inicial é marcada por tensões e choque de realidade, sendo também reconhecida como um período permeado por desafios que, em muitos casos, podem levar até mesmo ao abandono da profissão, especialmente diante da ausência de acompanhamento formativo intencional nos primeiros anos da docência (Lahtermacher, 2024).

Em sequência, por meio de uma pergunta de múltipla escolha com possibilidade de mais de uma alternativa de resposta, investigou-se quais foram as maiores dificuldades enfrentadas no início da carreira docente.

A partir dessa questão, a maior parte dos(as) professores(as), totalizando 29 respostas, indicaram a falta de experiência como uma das principais dificuldades. Em seguida, 25 professores(as) apontaram a indisciplina e o desinteresse dos alunos, enquanto 23 mencionaram a adaptação ao ambiente escolar. Além disso, 19 docentes relataram a falta de materiais e infraestrutura, e 18 destacaram a dificuldade no planejamento das aulas, especialmente no que se refere à adaptação da teoria para a prática, evidenciando desafios relacionados à insegurança pedagógica, relacionado aos saberes didáticos, aspecto apresentado por Tardif (2014) na literatura sobre saberes docentes.

Outras dificuldades também foram mencionadas, como a falta de acolhimento recebido na escola, apontada por 8 professores(as), o relacionamento com outros(as) colegas de trabalho, indicado por 7 participantes, e o excesso de carga de trabalho, relacionado ao cumprimento das atividades organizacionais de registro e planejamento, mencionado por 6 docentes, o que reforça a compreensão de que a formação inicial nem sempre contempla de maneira suficiente as demandas práticas da docência, exigindo que os professores(as) construam seus saberes no exercício da profissão (Tardif, 2014). Ainda, 4 professores(as) assinalaram a falta de apoio da equipe gestora (coordenação/direção), aspecto que pode ser relacionado à ausência de processos estruturados de acompanhamento no início da carreira (Lahtermacher, 2024). Por fim, apenas 1 participante indicou a relação com os estudantes como dificuldade. Da mesma forma, apenas

1 docente assinalou a opção “outros”, sendo o sujeito 21, que especificou não ter sofrido tanto por ter adquirido alguns materiais, o que, segundo ele, o auxiliou nesse processo.

Ao solicitar aos(as) professores(as) que mencionassem ao menos uma das principais tentativas e/ou ações adotadas para superar as dificuldades apontadas anteriormente, foram obtidas 39 respostas, sendo que um participante optou por não responder, apesar da obrigatoriedade da questão. Cabe destacar que, embora a pergunta solicitasse uma única ação, as respostas apresentaram inúmeras contribuições, muitas vezes acompanhadas de relatos mais amplos e até mesmo desabafos, evidenciando a complexidade do processo de inserção na docência.

A análise dos dados revela que dos 40 professores(as) em início de carreira, 23 apontaram como a principal estratégia mobilizada por eles, foi a busca por apoio em outros(as) professores(as), especialmente por meio da troca de experiências com colegas mais experientes. Tal movimento não se restringe à área da Educação Física, mas se estende a docentes de diferentes componentes curriculares, indicando a relevância da socialização profissional no início da carreira. Esse aspecto pode ser observado nas seguintes falas: “Busca por conselhos de outros professores” (sujeito 9), “busquei outros professores com as mesmas dificuldades” (sujeito 11) e “fui adaptando as atividades [...] trocando experiências com professores [...] que já estavam atuando há mais tempo” (sujeito 13), assim como o sujeito 28, que buscou [...] “ajuda com colegas mais experientes que são receptivos a ajudar”, destacando a valorização de parcerias e do trabalho colaborativo até menção a [...] atividades conjuntas com outros docentes (parcerias extracurriculares) sujeito 31.

Esse movimento demonstra uma crescente busca dos(as) professores(as), por auxílio em seus pares, no contexto do trabalho colaborativo entre docentes (Gonçalves, Luguetti e Borges, 2022).

Além dos pares, os(as) participantes também ressaltam a importância do apoio institucional, recorrendo a diferentes agentes escolares, como coordenação pedagógica e monitores. As falas indicam que esses atores desempenham papel fundamental na mediação das dificuldades iniciais, contribuindo para a compreensão dos processos e rotinas escolares, conforme exemplificado pelo sujeito 17, “Eu tirei muitas das dúvidas de rotina da escola com as monitoras. E a cada dificuldade ia perguntando a coordenação o que devia ser feito, quando e como” e pelo relato de apoio da gestão escolar do sujeito 21, “Trabalhei em uma escola em que fui muito apoiado pela gestão”.

Os relatos evidenciam o papel fundamental da gestão escolar e da equipe pedagógica, nesse processo de inserção profissional, do professor(a) iniciante. De acordo com Libâneo

(2013), a atuação da gestão escolar, influencia diretamente no trabalho do(a) professor(a) em sala de aula, podendo contribuir ou atrapalhar a atuação profissional.

Outro eixo relevante refere-se à construção da prática pedagógica a partir da relação com os alunos, evidenciando uma perspectiva dialógica do processo de ensino-aprendizagem. Os docentes apontam a necessidade de compreender o comportamento, o interesse e o engajamento dos estudantes como elementos centrais para o desenvolvimento das aulas, como expressam os relatos: “o aluno orienta grande parte do aprendizado” (sujeito 12), “fazendo tratados com os alunos” (sujeito 8) e a utilização de estratégias como jogos de regras e o fortalecimento do pertencimento ao ambiente escolar (sujeito 20).

A relação do docente com o discente, revela um processo educativo que é construído a partir da interação entre eles, através do diálogo como elemento fundamental (Freire, 1996). Observar e escutar os estudantes, se mostrou uma estratégia para os(as) professores(as), assim como negociações, para enfrentamento dos desafios nessa relação.

Ademais, destaca-se o processo de ambientação ao contexto escolar, no qual os(as) professores(as) buscam compreender a dinâmica institucional e adaptar suas práticas à realidade encontrada.

Esse movimento envolve tanto a observação do cotidiano escolar quanto o uso de documentos orientadores, como a BNCC e propostas curriculares da rede municipal de Campo Grande, conforme relatado pelo sujeito 34, “Comecei observando a rotina da escola, os colegas mais experientes e como funcionavam os processos. E usei bastante material da BNCC/REME para construir aulas dentro do que fazia sentido para os alunos, sem depender só da tradição da escola”. Em consonância, o sujeito 25 relatou que “Buscar fazer com muita atenção as formações continuadas; ouvir as diversas sugestões de outros professores/coordenação; ouvir dos alunos sempre que possível algumas experiências passadas deles nas aulas de Educação Física e o que eles gostavam de fazer”. Evidenciando a importância da formação continuada, da escuta de colegas e da consideração das experiências dos próprios alunos como elementos constitutivos da prática docente.

Por outro lado, os dados também evidenciam estratégias que revelam limitações estruturais do contexto escolar, especialmente no que se refere à falta de infraestrutura e materiais. Nesse sentido, 8 docentes relatam a necessidade de aquisição de recursos com meios próprios, como forma de viabilizar suas aulas, conforme apontado pelos sujeitos 1 “Compra de materiais próprios, diminuir a tensão para finalizar os trabalhos/tarefas no prazo estipulado da escola [...]”, 33 “Tive com comprar material pela falta de material [...]” e 38 [...] compra de materiais”. Soma-se a isso a constatação de precariedade nas condições físicas das escolas,

como a ausência de espaços adequados para a prática, relatado pelo sujeito 37, “A escola não tinha quadra”.

Gerando uma reflexão de que, em alguns casos, os(as) professores(as) estão pagando para trabalhar, ao utilizarem recursos próprios para adquirir materiais e viabilizar suas aulas. Trata-se de um cenário que expõe a precarização do trabalho docente frente aos problemas estruturais da escola, impactando negativamente tanto a qualidade do ensino quanto as condições de trabalho (Oliveira, 2014).

Monteiro et al, aponta que,

Os desafios enfrentados e as exigências do mundo contemporâneo são inúmeros e, reforçados com a desvalorização da profissão, recursos e estruturas escassos, o professor, vê-se por vezes sobrecarregado por constantes cobranças e responsabilidades. E, ao sair da academia, o profissional se depara com os dilemas e desafios que precisa enfrentar para desenvolver sua prática (2019, p.7).

