



## O (des)acolhimento do(a) docente de Educação Física iniciante em Juazeiro do Norte

*Lourenço Nunes Batista Silva*

Rede Municipal de Ensino de Juazeiro do Norte, Juazeiro do Norte, Brasil

*Daniel Teixeira Maldonado*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, São Paulo, Brasil

### RESUMO

Objetivamos analisar o sentido atribuído pelos(as) professores(as) de Educação Física iniciantes que atuam na rede municipal de Juazeiro do Norte - CE sobre o momento de inserção profissional sob a perspectiva do acolhimento docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, adotando a técnica de análise temática para produção das informações. O início da carreira docente é repleto de desafios que se materializam nas vertentes administrativas/burocráticas, condições de trabalho, remuneração, estágio probatório, desvalorização e (des)acolhimento. Portanto, as organizações administrativas precisam repensar a forma de acolher os(as) docentes iniciantes.

Palavras-Chave: professor(a) iniciante; educação física; carreira docente.

### THE (DIS)ACCEPTANCE OF THE BEGINNING PHYSICAL EDUCATION TEACHER IN JUAZEIRO DO NORTE

#### ABSTRACT

We aim to analyze the meaning attributed by beginner Physical Education teachers who work in the municipal network of Juazeiro do Norte - CE about the moment of professional insertion from the perspective of teacher reception. This is qualitative research of descriptive nature, adopting the thematic analysis technique to produce information. The beginning of a teaching career is full of challenges that materialize in the administrative/bureaucratic aspects, working conditions, remuneration, probationary period, devaluation and (lack of) reception. Therefore, administrative organizations need to rethink how they welcome new teachers.

Keywords: beginning teacher; physical education; teaching career.

## **LA (DES)ACEPTACIÓN DEL PROFESOR PRINCIPIANTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN JUAZEIRO DO NORTE**

### **RESUMEN**

Pretendemos analizar el significado atribuido por los profesores principiantes de Educación Física que actúan en la red municipal de Juazeiro do Norte – CE sobre el momento de inserción profesional desde la perspectiva de la recepción docente. Se trata de una investigación cualitativa de carácter descriptivo, adoptando la técnica de análisis temático para producción de información. El inicio de una carrera docente está lleno de desafíos que se materializan en aspectos administrativos/burocráticos, condiciones de trabajo, remuneración, período de prueba, desvalorización y (des)aceptación. Las organizaciones administrativas necesitan repensar cómo dan la bienvenida a los nuevos docentes.

Palabras Clave: profesora principiante; educación física; carrera docente.

### **1 INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa se debruça sobre a temática do desenvolvimento profissional docente (Nóvoa, 1992; 1995), problematizando a carreira do professorado, com foco em educadores(as) de Educação Física iniciantes no cotidiano escolar da educação básica do município de Juazeiro do Norte, localizado na região sul do estado do Ceará.

A pesquisa científica é capaz de contribuir significativamente para melhorias na efetivação de políticas públicas e, no campo da docência, não é diferente. Podemos exemplificar esse processo mencionando o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica, que surgem a partir da análise de fomento e suporte para fortalecer a profissão.

À luz da teoria de Huberman (2007), o início da carreira docente compreende os três primeiros anos de atuação profissional, que se refere a uma fase em que há um tateamento realizado pelo(a) professor(a) e se torna crucial à medida que pode se configurar como uma experiência positiva impulsionando a continuidade no processo laboral, assim como também tem potencial para apresentar características negativas que possam vir a corroborar com a ideia de abandono.

O começo da atuação profissional docente é algo complexo, pois trata-se de transformações e transições entre a formação inicial e o desenvolvimento em serviço. Cabe destacar que o curso de graduação tem papel fundamental quanto as percepções que os(as) professores(as) iniciantes terão da realidade cultural posta na educação básica pública brasileira. Segundo Krug, Krug e Krug (2024, p. 113) “as relações da trajetória formativa profissional inicial e o início da docência dos professores estudados apresentaram muito mais diferenças do que semelhanças”, ou seja, ao que parece a Licenciatura, em muitos contextos formativos, tem

se distanciado da realidade da escola e dificultado a inserção desses(as) educadores(as) no cotidiano escolar.