Além disso, observa-se a busca por formação continuada e autoformação, por meio da realização de cursos, pesquisas e utilização de recursos digitais, através de vídeos do *Youtube*, evidenciando um movimento autônomo de desenvolvimento profissional. Reafirmando uma autonomia docente pela busca dos seus saberes (Tardif, 2014), assim como a busca por um processo contínuo de formação, que se constrói ao longo da carreira (Imbernón, 2011).

Por fim, destaca-se a reflexão apresentada pelo sujeito 5, ao afirmar que “paciência, pois o processo de adaptação requer um tempo para acontecer”, indicando a compreensão da docência como um processo gradual, marcado por aprendizagens contínuas e pela necessidade de adaptação ao contexto escolar.

Dessa forma, os dados evidenciam que a superação das dificuldades iniciais na carreira docente ocorre, majoritariamente, por meio de estratégias relacionais, colaborativas e adaptativas, ao mesmo tempo em que expõem desafios estruturais que atravessam o cotidiano escolar e impactam diretamente a prática pedagógica.

Por meio de uma pergunta de múltipla escolha, na qual cada professor(a) pode selecionar apenas uma alternativa, buscou-se identificar se, no início da carreira, houve apoio por parte da escola ou de colegas de trabalho. Nesse contexto, 15 docentes assinalaram a opção “ambas”, indicando apoio tanto da escola quanto de outros(as) professores(as). Além disso, 11 afirmaram ter recebido apoio da escola, enquanto 8 relataram apoio de outros(as) professores(as). Por fim, apenas 6 docentes afirmaram não ter recebido nenhum tipo de apoio no início da carreira.

Esse resultado reforça que o apoio profissional entre pares constitui um elemento fundamental na construção do conhecimento profissional docente, sendo potencializado por meio das práticas colaborativas vivenciadas no ambiente escolar (Ferreira, Souza e Batista,

2022). Nessa perspectiva, destaca-se que a profissão docente se consolida nas relações coletivas estabelecidas entre as professoras no ambiente escolar, evidenciando seu caráter essencialmente social e compartilhado (Nóvoa, 2017). Tal compreensão é corroborada por García ao afirmar que “A escola configura-se como o espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional dos professores, pois possibilita a construção de uma “cultura de colaboração” (1999, p. 141).

Assim, os dados da pesquisa dialogam com esses referenciais ao evidenciar que o início da carreira não se sustenta apenas em competências individuais, mas se estrutura, sobretudo, nas relações de apoio, troca e pertencimento ao coletivo escolar.

A fim de compreender as percepções dos(as) professores(as) de Educação Física em início de carreira, foi proposta uma questão aberta acerca dos conhecimentos que gostariam de ter adquirido no início de sua trajetória profissional. A análise das respostas evidencia, de forma predominante, a demanda por uma formação mais voltada à prática pedagógica, especialmente no que se refere às situações concretas do cotidiano escolar.

Essa necessidade se expressa de maneira explícita nas falas dos participantes, que apontam para um distanciamento entre a formação inicial e a realidade da escola, como ilustram os trechos: “Menos teoria, mais prática” (sujeito 3) e “A realidade mesmo do chão da escola, estudamos muitas teorias, que na prática muitas vezes não é possível” (sujeito 5).

Essa percepção converge com Gariglio (2010), ao indicar lacunas na formação inicial que se tornam evidentes no ingresso à prática docente, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática no contexto escolar.

Nessa mesma direção, destaca-se a importância atribuída ao desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento pedagógico contextualizado, conforme indicado por um dos participantes ao afirmar a necessidade de “realizar planejamentos realistas à realidade escolar” (sujeito 18), bem como à construção de estratégias práticas de gestão da sala de aula e acolhimento dos alunos no início da docência (sujeito 34).

Esses apontamentos evidenciam que as dificuldades enfrentadas no início da carreira estão diretamente relacionadas à necessidade de maior preparo para lidar com as demandas concretas do contexto escolar, as quais [...] poderiam ser amenizadas caso estes profissionais tivessem um acompanhamento mais permanente nos contextos escolares entorno das suas necessidades formativas (Diniz e De Moraes, 2026, p. 4).

Além disso, manifestaram-se, de forma significativa, aspectos relacionados ao apoio institucional e à inserção no contexto escolar, evidenciando que o início da carreira docente não se restringe à dimensão didático-pedagógica, mas envolve também processos de socialização profissional. As falas dos sujeitos revelam dificuldades na relação com a equipe escolar e na

compreensão dos aspectos organizacionais da escola, como pode ser observado em: “Lidar com equipe não acolhedora” (sujeito 4), “O que fazer quando algum professor lhe trata mal?” (sujeito 22) e “Os processos da escola” (sujeito 23). Soma-se a isso a necessidade de apoio em tarefas operacionais e burocráticas, como o planejamento e o uso de ferramentas administrativas, evidenciada nas falas dos sujeitos 11 e 15.

Tais evidências reforçam que a inserção no contexto escolar configura-se como um processo que demanda mais do que ações pontuais, como a apresentação dos novos professores(as) à instituição e a definição das turmas pelas quais serão responsáveis. Lahtermaher (2024) aponta que a entrada na profissão deve ser compreendida como um processo coletivo, contínuo e “de fora para dentro”, que requer suporte formativo e intencional ao longo do tempo, uma vez que, ainda que existam iniciativas institucionais de recepção, estas não se mostram suficientes para garantir a plena integração desses(as) profissionais ao ambiente escolar.

Outro ponto relevante diz respeito às lacunas percebidas na formação inicial, especialmente no que tange à preparação para demandas específicas da carreira docente. Os participantes indicam fragilidades tanto na formação para inserção profissional — como no caso dos concursos públicos (sujeito 16) — quanto na apropriação de conhecimentos fundamentais à prática pedagógica, como o desenvolvimento infantil (sujeito 26) e a organização curricular (sujeito 27).

Por fim, ainda que em menor frequência, alguns docentes evidenciam a compreensão da docência como um processo dinâmico e contínuo de aprendizagem. As falas indicam um movimento de ressignificação das expectativas iniciais, especialmente em relação ao planejamento e ao engajamento dos alunos, como expresso nos relatos: “Nem todos os dias vamos conseguir dar a nossa aula conforme o planejamento [...] mas não conseguir seguir o planejamento também faz parte” (sujeito 19) e “valorizar mais o tempo em que os alunos estão engajados [...] mais importante do que tentar seguir 100% do planejamento” (sujeito 25).

Esses achados reforçam a compreensão de que o desenvolvimento profissional constitui um processo contínuo e que os saberes docentes são construídos no cotidiano, no chão da escola, articulando formação inicial, experiências e prática docente, evidenciando que o aprender a ensinar é um processo contínuo e inacabado (Tardif, 2014).

Dessa forma, os dados analisados evidenciam que o início da carreira docente é marcado por tensões entre formação e prática, bem como pela necessidade de construção de saberes que extrapolam o conhecimento teórico, abrangendo dimensões relacionais, institucionais e experienciais.

4.4 INTERVENÇÃO INTERDISCIPLINAR NO CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O CAMINHO É FEITO CAMINHANDO (THE PATH IS MADE BY WALKING)

A intervenção pedagógica foi composta por diferentes atividades, desenvolvidas com as turmas do 7º ano, planejadas com o objetivo de integrar os conteúdos da Educação Física e da Língua Inglesa de forma lúdica e participativa. Tal proposta fundamenta-se na compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem se fortalece quando ancorado em práticas contextualizadas e significativas, conforme discutido por Imbernón (2011), ao defender a formação e a prática docente articuladas ao contexto real de atuação.

Na atividade do “elefante colorido”, o objetivo foi que os(as) alunos(as) reconhecessem e identificassem as cores em inglês por meio de uma brincadeira já conhecida por eles. Ao explicar a dinâmica, tanto a turma do 7º C quanto a do 7º D demonstraram confiança, afirmando que se tratava de uma atividade fácil, uma vez que já dominavam a brincadeira e possuíam familiaridade com as cores em inglês.

Inicialmente, foi realizada uma roda de conversa, na qual os(as) alunos(as) mencionavam as cores em inglês, enquanto os demais colegas indicavam seus nomes em português, como “*red*” (vermelho), “*blue*” (azul) e “*black*” (preto).

Durante a realização da atividade, observou-se que, apesar da segurança inicial, muitos(as) alunos(as) apresentaram dificuldades, o que evidencia que o reconhecimento conceitual não implica, necessariamente, sua aplicação imediata em situações práticas. Tal aspecto dialoga com Tardif (2014), ao afirmar que os saberes se consolidam na experiência e na ação, e não apenas na sua expressão. Essa intervenção corrobora com a análise de Liziero et al. (2026), ao evidenciar o distanciamento entre teoria e sua aplicação na prática nas aulas de Educação Física. Trata-se de uma proposta inovadora, envolvendo conteúdos entre áreas de conhecimento distintas, cuja aplicabilidade depende das mediações pedagógicas da professora ao longo do processo.