Algumas indagações orientam esta pesquisa, as quais são: como os(as) professores(as) de Educação Física em início de carreira na rede municipal de Juazeiro do Norte se sentiram no momento de suas inserções profissionais? Eles(as) julgam terem sido bem acolhidos(as)? Quais os principais problemas apontados? E a partir destes questionamentos elaboramos o seguinte objetivo: analisar o sentido atribuído pelos(as) professores(as) de Educação Física iniciantes que atuam na rede municipal de Juazeiro do Norte sobre o momento de inserção profissional sob a perspectiva do acolhimento docente.

Ao considerarmos que a confirmação pela docência está intimamente ligada às experiências positivas (Krug, Krug; 2024), almejamos apresentar possibilidades teóricas e científicas que abordem esse processo em um contexto específico e que venham a tensionar as diversas administrações públicas que regulamentam a educação deste país para a necessidade de um melhor acolhimento ao professorado de Educação Física iniciante e, porque não dizer, todo(a) e qualquer docente, independente do componente curricular que ministre suas aulas.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O referido estudo é caracterizado como uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, com aspectos de campo e documental (Minayo, 2009). Contamos com a participação de cinco docentes (quatro professores e uma professora) de Educação Física em início de carreira (com no máximo cinco anos de atuação), sendo nomeados(as) com os seguintes pseudônimos<sup>1</sup>: Paulo Freire, José de Alencar, Ariano Suassuna, Castro Alves e Raquel de Queiroz. Todos(as) foram aprovados no concurso público regido pelo Edital nº 001/2019 de 20 de março de 2019 e estão lotados em escolas municipais da cidade de Juazeiro do Norte – CE.

Quadro 01 – Características dos(as) professores(as) entrevistados(as)

Professor(a)	Sexo	Idade (em anos)	Origem	Instituição de formação	Nível de escolarização	Tempo na educação básica	Tempo de serviço na rede
Paulo Freire	M	27	CE	IFCE <sup>2</sup>	Mestrado	1 ano e 6 meses	1 ano e 6 meses
José de Alencar	M	41	CE	UNILEÃO <sup>3</sup>	Especialização	10 meses	10 meses

<sup>1</sup> Os pseudônimos utilizados têm por objetivo valorizar grandes personalidades nordestinos(as) amplamente renomados(as) nos cenários nacional e internacional.

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

<sup>3</sup> Universidade Leão Sampaio

Professor(a)	Sexo	Idade (em anos)	Origem	Instituição de formação	Nível de escolarização	Tempo na educação básica	Tempo de serviço na rede
Ariano Suassuna	M	30	CE	UECE <sup>4</sup>	Doutorado	3 anos	3 anos
Castro Alves	M	30	PI	UESPI <sup>5</sup>	Especialização	3 anos	3 anos
Raquel de Queiroz	F	29	CE	UNILEÃO	Especialização	3 anos	3 anos

Fonte: Elaborado pelos autores.

O processo de produção das informações aconteceu mediante aplicação de entrevista semiestruturada (Gil, 2017) junto aos(às) docentes durante o período de cinco meses, com o primeiro diálogo sendo realizado em 16 de outubro de 2023 e o último no dia 26 de fevereiro de 2024. O material empírico foi submetido à análise temática, de acordo com as orientações de Braun e Clarke (2006). Esse método analítico se adequa a pesquisa uma vez que nos permite o desenvolvimento das categorias temáticas direcionadas aos vieses críticos da autoria com o embasamento das literaturas estudadas.