No entanto, ao longo da dinâmica, os próprios estudantes passaram a auxiliar uns aos outros, indicando as cores corretas e colaborando para que todos conseguissem participar da atividade. Esse movimento evidencia a aprendizagem como um processo social, mediado pela interação entre pares, aproximando-se da compreensão de Nóvoa (2017), ao destacar a dimensão coletiva dos processos formativos, bem como das contribuições de Ferreira, Souza e Batista (2022), ao enfatizarem o papel das práticas colaborativas na construção do conhecimento.

Destaca-se, ainda, a participação de alguns(as) alunos(as), como Allan, nome fictício, da turma do 7º D, que questionou como dizer “azul escuro” em inglês, bem como de Lara, também nome fictício, da mesma turma, que demonstrou interesse em expressar “azul turquesa”, embora também não soubesse como fazê-lo. Diante disso, expliquei a eles que, posteriormente, poderiam perguntar à professora Janaína.

Por fim, ressalta-se que, após explorarem as cores que já conheciam, os(as) alunos(as) demonstraram interesse em aprender novas variações, buscando ampliar seu repertório e, conseqüentemente, elevar o nível de desafio entre os colegas.

Na atividade “alerta dos números”, cujo objetivo foi a identificação dos números de um a dez em inglês, inicialmente realizou-se uma roda de conversa, na qual os(as) alunos(as) conseguiram falar a sequência numérica em inglês. No entanto, ao iniciar a atividade, demonstraram dificuldades em reconhecer os números de forma imediata.

Durante a dinâmica, que envolvia deslocamento e atenção aos comandos, observou-se uma alternância entre o uso de termos em português e em inglês. Por exemplo, no momento de gritar o comando “alerta”, os(as) alunos(as) utilizaram predominantemente o português; por outro lado, também utilizaram muito mais o termo “*stop*” em substituição ao “pare”.

Ainda assim, os(as) alunos(as) passaram a se ajudar mutuamente, questionando e respondendo entre si sobre os números mencionados. A atividade contou, ainda, com uma variação em que os estudantes deveriam passar a bola para o colega com o mesmo número, o que exigiu maior atenção e interação. Nesse contexto, elaboraram estratégias, como a divisão de funções na dupla — em que um aluno se deslocava em busca da bola, enquanto o outro se posicionava próximo aos colegas em fuga. Tais ações favoreceram a cooperação entre os participantes e ampliaram a atenção aos números ditos em inglês, contribuindo para uma participação mais eficaz na atividade.

Na atividade “jogo dos números”, o objetivo esteve voltado, também, para elementos do handebol, dando continuidade às ações da proposta anterior, como o passe e o arremesso, além de avançar para aspectos relacionados à tomada de decisão no jogo. Na turma do 7º C, a atividade foi realizada em trios, o que aumentou o nível de complexidade e exigiu maior atenção dos(as) alunos(as).

Observou-se que, à medida que os estudantes se familiarizaram com os números em inglês, demonstravam maior segurança na participação. No entanto, ao serem realizadas alterações, como a redistribuição dos números atribuídos a cada aluno(a), como também a pessoa a gritava o número em inglês, verificou-se a ocorrência de dificuldades momentâneas, evidenciando que ainda se encontravam em processo de consolidação do conhecimento.

Por outro lado, segundo os(as) próprios(as) alunos(as), a atividade foi percebida como “legal, desafiadora e emocionante”, especialmente por exigir atenção aos números em inglês, como também a tentativa de finalização ao gol de cada equipe.

Na última atividade, o “jogo da velha dinâmico”, buscou-se aumentar o nível de complexidade, exigindo dos(as) alunos(as) não apenas o reconhecimento das cores em inglês, mas também a leitura e interpretação das palavras, independentemente da cor em que estavam escritas. Inicialmente, foi necessário retomar as regras e exemplificar a proposta, uma vez que os(as) alunos(as) demonstraram dúvidas quanto à sua execução.

Ao longo da dinâmica, foi realizada uma variação, como a execução da atividade com e sem comunicação verbal entre os integrantes da mesma equipe. No primeiro momento, os papéis contendo as palavras estavam posicionados ao longo do percurso até o tabuleiro disposto no chão. O(a) aluno(a) da vez deslocava-se, selecionava um papel, posicionava-o no tabuleiro e retornava à equipe, comunicando verbalmente a palavra escolhida, e não a cor.

Em um segundo momento, foi retirada a comunicação verbal. Nessa configuração, o(a) aluno(a) seguinte precisava deslocar-se até o tabuleiro para observar a jogada anterior (a palavra que estava escrita), retornar no meio do percurso para selecionar o papel correspondente e posicioná-lo no tabuleiro, antes de voltar à equipe e sinalizar a vez do próximo colega.

Observou-se que essa variação aumentou o nível de dificuldade, exigindo maior raciocínio lógico, atenção e tomada de decisão, o que gerou momentos de dúvida, erros e necessidade de reorganização por parte dos(as) alunos(as).

Esses elementos não devem ser compreendidos como falhas, mas como constitutivos do processo de aprendizagem, especialmente em propostas que exigem maior complexidade cognitiva, conforme discutido por Imbernón (2011), ao abordar os desafios inerentes às práticas inovadoras no contexto escolar.

Ainda assim, a proposta foi bem recebida, levando em conta que os estudantes solicitaram sua continuidade e para repetir na próxima aula.

Em relação à professora Janaína de Língua Inglesa, ao dialogar sobre a intervenção, ela relatou que percebeu mudanças no comportamento dos(as) alunos(as) em suas aulas, destacando maior desinibição e participação. Tal evidência reforça a potência das práticas interdisciplinares e colaborativas como espaços de desenvolvimento profissional docente, conforme Nóvoa (2017), ao defender que a formação se constrói no interior da prática e nas relações entre professores(as).

Segundo ela, os(as) alunos(as) passaram a demonstrar maior disposição em tentar falar palavras em inglês, como pedir para ir ao banheiro ou beber água, o que pode ser compreendido como um reflexo da vivência proporcionada nas aulas de Educação Física.

Após a realização da intervenção, os(as) alunos(as) também demonstraram interesse em participar de outras atividades integradas entre as disciplinas. Considerando que a maioria dos estudantes dos 7º anos já havia sido alunos(as) das professoras no 6º ano, observou-se que eles já conheciam e, em alguns casos, haviam participado de atividades e apresentações desenvolvidas em conjunto, em projetos realizados na escola. Nesse contexto, questionaram qual seria o projeto da mostra pedagógica deste ano.

Além disso, os(as) alunos(as) manifestaram curiosidade quanto à possibilidade de integração com outras áreas do conhecimento. Nesse contexto, a aluna de nome fictício Brenda perguntou: “professora, a gente pode juntar outras matérias com a Educação Física também, como geografia, ciências e... matemática não!”, evidenciando uma compreensão inicial de que os conteúdos escolares podem se articular entre si.

Essa percepção aproxima-se da perspectiva de uma educação integrada, na qual o conhecimento não se apresenta de forma fragmentada, mas em diálogo entre diferentes áreas, reforçando o papel da escola como espaço de construção de sentidos (Libâneo, 2013).

Diante do exposto, compreende-se que a intervenção pedagógica desenvolvida possibilitou não apenas a articulação entre os conteúdos da Educação Física e da Língua Inglesa, mas também a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo. Tal cenário reforça a importância da colaboração entre pares como um caminho potente para o enfrentamento dos desafios da docência (Nóvoa, 2017), além de evidenciar que práticas contextualizadas e coletivas contribuem significativamente para o desenvolvimento profissional docente (Imbernón, 2011).

Os resultados também dialogam com Tardif (2014), ao evidenciar que os saberes se constroem na prática e na interação, revelando movimentos de reflexão na ação tanto por parte dos(as) alunos(as) quanto das professoras envolvidas.

Esses achados também se aproximam dos apontamentos dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, especialmente no que se refere à colaboração entre pares como estratégia para o enfrentamento das dificuldades no início da carreira docente. Destaca-se, ainda, uma dificuldade apontada pela professora Janaína, da área de Língua Inglesa, relacionada à oralidade dos(as) alunos(as), frequentemente limitada em contextos mais formais. Tal aspecto pôde ser trabalhado de maneira mais espontânea nas aulas de Educação Física, em um ambiente menos formal e mais interativo.

A experiência mostrou-se significativa não apenas para os(as) estudantes, mas também para as professoras envolvidas, evidenciando que o trabalho colaborativo contribui para o fortalecimento da docência e para o desenvolvimento profissional.

Após a intervenção, ficou ainda mais evidente que o docente não sai da graduação “pronto”, mas vai se construindo ao longo do tempo. A formação inicial é muito importante, mas entendemos que esse processo começa ainda quando somos alunos. Tanto eu quanto a professora Janaína vivemos experiências na escola, enquanto alunas, que nos marcaram e influenciam até hoje a nossa prática. No meu caso, lembro da professora de Literatura que trouxe a dança para a aula, propondo uma apresentação; já para a professora Janaína, foi o contato com a música nas aulas de inglês que despertou o interesse pela língua e também pela vontade de ensinar por meio dela. Ou seja, são experiências que mostram como a formação vai sendo construída desde a vivência como estudante até a atuação como professora. E foi justamente isso que apareceu na nossa intervenção: buscamos trazer algo inovador, articulando o inglês com a Educação Física, a partir de uma proposta construída entre nós.

Em relação aos avanços, algo que nos chamou muita atenção foi a curiosidade dos alunos. Eles questionavam: “como assim vamos ter inglês na aula de Educação Física?” — e isso gerou interesse e envolvimento. Mesmo com as dificuldades, houve tentativa de participação e de falar palavras em inglês, o que já representa um passo importante. Para nós, enquanto professoras, essa experiência ampliou ainda mais a nossa visão, pois percebemos que não precisamos ficar restritas ao que tradicionalmente se espera da disciplina. A intervenção mostrou que é possível propor ações diferentes ao longo do bimestre, mesmo que sejam pontuais, e que essas iniciativas podem contribuir tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para a nossa própria formação. Foi um movimento que nos fez repensar a prática e enxergar novas possibilidades dentro da Educação Física.

Por outro lado, também percebemos que ainda existem desafios importantes, que, inclusive, dialogam com aqueles apontados pelos(as) participantes da pesquisa. Um dos principais é a falta de tempo para o planejamento coletivo, já que, na escola, esses momentos geralmente acontecem de forma separada. Além disso, questões como a ausência de espaços institucionais de troca, a limitação de materiais, a falta de orientação pedagógica mais próxima e até mesmo as dificuldades relacionadas à indisciplina dos alunos também se fizeram presentes, ainda que de forma indireta, no desenvolvimento da intervenção. Nesse sentido, a experiência vivenciada por nós não se distancia da realidade relatada por outros docentes, mas, ao contrário, a confirma.

A intervenção só foi possível porque conseguimos nos organizar em um momento específico, o que evidencia que esse tipo de prática ainda não está consolidado no cotidiano escolar. Soma-se a isso a necessidade de um olhar mais atento da escola para o trabalho colaborativo, que poderia fortalecer significativamente a prática docente. Sabemos que isso não depende apenas da vontade dos(as) professores(as), mas envolve também a gestão escolar e políticas públicas que incentivem e garantam esses espaços. Ainda assim, entendemos que a intervenção abriu um leque de possibilidades e nos fez pensar em novas ações futuras, como outras atividades integradas e até propostas mais amplas, envolvendo mais professores e turmas.

Dessa forma, a experiência analisada ultrapassa a dimensão de uma intervenção pontual, configurando-se como um espaço formativo, no qual ensino, aprendizagem e desenvolvimento profissional se entrelaçam no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender, descrever e analisar as principais dificuldades vivenciadas pelos(as) professores(as) de Educação Física Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS em início de carreira, bem como as estratégias de enfrentamento por eles(as) mobilizadas no cotidiano escolar, através de sua prática.

A partir do levantamento de dados, foi possível compreender que uma das principais contribuições para a iniciação à docência desses(as) professores(as) está relacionada à colaboração com outros(as) docentes, evidenciando a importância das relações profissionais no ambiente escolar. Esse resultado reforça o que apontam Ferreira, Souza e Batista (2022), ao destacarem o apoio entre pares como elemento fundamental na construção do conhecimento profissional docente, bem como dialoga com Nóvoa (2000), ao compreender a docência como uma profissão que se constitui no coletivo.

Os resultados evidenciam que as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes iniciantes estão relacionadas à adaptação ao ambiente escolar, à gestão das aulas, às condições de trabalho e à consolidação da identidade docente. Tais desafios podem estar associados a fragilidades no processo de formação inicial e às limitações do acolhimento institucional voltado ao desenvolvimento profissional, que, embora presente, ocorre, em grande medida, de forma pouco sistematizada e frequentemente restrita a aspectos de socialização no ambiente escolar (Lahtermaher, 2024).

Nesse sentido, conforme problematiza Lahtermaher (2024), o acolhimento profissional, quando não estruturado intencionalmente, tende a se limitar a ações pontuais e informais, não se configurando como um processo efetivo de indução docente. Tal compreensão nos permite refletir sobre os achados desta pesquisa, considerando que os dados indicam que, apesar de a maioria dos(as) participantes relatarem experiências positivas de acolhimento, especialmente no que se refere ao apoio da equipe gestora, esse processo ocorre de maneira heterogênea e nem sempre contempla dimensões formativas e pedagógicas mais aprofundadas.

Observa-se, portanto, que o acolhimento, no contexto investigado, cumpre um papel relevante na inserção inicial dos(as) professores(as), mas ainda não se configura como uma política sistematizada de acompanhamento profissional. Nesse cenário, o suporte à prática docente tende a se ancorar, predominantemente, em relações informais, com destaque para o apoio de colegas mais experientes.

Diante disso, destaca-se a relevância do processo de indução docente, entendido como um acompanhamento sistemático e intencional dos(as) professores(as) iniciantes, com foco em

seu desenvolvimento profissional. No entanto, os dados indicam que esse processo ainda não se efetiva de maneira estruturada em todas as escolas da rede municipal de Campo Grande/MS, evidenciando que o desafio não reside na ausência de acolhimento social, mas na sua consolidação como uma forma institucional formativa e contínua.

Nesse contexto, a principal estratégia mobilizada pelos(as) professores(as) em início de carreira é a busca por apoio profissional junto a docentes mais experientes, o que reafirma o papel das práticas colaborativas como elemento estruturante da aprendizagem docente, conforme já discutido por Ferreira, Souza e Batista (2022).

Dessa forma, compreende-se que a inserção na carreira docente não é um processo linear, mas dinâmico, atravessado por tensões, descobertas e constantes adaptações, exigindo dos(as) professores(as) iniciantes o desenvolvimento contínuo de saberes e estratégias no cotidiano escolar. De acordo com Liziero et al. (2026), observa-se que as propostas inovadoras implementadas na escola são atravessadas por desafios que se evidenciam na prática pedagógica docente.

Nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer a importância de políticas institucionais e de espaços de acolhimento que favoreçam o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) em início de carreira, indo além da socialização e se constituindo como processos formativos sistematizados, conforme apresentado por Lahtermaher (2024).

Como contribuição, este estudo reforça a necessidade de compreender a fase inicial da docência como um período estratégico para a permanência e a qualidade da atuação profissional, destacando a inserção docente como elemento central nesse processo, especialmente no campo da Educação Física escolar.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, foi possível reconhecer que o processo formativo se constitui de maneira contínua e atravessada por diferentes experiências, desafios e aprendizagens. Nesse percurso, compreende-se que as dificuldades vivenciadas no início da carreira, embora não devam ser romantizadas, podem, em determinados contextos, contribuir para a construção de uma postura profissional mais crítica, sensível e comprometida com a prática pedagógica, especialmente quando acompanhadas de momentos de reflexão e de trocas com outros docentes. Isso pôde ser observado na intervenção, em que, mesmo diante de desafios, o trabalho colaborativo favoreceu a reflexão sobre a prática e a construção de novas possibilidades de atuação.

Nesse sentido, a profissão de professor(a) se constrói ao longo da sua jornada, no processo formativo e de desenvolvimento profissional, pois, quando o sujeito entra na escola, conhece os agentes escolares e começa a lecionar, ele produz conhecimento, entregando um

pouco de si em cada aula, para cada aluno(a), na sua forma de ensinar, construindo, assim, os saberes experienciais — compreendidos como saberes construídos na prática — ao longo de toda a sua vida (Tardif, 2014).