O estudo produziu três categorias temáticas dedutivas, mas nesse artigo específico iremos problematizar apenas o tema “acolher para inserir ou inserir sem acolher: em cerne os aspectos políticos e administrativos do cotidiano escolar”, com ênfase nos subtemas “o (des)acolhimento e os aspectos administrativos: a desmotivação proporcionada pela inserção profissional no cotidiano escolar”; “as piores condições de trabalho “ficam” com os(as) novatos(as)”; “as vertentes burocráticas nas relações entre aprovação no concurso público e o estágio probatório”; “remuneração docente”; “o Plano de Cargos e Carreiras (PCCR) e as fragilidades legais evidenciadas pela falta de implementação da lei; e o contexto de desvalorização da Educação Física, os ambientes de trabalho e as condições ainda insuficientes no início da carreira”.

O projeto foi submetido à Plataforma Brasil no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e aprovado sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de nº 73046023.8.0000.5473 e parecer nº 6.291.066.

### **3 ACOLHER PARA INSERIR OU INSERIR SEM ACOLHER: EM CERNE OS ASPECTOS POLÍTICOS E ADMINISTRATIVOS DO COTIDIANO ESCOLAR**

Discorreremos nessa categoria temática sobre o processo de inserção profissional do(a) docente da área de Educação Física numa perspectiva de (des)acolhimento a partir dos aspectos

<sup>4</sup> Universidade do Estado do Ceará

<sup>5</sup> Universidade Estadual do Piauí

políticos e administrativos que recaem sobre a entrada no mundo do trabalho envolvendo o cotidiano da escola municipal em Juazeiro do Norte.

### 3.1 O (des)acolhimento e os aspectos administrativos: a desmotivação proporcionada pela inserção profissional no cotidiano escolar

Com intuito de percebermos a possibilidade de efetivação da acolhida, foi indagado ao professorado se existiram ações específicas de acolhimento em suas inserções profissionais na administração pública de ensino analisada. Devido a rede de Juazeiro do Norte não ter uma política pública própria de acolhimento para docentes em início de carreira, esse processo não se materializou.

*Ações diretamente assim não, de ah os professores iniciantes, os professores recém ingressados não /.../ então eu acho que não teve uma ação direta assim, nossa, vamos reunir todos os professores novatos /.../ (Paulo Freire, 16/10/2023, p. 7).*

*Nenhuma específica para quem está adentrando agora, professor que está entrando, entendeu? Por exemplo, a gente teve uma formação hoje só para professores que tem um certo período de tempo na casa<sup>6</sup> ou um certo período que leciona, entendeu? Isso eu não vi ainda (José de Alencar, 26/10/2023, p. 6).*

*/.../ nada voltado para questão da receptividade ou algo do tipo, somente processos burocráticos que a etapa pedia, mas resumindo não teve essa recepção por parte do apoio lá, superior (Ariano Suassuna, 16/01/2024, p. 5).*

*/.../ não percebi muitas ações voltadas, claro tiveram as ações de receber, as de praxes, /.../ as pontuais, /.../ mas uma extra não percebi (Castro Alves, 05/02/2024, p. 6).*

*/.../ quando eu entrei foi no período da pandemia né, estava bem forte aquela questão, então foram aulas remotas, e não, não teve suporte nem por parte da Secretaria de Educação (SEDUC), nem por parte do núcleo gestor, a gente só era incluído nos grupos (WhatsApp) e ó tem que mandar atividade e é isso, foi só isso, no início mesmo não teve, aí com o passar do tempo começou-se a ter as formações né de forma presencial, ainda existiram algumas formações remotas /.../ (Raquel de Queiroz, 26/02/2024, p. 06).*

Ficou evidente que a maioria dos(as) entrevistados(as) não se sentiram acolhidos(as) nem pela SME e muito menos pelas equipes de gestão escolar das escolas em que foram lotados(as).

*/.../ **eu não me senti acolhido** no sentido de que várias informações a gente teve que buscar por conta própria e eram informações que a própria*

---

<sup>6</sup> O termo casa é comumente utilizado pelos(as) professores(as) para se referir tanto ao município quanto a(as) escola(s). Nesse caso em que se coloca essa nota de rodapé, o professor se refere a escola.

*Secretaria de Educação (SEDUC), ela tinha que tá repassando para gente né, a gente tinha que tá. A SEDUC ela, não repassar, mas deixar isso de forma transparente né, e não aconteceu (Paulo Freire, 16/10/2023, p. 5, grifo nosso).*

*.../ vou falar não, por que como eu disse eu sinto essa questão da verdade e acabou que alguns momentos eu senti que não foram tão sinceros comigo no meu acolhimento, primeiro dia você chegando numa cidade nova, numa rede nova .../ (Castro Alves, 05/02/2024, p. 4, grifo nosso).*

*.../ eu não posso dizer que sim e nem posso dizer que não .../ porém, em alguns momentos eu senti que eu estava sozinha .../ então eu não posso dizer que eu me senti totalmente acolhida .../ (Raquel de Queiroz, 26/02/2024, p. 4, grifo nosso).*

Apenas os professores José de Alencar e Ariano Suassuna se sentiram acolhidos de acordo com suas colocações.

*.../ eu diria que fui bem acolhido, .../ claro que não é a mesma coisa, não é da mesma maneira e cada instituição tem a sua peculiaridade, como você falou tem a sua comunidade, a comunidade docente e discente também, mas dentro dessas quatro instituições fui bem acolhido .../ (José de Alencar, 26/10/2023, p. 4, grifo nosso).*

*.../ fui bem acolhido, sou de outra cidade como falei no início da entrevista, e nas escolas que eu passei para me apresentar, houve essa recepção, eram três inicialmente, então uma das coisas que me chamou atenção na cidade foi justamente esse ponto acolhedor, tanto no lado profissional quanto no lado pessoal né, e... o acolhimento ele foi de forma tranquila, esclarecedora em certos pontos, até porque era algo novo para mim, eu vinha de uma outra área, então eu .../, tive apoio também dos núcleos gestores é... de todas as escolas no qual passei, até então não tive nenhum problema e eu acho que tudo isso reflete na nossa forma de lidar com as coisas é... na forma que a gente se apresenta, nas dificuldades e na maneira que as pessoas se dispõem também a estar acolhendo a gente nesse processo formativo que vai para o longo da vida (Ariano Suassuna, 16/01/2024, p. 4, grifo nosso).*

Segundo Panico e Perez (2022) são muitas as demandas e as dimensões em que atuam um(a) gestor(a) escolar, dentre as quais estão as questões administrativas, orçamentárias, financeiras, alimentação escolar, relações interpessoais/recursos humanos, tempo e espaço, assim como os suprimentos e serviços gerais que envolvem a rotina da escola, realizando uma leitura completa do contexto e da mobilização das diferentes pessoas que estão sob sua administração.

Verifica-se que ao mencionar a possibilidade de acolhimento aos docentes, eles e ela remetem tal função a quem “teoricamente” está na linha de frente da escola, o núcleo gestor. No que se refere a algumas gestões é perceptível, a partir da colocação dos(as) professores(as), um despreparo para auxiliar o(a) docente iniciante que inserido(a) em um contexto completamente novo, naturalmente será rodeado de dúvidas e necessidades de ajuda e

sinceridade, sendo de responsabilidade da gestão responder a tais questionamentos e anseios. No caso analisado, não existiu êxito nesses aspectos.

*.../ eu tive que ver como era a dinâmica da escola nos primeiros meses, eu tive que... **tinha dúvidas que eu chegava para a gestão e não conseguia ser sanadas** .../ (Paulo Freire, 16/10/2023, p. 5, grifo nosso).*

*.../ eu acho que **faltou um pouco de verdade na questão dos gestores** .../ (Castro Alves, 05/02/2024, p. 4, grifo nosso).*

*.../ por parte dos núcleos gestores da escola, **algumas pessoas que fazem parte desse núcleo gestor realmente a gente sente assim aquela falta, não está presente todo dia, às vezes não consegue, aconteceu um conflito e a pessoa está ali para mediar, mas ela não faz o papel dela de mediar o conflito que está acontecendo** .../ (Raquel de Queiroz, 26/02/2024, p. 4, grifo nosso).*

Esses apontamentos realizados pelos(as) professores(as) iniciantes demonstram o nível de “carência” que eles e ela possuem no momento de inserção profissional, de confiança e credibilidade para sanar suas dúvidas, lhes transmitir informações diversas e mediar os maiores conflitos que envolvem o ato de lecionar, todavia, está nítido que esses(as) agentes administrativos e gestores(as) escolares deixam a desejar com base nas avaliações dos(as) docentes que representavam.