Assim, a forma como cada docente se relaciona com essas experiências, atribuindo-lhes maior ou menor significado, está diretamente vinculada às suas trajetórias, contextos e momentos de vida, evidenciando a dimensão humana, marcada pelas experiências e vivências que atravessam o exercício do ser professor(a).

Na intervenção realizada, essa dimensão se concretizou de forma colaborativa, a partir da proposta de articular o ensino de Língua Inglesa com a Educação Física, construída em conjunto, o que despertou o interesse e a curiosidade dos alunos. Tal experiência evidenciou que a formação docente não se restringe ao campo teórico, mas se materializa nas práticas desenvolvidas no cotidiano, no chão da escola.

A partir da intervenção, foi possível perceber um maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Segundo relato da professora Janaína, os estudantes demonstraram também maior interesse pelas aulas de Língua Inglesa. Entretanto, compreendo que esse resultado não esteve relacionado à sobreposição de uma área sobre a outra, mas à construção de uma proposta integrada, em que o movimento assumiu papel central no processo de aprendizagem. As vivências corporais favoreceram a participação dos alunos e mobilizaram habilidades de raciocínio lógico, ao mesmo tempo em que possibilitaram a aproximação com conteúdos da Língua Inglesa.

Outro aspecto que chamou minha atenção foi a curiosidade dos alunos em relação à possibilidade de integrar outros componentes curriculares às aulas de Educação Física. Esse interesse nos levou, a professora Janaína e a mim, a refletir sobre como poderíamos ampliar experiências dessa natureza em nossas práticas pedagógicas. Atualmente, com seu ingresso no mestrado profissional, essa parceria tem se fortalecido, e já temos discutido possibilidades de desenvolver novas ações que aproximem a Educação Física de outras áreas do conhecimento.

Contudo, compreendemos que a concretização de propostas dessa natureza exige um trabalho colaborativo contínuo entre as professoras ao longo do ano letivo. Isso demandaria momentos de planejamento conjunto, destinados à construção de estratégias capazes de qualificar e potencializar as experiências de aprendizagem dos estudantes. Ao mesmo tempo, reconhecemos os limites impostos pela realidade da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS, em que questões institucionais e organizacionais ainda representam barreiras para a consolidação de práticas colaborativas permanentes.

Diante disso, compreendemos que, para o professor iniciante, é fundamental reconhecer que as inseguranças e dificuldades constituem elementos inerentes ao processo de inserção profissional, não devendo ser interpretadas como incapacidade para a docência, mas como parte de um percurso de construção e desenvolvimento profissional. A intervenção realizada evidenciou que não é necessário aguardar um momento de plena segurança para implementar novas propostas pedagógicas; ao contrário, é na prática, nas experimentações e nas trocas estabelecidas com outros docentes que o(a) professor(a) fortalece seus saberes e amplia suas possibilidades de atuação. Nesse sentido, buscar parcerias, dialogar e se permitir experimentar novas estratégias pode constituir um caminho potente para enfrentar os desafios do início da carreira, tornando o processo formativo mais significativo e menos solitário, especialmente diante das complexidades envolvidas na implementação de práticas inovadoras no contexto escolar (Liziero et al., 2026).

Por fim, ressalta-se que esta pesquisa não esgota as discussões acerca da inserção docente e dos processos formativos vivenciados por professores iniciantes. Ao contrário, seus resultados apontam para a necessidade de novos estudos que aprofundem a compreensão dessa temática em diferentes contextos educacionais, considerando as múltiplas variáveis que atravessam a prática pedagógica e influenciam a constituição profissional docente. Além disso, sugere-se a realização de investigações que explorem o potencial de práticas colaborativas e interdisciplinares como estratégias de apoio ao desenvolvimento profissional no início da carreira.

REFERÊNCIAS

- AROUCA, Adair João Rachadel et al. Início da carreira do professor de educação física: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, v. 22, 2019.
- BENITES, Larissa Cerignoni. Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, São Paulo. 2007.
- BETTI, Mauro. Educação Física, cultura e sociedade. 2012.
- BOSSLE, Fabiano; NETO, Vicente Molina. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 1, 2009.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 69-88, 1999.
- BRACHT, Valter. *A Educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser*. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cne-ces-2018>
Acesso: 01 mar. 2026
- CARLOTTO, Mary Sandra; DIEHL, Liciane. Intenção de abandono profissional em professores de acordo com níveis de ensino. **Actualidades en Psicología**, v. 37, n. 135, p. 128-142, 2023.

CARVALHO, Maria Andresiele Andrade; MOURA, Diego Luz. A entrada na carreira docente: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280022, 2023.

CASTELLANI FILHO, Lino et al. **Metodologia do ensino de educação física**. Cortez editora, 2014.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012.

COSTA, Bruno Oliveira; HENRIQUE, José; DA SILVA FERREIRA, Janaína. Percepções pessoais de uma professora de educação física em início de carreira. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 12, n. 1, 2013.

DA SILVA, Adriana Lúcia Leal; DE OLIVEIRA SILVANO, Luiz Clebson; DO NASCIMENTO MASCARENHAS, Suely Aparecida. Importância e contribuição do estágio supervisionado na formação do profissional de educação física Importance and contribution of the apprenticeship supervised in the professional's of physical education formation. 2017.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física Na Escola: Implicações Para a Prática Pedagógica**. Grupo Gen-Guanabara Koogan, 2000.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista interdisciplinar científica aplicada**, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2008.

DE CASTRO, Pedro Henrique Zubcich Caiado et al. A formação de professores de Educação Física: uma revisão de literatura. **Revista Internacional de Formação de Professores**, p. e025011-e025011, 2025.

DE OLIVEIRA, Silvaney; GUIMARÃES, Orlinay Maciel; DE LIMA FERREIRA, Jacques. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, v. 24, n. 55, p. 210-236, 2023. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779/15785>. Acesso em: 23 jun. 2024.

DE REZENDE PINTO, José Marcelino. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras?. **Jornal de políticas educacionais**, v. 8, n. 15, 2014.

DE SOUSA, José Raul; DOS SANTOS, Simone Cabral Marinho. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020.

DE SOUZA, Laís Cristina; PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri. Identidade profissional docente e autoconhecimento: uma proposta da psicologia para a formação continuada de profissionais da educação. **BARBAQUÁ**, v. 3, n. 6, p. 24-38, 2021.

Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/barbaqua/article/view/6168>. Acesso em 30 jan. 2026.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. *Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject*. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 733-768.

DINIZ, Camila Castro; DE MORAES, Lélia Cristina Silveira. O ingresso na carreira docente e o ‘apagão de professores’: possíveis caminhos para atratividade e permanência de iniciantes na função. **Debates em Educação**, v. 18, n. 40, p. 1-16, 2026.

DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2026v18n40.18975>

FARIAS, Gelcemar Oliveira et al. Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 18, p. 656-666, 2012.

FAVATTO, Naline Cristina; BOTH, Jorge. Preocupações dos professores de Educação Física no início da carreira docente. **Motrivivência**, v. 31, n. 58, 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. **Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, n. 6, p. 9-17, 2015.

FERREIRA, Jorge Carlos Felz. Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual. **Biblioteca online de ciências da comunicação**, p. 1-8, 2003.

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.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GARIGLIO, José Angelo. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista diálogo educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

_____, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ**, p. 24-54, 2014.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 23-36, 2009.

GONÇALVES, Luiza Lana; LUGUETTI, Carla; BORGES, Cecília. Desenvolvimento profissional docente colaborativo em Educação Física: uma introdução. **Movimento**, v. 28, p. e28063, 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Vol. 4. São Paulo: Atlas, 2002.

HUBERMAN, Michael et al. O ciclo de vida profissional dos professores. **Vidas de professores**, v. 31-61, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRÖNING, Eliana Köhler; AZEVEDO, Mario Renato. Formação continuada em Educação Física escolar: ações, percepções e desafios da gestão educacional. **Revista Thema**, v. 16, n. 3, p. 671-684, 2019.

DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.V16.2019.671-684.1443>

KRUG, Hugo Norberto; DE ROSSO KRUG, Rodrigo; DA SILVA ILHA, Franciele Ross. Professores iniciantes de Educação Física Escolar: os seus dilemas e sua gestão. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 15, n. 2, 2013.

_____, Hugo Norberto; DE ROSSO KRUG, Marília; DE ROSSO KRUG, Rodrigo. A fase de entrada na carreira docente nas percepções de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica: que momento é este?. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, v. 12, n. 28, p. 587-603, 2020.

LAHTERMAHER, Fernanda. Acolhimento profissional como estratégia de indução docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, n. 1, p. e6416011-e6416011, 2024.

DOI: <https://doi.org/10.14244/198271996416>

LEAL, Teomar Manduca Aires; ALVES, Thiago. Fatores associados ao abandono da profissão docente na educação básica: uma revisão sistemática. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 18, 2024.

LELIS, I. (2011). A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In M. Tardif, & C. Lessard (Org.), *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais* (4a. ed., p. 54-66). Petrópolis, RJ: Vozes.

LESSI, Rodolfo Peres et al. Formação continuada dos professores de educação física: uma revisão sistemática (2013-2023). **Temas em Educação Física Escolar**, v. 10, n. 1, p. e4617-e4617, 2025.

DOI: <https://doi.org/10.33025/tefe.v10i1.4617>

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

LIZIERO, Leonardo et al. Práticas inovadoras em educação física escolar: desafios para sua implementação. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 13, n. 34, p. 101-114, 2026.

DOI: <https://doi.org/10.55028/pdres.v13i34.24189>

MACEDO, R. Das profissões às ocupações. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 17 de out. 2001.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.

MATOS, Camila Cravo. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 11, n. 2, p. 656-660, 2016.

MATOS, Telma Sara; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; BORGES, Maria Celia. Formação de professores de Educação Física: identidade profissional docente. **Conhecimento & Diversidade**, v. 8, n. 15, p. 47-59, 2016.

MICHAELIS. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2025. Verbetes: “professor”. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=Professor>>. Acesso em: 31 ago. 2025.

MINAYO, Maria C. S.. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. In. MINAYO, Maria C. S.; DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. (orgs) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2007.

MONTEIRO, Edenar Souza et al. Formação de professores: construção do conhecimento, dilemas e desafios. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 8, n. 5, pág. e4885993-e4885993, 2019.

MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **R. Brás.Ci e Mov**. Piracicaba – SP. 13(4): 107-114. 2005.

NÓVOA, António et al. Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional. **Vidas de professores**, v. 2, p. 13-30, 2000.

_____, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

_____, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OCDE. *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>. Acesso em: 03 fev.2026.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, (esp. 1), 17-35, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. **Novo Hamburgo: Feevale**, 2013.

RODRIGUES, William Costa et al. Metodologia científica. **Faetec/IST. Paracambi**, v. 2, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

SMYTH, John. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **Journal of teacher education**, v. 40, n. 2, p. 2-9, 1989. Disponível em: < <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002248718904000202> > Acesso em: 27 out. 2024.

SILVEIRA, Denise T.; CÓRDOVA, Fernanda P.. A pesquisa científica. Métodos de pesquisa. Porto Alegre, **Editora da UFRGS**, 2009.

SOUZA, Sinara Pereira de; NASCIMENTO, Paulo Rogerio Barbosa do; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Motrivivência**, v. 30, n. 54, p. 143-159, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n54p143>

TARDIF, M.; LESSARD, C. ***O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas***. Petrópolis: Editora Vozes, 4. Ed., 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2014.

TARDIN, Heitor Perrud; DE SOUZA NETO, Samuel. Análise da prática na Educação Física: o plano de aula como reflexão crítica de um professor iniciante. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 2, p. e073-e073, 2021.

Disponível em: <

<https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/361/353> >.

Acesso em: 26 de set. 2025.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 426-443, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VICENTINI, P. P. (2005). A profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos. In M. H. C. Bastos, & M. Stephanou (Org.), *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX* (2a. ed., Vol. III, p. 336-346). Petrópolis, RJ: Vozes.

_____ & Lugli, R. S. G. (2009). *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo, SP: Cortez.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Penso Editora, 2015.

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Mestrado Profissional
Educação Física em Rede Nacional**"INÍCIO DE CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR: ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E AÇÕES DIDÁTICAS"****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: "Início de carreira docente em Educação Física no contexto escolar: Análise das intervenções pedagógicas e ações didáticas"

1. **Natureza da pesquisa:** o(a) sr.(sra.) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade descrever e analisar as principais dificuldades e respectivas ações de resolução entre professores de Educação Física Escolar da rede municipal de Campo Grande de Campo Grande - MS no início da carreira docente.
2. **Participantes da pesquisa:** professores de Educação Física da rede municipal de Campo Grande - MS.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o(a) sr.(sra.) permitirá que o(a) pesquisador(a) Kamila Santos Silva colete suas respostas deste formulário.
4. **Sobre os instrumentos de coleta de dados:** Serão utilizados como instrumentos de

- o(a) pesquisador(a) manterá sigilo sobre suas respostas deste formulário.
4. **Sobre os instrumentos de coleta de dados:** Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados um formulário com 14 perguntas para análise de conteúdo voltado ao objetivo.
 5. **Riscos e desconforto:** Esta pesquisa apresenta risco mínimo aos participantes. Os possíveis desconfortos estão relacionados a eventuais sentimentos de constrangimento ou incômodo diante de alguma pergunta, bem como ao risco de identificação indevida das respostas.

Para minimizar esses riscos, o questionário será disponibilizado em formato online, de forma anônima, sem coleta de informações pessoais que permitam identificar os participantes. As perguntas são elaboradas de forma imparcial, visando apenas à coleta de informações relevantes para os objetivos do estudo, sem induzir ou direcionar respostas. As respostas serão armazenadas em ambiente seguro, com acesso restrito à pesquisadora responsável. A participação é voluntária, e o(a) participante poderá interromper sua colaboração a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou necessidade de justificativa.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos estabelecidos pela **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde**, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo(a), serão mantidos em sigilo. Somente o(a) pesquisador(a) e seu(sua) orientador(a) (e/ ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os

a mante-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da Conep (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
8. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o(a) sr.(sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre ações de professores de Educação Física Escolar no início da carreira, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer benefícios significativos para a comunidade escolar e acadêmica, onde o(a) pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
9. **Pagamento:** o(a) sr.(sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

O(a) sr.(sra) tem liberdade de recusar a participação ou interromper sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que desejar, poderá solicitar mais informações sobre a pesquisa pelo telefone do(a) pesquisador(a) responsável pelo projeto ou, se necessário, pelo telefone ou e-mail do Comitê de Ética em Pesquisa. Após os esclarecimentos apresentados, solicitamos o seu consentimento livre para participar desta pesquisa. Assim, pedimos que preencha os itens a seguir:

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)".

Pesquisador(a): Kamila Santos Silva (67)991291444

Pesquisador(a): Kamila Santos Silva (67)991291444

Orientador(a): Luiz Rogério Romero (18)3229-5725

Comitê de Ética em Pesquisa

Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo.

Vice-coordenadora: Profa. Dra. Nair Correia Salgado de Azevedo.

Telefone do Comitê: (18) 3229-5315.

E-mail do Comitê: cep.fct@unesp.br

* Indica uma pergunta obrigatória

Após ler esse termo e entender as condições da pesquisa *

- ☐ Aceito participar
- ☐ Não aceito participar

Avançar

Limpar formulário

APÊNDICE 2
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Mestrado Profissional
Educação Física em Rede Nacional



"INÍCIO DE CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR: ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E AÇÕES DIDÁTICAS"

* Indica uma pergunta obrigatória

Prezado(a) professor(a) de **Educação Física Escolar da rede municipal de Campo Grande/MS**

Desde já agradeço sua participação em colaborar com a minha pesquisa.

1. Qual seu sexo? *

1. Qual seu sexo? *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não informar

2. Qual sua idade? *

Sua resposta

3. Onde você concluiu sua graduação em Educação Física? *

- ☐ Instituição de Ensino Superior Pública - Presencial
- ☐ Instituição de Ensino Superior Pública - EAD (Educação a distância)
- ☐ Instituição de Ensino Superior Privada - Presencial
- ☐ Instituição de Ensino Superior Privada - EAD (Educação a distância)

4. Qual é o seu nível de formação concluído? *

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-doutorado

5. Em qual fase de ensino você leciona atualmente? *

- ☐ Educação infantil
- ☐ Ensino fundamental - anos iniciais
- ☐ Ensino fundamental - anos finais

6. Quantos anos de carreira você tem como professor(a) de Educação Física Escolar? *

- ☐ até 3 anos
- ☐ de 4 a 6 anos

6. Quantos anos de carreira você tem como professor(a) de Educação Física Escolar? *

- ☐ até 3 anos
- ☐ de 4 a 6 anos
- ☐ de 7 a 24 anos
- ☐ de 25 a 35 anos
- ☐ de 35 a 40 anos ou mais

7. Como você avalia o acolhimento recebido na escola ao iniciar sua carreira? *

- ☐ Muito acolhedora
- ☐ Parcialmente acolhedora
- ☐ Pouco acolhedora
- ☐ Nada acolhedora
- ☐ Não sei responder

7.1 Se respondeu de forma positiva a questão anterior. Aponte quais fatores colaboraram para o seu acolhimento e adaptação no início da carreira?