### **3.2 As piores condições de trabalho “ficam” com os(as) “novatos(as)”**

Conseguimos observar que o desacolhimento da rede perpassa também por questões burocráticas/administrativas, pois “nos países da América Latina, os piores horários, as classes mais complicadas e as tarefas mais complexas ficam reservadas para os professores novatos” (Conceição; Molina Neto, 2016, p. 36). Ao que parece existe uma cultura na grande maioria das redes de ensino em que os(as) educadores(as) mais experientes conseguem ao longo da carreira certos “privilégios”. Assim, quanto maior o tempo de atuação em uma rede, conseguem melhores lotações, turmas, horários etc.

Por serem os(as) próprios(as) docentes que assumem cargos administrativos, acaba por existir a perpetuação dessa cultura que também é difundida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em Juazeiro do Norte, concedendo as piores lotações possíveis aos “novatos”, como podemos verificar nas falas a seguir.

*.../ olha, a princípio eu não me senti acolhido, **das três escolas que eu fui lotado, só teve uma que de fato eu fui bem recebido** .../ eu fui muito melhor recebido pelos professores do que pela própria gestão (Paulo Freire, 16/10/2023, p. 05, grifo nosso).*

*.../ logo de início quando eu fiquei sabendo que ia trabalhar em quatro instituições diferentes, você, claro que não é a mesma coisa, não é da mesma maneira e cada instituição tem a sua peculiaridade .../ (José de Alencar, 26/10/2023, p. 04, grifo nosso).*

*.../ nas escolas que eu passei para me apresentar, houve essa recepção, eram três inicialmente (Ariano Suassuna, 16/01/2024, p. 04, grifo nosso).*

*.../ quando entrei na rede eu fui lotado em quatro escolas, completamente distantes umas das outras, então era bem exaustivo e chega um momento que você não aguenta, não aguenta de cansaço físico, então esse não, do não acolhimento influenciou muito negativamente, muito negativamente .../ (Castro Alves, 05/02/2024, p. 05, grifo nosso).*

*.../ uma rede tão grande existir apenas uma escola que tinha uma disponibilidade de carga horária de duzentas horas (200h) eu achei pouco né, na realidade quando eu fui assumir era isso, só tinha uma escola que tinha duzentas horas .../ (Raquel de Queiroz, 26/02/2024, p. 06-07, grifo nosso).*

Podemos perceber que essas são realidades de total desacolhimento com esses(as) professores(as), atuar em três, quatro escolas diferentes é desumano e contribui para o desinvestimento, inibindo a criação de um vínculo com a unidade escolar logo no início da carreira, algo altamente prejudicial para discentes e docentes.

Para entendermos o que seria esse desinvestimento, iniciaremos tratando o que é investimento pedagógico à luz de Souza, Nascimento e Fensterseifer (2018). Trata-se de um fenômeno ou ação que objetiva ter resultados positivos requerendo atitudes de organização no trato didático e metodológico em vista do processo de ensino significativo. O contrário disso, ou seja, o desinvestimento seria ausência dessa aplicação, total desinteresse ou pretensão por qualquer tipo de resultado.

Huberman (2007) foi o principal autor a difundir a terminologia desinvestimento pedagógico, caracterizando-o como uma fase vinculada sempre ao período próximo da aposentadoria, em que há um distanciamento da profissão, no entanto, concordamos com Machado *et al.* (2010) e não entendemos tal período como uma fase e sim como um momento ou estado que pode mudar a qualquer tempo, não sendo algo linear e fixo. Cabe ressaltar também que Huberman (2007), ao estudar e apresentar tal informação, não tinha como pressuposto observar realidades específicas, como é o caso de docentes de Educação Física.

O desinvestimento pedagógico segundo Machado *et al.* (2010, p. 132) é um fenômeno de caráter multifatorial e “corresponderia àqueles casos em que os(as) professores(as) de Educação Física escolar permanecem em seus postos de trabalho, mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente”, podendo ser atrelado a questões de remuneração (Farias *et al.*, 2015), procedimentos e características da escola, assim como o

perfil do professorado (Teixeira; Santos, 2023) e falta de reconhecimento do componente curricular enquanto área de conhecimento no cotidiano escolar (Faria; Machado; Bracht, 2012).

Todavia, apontamos que há também a possibilidade de desinvestimento pedagógico por docentes de Educação Física em decorrência de aspectos políticos e administrativos vinculados às questões de lotação complexas já na fase de entrada na carreira, tendo que atuar em um grande número de escolas ao mesmo tempo e, conseqüentemente, obtendo dificuldade para efetivar um vínculo e compreender a cultura daquele espaço educativo.

A educadora Raquel de Queiroz foi convocada e empossada entre os(as) primeiros(as) colocados(as), logo, percebe-se que na sua realidade houve uma melhor oferta de lotação quando comparado aos demais docentes. Na ótica de José de Alencar e Ariano Suassuna existiu o acolhimento para com eles, no entanto, mencionam que desenvolvem ou desenvolveram suas atividades laborais em três e quatro escolas respectivamente, corroborando com as realidades de Paulo Freire e Castro Alves, algo que pouco parece com acolhimento no que tange os aspectos burocráticos, já que o ideal seria a atuação docente exercida em apenas uma unidade escolar para poder então ser melhor desenvolvida.

Nesse cenário, é possível constatar que não existiu acolhimento no início da carreira desses(as) educadores(as) e, quando houve, se deu mais por parte dos(as) outros(as) agentes da escola, como professores(as) e os(as) estudantes.

*./.../ partiu para a escola, funcionários, colegas de trabalho, professores, a gente criou uma relação muito boa, aí nessa parte eu diria que sim, que o acolhimento é muito bom ./.../ (Castro Alves, 05/02/2024, p. 04).*

Assim, tanto a SME quanto a gestão das escolas deixaram a desejar nesse processo de receber esses(as) profissionais no início da carreira, provavelmente por não existir uma equipe de formação e acolhimento na rede. Outro ponto a se destacar é que as condições de trabalho acabam por dificultar a organização de um contexto mais acolhedor para os(as) educadores(as) da área de Educação Física.

Percebemos que Castro Alves continua a sistematizar o acolhimento enquanto sentimento de receptividade, no entanto, problematizamos esse processo como algo próprio do desenvolvimento profissional docente apontado como indução profissional por Cruz, Farias e Hobold (2020), que compete as mesmas características da mentoria (Conceição; Molina Neto, 2016), entendendo a necessidade de mediação entre a formação prévia e a imersão no contexto de trabalho com programas sistemáticos de apoio aos(as) professores(as) e auxílio para ajudar a enfrentar os problemas, de forma que reforce a autonomia e o desenvolvimento profissional (Cruz; Farias; Hobold, 2020).

O objetivo principal do(a) mentor(a) é a integração dos(as) professores(as) iniciantes com os(as) membros(as) da escola em todos os aspectos, especialmente no desempenho da docência. O(A) mentor(a) deve transmitir a cultura da unidade escolar a qual pertence, agindo como uma espécie de guia para aqueles(as) profissionais que estão passando por essa experiência. A mentoria deve ser responsável pelo processo de aprendizagem contínua, fornecendo integração profissional e sendo útil para estruturar a formação que tem lugar no posto de trabalho (Conceição, Molina Neto, 2016).