- ☐ Infraestrutura da escola
- ☐ Apoio da equipe gestora (coordenação/direção)
- ☐ Apoio de outros professores de Educação Física
- ☐ Apoio de professores de outras áreas
- ☐ Contexto social da escola/comunidade
- ☐ Outros

7.2. Se respondeu outros especifique ao menos um exemplo.

Sua resposta _____

8. Você considera que o início da carreira foi o período mais difícil? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

9. Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas no início da carreira? *

- ☐ Adaptação ao ambiente escolar
- ☐ Falta de experiência
- ☐ Falta de materiais e infraestrutura
- ☐ Falta de apoio da equipe gestora (coordenação/direção)
- ☐ Falta de acolhimento recebido na escola
- ☐ Planejamento das aulas (adaptar a teoria para a prática)
- ☐ Indisciplina e desinteresse dos alunos
- ☐ Relação com os estudantes
- ☐ Relacionamento com outros colegas (professores) de trabalho
- ☐ Excesso de carga de trabalho - Cumprimento das atividades organizacionais de registro e planejamento
- ☐ Outras

9.1. Se respondeu outras, especifique ao menos um exemplo.

9.1. Se respondeu outras, especifique ao menos um exemplo.

Sua resposta _____

9.2 - Descreva ao menos uma das principais tentativas e/ou ações adotadas que ^{*} você realizou para superar estas dificuldades apontadas anteriormente.

Sua resposta _____

10. No início da carreira você teve apoio da escola ou de colegas? ^{*}

- ☐ Sim, da escola
- ☐ Sim, de outros professores
- ☐ Ambas, da escola e de outros professores
- ☐ Não recebi apoio

11. Você participou de formações oferecidas/obrigatórias pela instituição onde ^{*}

11. Você participou de formações oferecidas/obrigatórias pela instituição onde trabalha SEMED (Secretaria Municipal de Educação)? *

☐ Sim

☐ Não

11.1. Se participou, essas formações trouxeram estratégias práticas para resolver desafios em sala de aula?

☐ Sim, contribuíram

☐ Em partes, algumas sim

☐ Não ajudaram muito

11.2. Se sim, poderia especificar uma estratégia pedagógica que aprendeu?

Sua resposta _____

12. Você buscou outras formações por conta própria (cursos, oficinas, palestras, pós-graduação, etc.)? *

12. Você buscou outras formações por conta própria (cursos, oficinas, palestras, pós-graduação, etc.)? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

12.1. Se participou, essas formações de livre interesse trouxeram estratégias práticas para resolver desafios em sala de aula?

- ☐ Sim, contribuíram
- ☐ Em partes, algumas sim
- ☐ Não ajudaram muito

12.2. Se sim, poderia especificar uma estratégia pedagógica que aprendeu?

Sua resposta _____

13. Pensando em sua trajetória, o que gostaria de ter aprendido no início da carreira? *

Sua resposta

14. Se você pudesse, qual conselho/orientações daria para quem está começando na Educação Física Escolar? *

Sua resposta

15. Deixe aqui outras contribuições que julgue importante para os Professores de Educação Física Escolar em início de carreira.

Sua resposta

Muito obrigada por sua contribuição!

Sua resposta

[Voltar](#)

[Enviar](#)

[Limpar formulário](#)

ANEXO 1 - O RETRATO DOS(AS) DOCENTES PARTICIPANTES

P1 – Feminino, 28 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Pública de modo presencial. Possui Especialização. Atua no Ensino Fundamental - anos iniciais; Ensino Fundamental - anos finais, com tempo de experiência até 3 anos.
P2 – Masculino, 33 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Privada de modo presencial. Possui Especialização. Atua no Ensino fundamental - anos iniciais, com tempo de experiência até 3 anos.
P3 – Feminino, 30 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Pública de modo presencial. Possui Especialização. Atua na Educação Infantil, com tempo de experiência até 3 anos.
P4 – Masculino, 38 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Privada de modo presencial. Possui Especialização. Atua no Ensino Fundamental - anos finais, com tempo de experiência até 3 anos.
P5 – Feminino, 29 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Pública de modo presencial. Possui Especialização. Atua na Educação Infantil, com tempo de experiência até 3 anos.
P6 - Masculino, 29 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Pública de modo presencial. Não possui Especialização. Atua no Ensino Fundamental - anos iniciais; Ensino fundamental - anos finais, com tempo de experiência até 3 anos.
P7 – Feminino, 37 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Privada de modo presencial. Possui Especialização. Atua no Ensino fundamental - anos finais, com tempo de experiência até 3 anos.
P8 – Masculino, 39 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Privada modo a de Educação a distância. Possui Especialização. Atua no Ensino fundamental - anos iniciais; Ensino fundamental - anos finais, com tempo de experiência até 3 anos.
P9 – Masculino, 30 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Privada de modo presencial. Possui Especialização. Atua no Ensino fundamental - anos iniciais, com tempo de experiência até 3 anos.
P10 – Masculino, 23 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Pública de modo presencial. Possui Especialização. Atua na Educação infantil, Ensino fundamental - anos iniciais, Ensino fundamental - anos finais, com tempo de experiência até 3 anos.
P11 – Feminino, 28 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Pública de modo Presencial. Possui Especialização. Atua no Ensino fundamental - anos iniciais, com tempo

de experiência até 3 anos.
P12 – Masculino, 34 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Pública de modo Presencial. Possui Especialização. Atua na Educação infantil, com tempo de experiência na até 3 anos.
P13 – Feminino, 42 anos, formou-se Instituição de Ensino Superior Privada de modo Presencial. Possui Graduação. Atua no Ensino fundamental - anos iniciais, com tempo de experiência até 3 anos.
P14 – Masculino, 44 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Privada de modo Presencial. Possui Especialização. Atua no Ensino fundamental - anos iniciais, com tempo de experiência até 3 anos.
P15 – Masculino, 26 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Pública de modo Presencial. Possui Graduação. Atua na Educação infantil, Ensino fundamental - anos iniciais, com tempo de experiência até 3 anos.
P16 – Masculino, 26 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Pública de modo Presencial. Possui Especialização. Atua na Educação infantil, Ensino fundamental - anos iniciais, com tempo de experiência até 3 anos.
P17 – Feminino, 36 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Pública de modo Presencial. Possui Graduação. Atua no Ensino fundamental - anos iniciais, Ensino fundamental - anos finais, com tempo de experiência até 3 anos.
P18 – Masculino, 40 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Privada de modo Presencial. Possui Especialização. Atua no Ensino fundamental - anos iniciais, Ensino fundamental - anos finais, com tempo de experiência de 4 a 6 anos.
P19 – Feminino, 34 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Privada de modo Presencial. Possui Especialização. Atua no Ensino Fundamental - anos iniciais, com tempo de experiência de 4 a 6 anos.
P20 – Feminino, 32 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Pública de modo Presencial. Possui Especialização. Atua na Educação infantil, Ensino fundamental - anos iniciais, com tempo de experiência de 4 a 6 anos.
P21 – Masculino, 37 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Pública de modo EAD (Educação a distância). Possui Mestrado. Atua no Ensino fundamental - anos iniciais, Ensino fundamental - anos finais, com tempo de experiência de 4 a 6 anos.
P22 – Feminino, 47 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Privada de modo Presencial. Possui Especialização. Atua na Educação infantil, Ensino fundamental - anos

fnais, com tempo de experiêcia de 4 a 6 anos.
P23 – Masculino, 47 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Pública de modo Presencial. Possui Especialização. Atua no Ensino Fundamental - anos iniciais, com tempo de experiêcia de 4 a 6 anos.
P24 – Masculino, 31 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Pública de modo Presencial. Possui Graduação. Atua na Educação infantil, Ensino fundamental - anos fnais, com tempo de experiêcia de 4 a 6 anos.
P25 – Masculino, 25 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Pública de modo Presencial. Possui Especialização. Atua na Educação infantil, Ensino fundamental - anos fnais, com tempo de experiêcia de 4 a 6 anos.
P26 – Masculino, 29 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Pública de modo Presencial. Possui Especialização. Atua na Educação infantil, Ensino fundamental - anos iniciais, Ensino fundamental - anos fnais, com tempo de experiêcia de 4 a 6 anos.
P27 – Masculino, 28 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Pública de modo Presencial. Possui Mestrado. Atua na Educação infantil, Ensino fundamental - anos iniciais, com tempo de experiêcia de 4 a 6 anos.
P28 – Masculino, 42 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Pública de modo Presencial. Possui Especialização. Atua na Educação infantil, Ensino fundamental - anos iniciais, com tempo de experiêcia de 4 a 6 anos.
P29 – Masculino, 35 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Privada de modo Presencial. Possui Especialização. Atua no Ensino fundamental - anos iniciais, com tempo de experiêcia de 4 a 6 anos.
P30 – Masculino, 37 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Privada de modo Presencial. Possui Especialização. Atua no Ensino fundamental - anos iniciais, Ensino fundamental - anos fnais, com tempo de experiêcia de 4 a 6 anos.
P31 – Masculino, 26 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Privada de modo Presencial. Possui Graduação. Atua na Educação infantil, Ensino fundamental - anos iniciais, com tempo de experiêcia de 4 a 6 anos.
P32 – Feminino, 38 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Privada de modo Presencial. Possui Especialização. Atua na Educação infantil, Ensino fundamental - anos fnais, com tempo de experiêcia de 4 a 6 anos.
P33 – Feminino, 34 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Privada de modo Presencial. Possui Especialização. Atua na Educação infantil, Ensino fundamental - anos

iniciais, Ensino fundamental - anos finais, com tempo de experiência de 4 a 6 anos.
P34 – Masculino, 36 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Privada de modo Presencial. Possui Especialização. Atua no Ensino fundamental - anos iniciais, Ensino fundamental - anos finais, com tempo de experiência de 4 a 6 anos.
P35 – Masculino, 30 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Privada de modo Presencial. Possui Especialização. Atua no Ensino fundamental - anos iniciais, Ensino fundamental - anos finais, com tempo de experiência de 4 a 6 anos.
P36 – Masculino, 28 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Pública de modo Presencial. Possui Especialização. Atua na Educação infantil, Ensino fundamental - anos iniciais, Ensino fundamental - anos finais, com tempo de experiência de 4 a 6 anos.
P37 – Masculino, 46 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Pública de modo EAD (Educação a distância). Possui Especialização. Atua no Ensino fundamental - anos iniciais, com tempo de experiência de 4 a 6 anos.
P38 – Feminino, 37 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Privada de modo Presencial. Possui Especialização. Atua na Educação infantil, Ensino fundamental - anos iniciais, com tempo de experiência de 4 a 6 anos.
P39 – Feminino, 32 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Privada de modo Presencial. Possui Especialização. Atua no Ensino fundamental - anos iniciais, com tempo de experiência de 4 a 6 anos.
P40 – Masculino, 26 anos, formou-se em Instituição de Ensino Superior Privada de modo Presencial. Possui Graduação. Atua na Educação infantil, Ensino fundamental - anos iniciais, com tempo de experiência de 4 a 6 anos.

Fonte: autora

ANEXO 2: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP/CAMPUS PRESIDENTE PRUDENTE	
--	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: INÍCIO DE CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR: ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E AÇÕES DIDÁTICAS

Pesquisador: Kamila Santos Silva

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 89177825.4.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.272.415

Apresentação do Projeto:

A apresentação do projeto está adequada, com alteração metodológica e inclusão de uma etapa de intervenção pela pesquisa de observação participante, que pressupõe ser caracterizada também como uma intervenção, e não apenas como um registro observacional (previsão anterior).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Descrever e analisar as principais dificuldades e respectivas ações de resolução entre professores de Educação Física Escolar da rede municipal de Campo Grande - MS no início da carreira docente

Objetivo Secundário:

Descrever as principais dificuldades relatadas pelos professores no início de carreira quanto ao acolhimento recebido na escola, relação com os estudantes, interação com o grupo docente e gestão escolar, cumprimento das atividades organizacionais de registro e planejamento entre

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05	
Bairro: Centro Educacional	CEP: 19.060-900
UF: SP	Município: PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410	E-mail: cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 8.272.415

outras eventuais dificuldades;

Descrever as ações para a resolução de barreiras e/ou dificuldades elencados no início da carreira docente mencionadas pelos professores participantes do estudo;

Sistematizar e descrever ações de práticas pedagógicas docentes para o desenvolvimento dos conteúdos no ensino fundamental anos finais a partir dos apontamentos oferecidos pelos professores participantes do estudo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A Emenda sistematiza a aplicação de um questionário a ser realizado em abril e maio de 2026, e possui uma redação:

Esta pesquisa apresenta risco mínimo aos participantes. Os possíveis desconfortos estão relacionados a eventuais sentimentos de constrangimento ou incômodo diante de alguma pergunta, bem como ao risco de identificação indevida das respostas.

Para minimizar esses riscos, o questionário será disponibilizado em formato online, de forma anônima, sem coleta de informações pessoais que permitam identificar os participantes. As perguntas são elaboradas de forma imparcial, visando apenas à coleta de informações relevantes para os objetivos do estudo, sem induzir ou direcionar respostas. As respostas serão armazenadas em ambiente seguro, com acesso restrito à pesquisadora responsável. A participação é voluntária, e o(a) participante poderá interromper sua colaboração a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou necessidade de justificativa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos estabelecidos pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e sociais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente alteração metodológica consiste na retirada da abordagem de autoetnografia e na inclusão da pesquisa participante. Essa modificação foi realizada a partir de recomendação da

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-900
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 E-mail: cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 8.272.415

banca de qualificação, considerando que a pesquisa participante se mostra mais condizente com os objetivos do estudo, por possibilitar maior aproximação com o contexto escolar e com as professoras participantes, favorecendo a compreensão das práticas e das interações investigadas. Ressalta-se que a alteração não implica mudanças nos riscos, nos procedimentos éticos ou nos direitos das participantes, mantendo-se o respeito aos princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O novo cronograma visa atender às recomendações da banca de qualificação, possibilitando a ampliação e o aprofundamento das etapas da pesquisa, com vistas à entrega de um estudo mais consistente e completo (acréscimo dos meses de abril e maio).

Os demais itens dos termos da Emenda estão corretamente preenchidos.

Recomendações:

Nada a recomendar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há inadequações ou pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 06.03.2026, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o(a) parecerista, considerou a emenda APROVADA.

Obs: Lembramos que pesquisas que se enquadram na resolução 466/12 devem apresentar relatório parcial e final, e pesquisas que se enquadram na resolução 510/16 devem apresentar relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_27382	09/02/2026		Aceito

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-900
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 E-mail: cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 8.272.415

Básicas do Projeto	58_E2.pdf	23:15:34		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_emenda_MODIFICADO.pdf	09/02/2026 23:10:31	Kamila Santos Silva	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_EMENDA_MODIFICA DO.pdf	09/02/2026 23:09:18	Kamila Santos Silva	Aceito
Outros	CARTA_EMENDA.pdf	09/02/2026 23:08:00	Kamila Santos Silva	Aceito
Outros	FORMULARIO_EMENDA_MODIFICAC AO.pdf	01/10/2025 11:47:59	Kamila Santos Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO_NOVO.pdf	11/08/2025 07:27:05	Kamila Santos Silva	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	11/08/2025 07:20:28	Kamila Santos Silva	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	27/05/2025 10:39:11	Kamila Santos Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	OFICIO_REME_CAMPO_GRANDE.pdf	27/05/2025 10:36:31	Kamila Santos Silva	Aceito
Brochura Pesquisa	Texto_tese.pdf	27/05/2025 10:03:37	Kamila Santos Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_RESPONSABILIDADE.pdf	27/05/2025 09:54:45	Kamila Santos Silva	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	SOLICITACAO_PARA_PESQUISA_CIE NTIFICA.pdf	27/05/2025 09:31:58	Kamila Santos Silva	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	27/05/2025 09:21:26	Kamila Santos Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-900
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 E-mail: cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 8.272.415

PRESIDENTE PRUDENTE, 10 de Março de 2026

Assinado por:
Luis Alberto Gobbo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional CEP: 13.060-900
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 E-mail: cep.fct@unesp.br