Logo, a partir do processo de mentoria, programas de apoio no início da docência tem se configurado como algo positivo e capaz de minimizar os possíveis impactos negativos por vezes apresentados no cotidiano e na cultura escolar pública brasileira. A mentoria tem potencial acolhedor, já que pode fornecer subsídios para o desenvolvimento e aprendizagem profissional docente, pois normalmente os(as) mentores(as) são professores(as) com experiência na mesma área de atuação, que podem aconselhar/ensinar de acordo com as vivências anteriores (Cardoso; Volpato, 2016).

É bem verdade que a escola tem um papel fundamental no apoio dos(as) docentes iniciantes e a promoção de formação no contexto do trabalho, mas a responsabilidade de mediação dessas ações deve passar pelas administrações públicas educacionais que poderiam contratar, remunerar e possibilitar condições dignas de exercício das mentorias ao professorado mais experiente ou às universidades.

Cabe destacar que os estudos sobre mentoria tem origem na América do Norte e ganham proporção no Brasil a partir dos anos 2000. Desde então, se destacou nas pesquisas científicas o programa desenvolvido em Florianópolis, que por meio da Universidade Federal de Santa Catarina, tem contribuído com a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física iniciantes (Cardoso *et al.*, 2017).

### **3.3 As vertentes burocráticas nas relações entre aprovação no concurso público e o estágio probatório**

O processo de acolhimento/inserção profissional mediante aprovação em concurso público perpassa pela lotação desse(a) servidor(a) em sua(s) respectiva(s) unidade(s) de ensino. Cabe destacar que o concurso público regido pelo Edital nº 001/2019 de 20 de março de 2019 e base para esse estudo previa lotação com carga horária de 40 horas semanais ou 200 horas, como conhecido no cotidiano do professorado.

Nas nossas discussões fica evidente um problema complexo nesse processo burocrático de lotação na referida rede, já que os(as) professores(as) apontam falta de transparência, ou seja, não lhes foi apresentado de forma objetiva se haviam outras opções para a sua atuação, outra(s)

localidade(s), escola(s) e sua referida carga horária, acabando por precarizar o seu trabalho pelas situações adversas ocasionadas por atuarem em muitas unidades educacionais e com deslocamentos em grandes distâncias, dificuldades enfrentadas no início da carreira.

*.../ quando eu falo de SEDUC eu estou falando de **aspectos estruturais mesmo, de lotação né, de estrutura da escola onde você vai ser lotado, de transparência na hora de fazer esse processo inteiro, sabe?** .../ (Paulo Freire, 16/10/2023, p. 04, grifo nosso).*

*.../ tipo, eu tinha consciência que meu trabalho ia ficar prejudicado porque foram três escolas, e uma escola de zona rural, então o deslocamento estava muito complicado .../ (Paulo Freire, 16/10/2023, p. 06, grifo nosso).*

*.../ descaso mesmo com a nossa lotação, eu acredito que poderiam ter feito muito melhor se tivessem se organizado mais (Castro Alves, 05/02/2024, p. 05).*

*.../ quando eu fui assumir era isso, só tinha uma escola que tinha duzentas horas, o resto, e acho que mais duas que tinha cem (100h), duas ou quatro no máximo que tinha disponibilidade de cem horas e o resto era muito cortadinho, **então, não sei se há realmente de fato uma transparência nesse sentindo, se houve** (Raquel de Queiroz, 26/02/2024, p. 07, grifo nosso).*

Docentes que necessitam atuar em mais de uma escola possuem menos tempo ou vínculo com as unidades e comunidades escolares, uma vez que precisam de mais disponibilidade temporal de deslocamento, com isso, em muitos casos, os(as) educadores(as) são impedidos(as) de dispor das condições favoráveis para participar de reuniões e atividades extracurriculares, fazendo com que não tenham o sentimento de pertencimento e reconhecimento por parte da comunidade escolar. Esse processo ocasiona uma marginalização da profissão e identidade docente, sendo que essa fragilidade, em muitos casos, transparece que o(a) professor(a) encara a docência como um “bico” (Shiroma; Lima Filho, 2011).

“As condições de trabalho descritas dificultam sua participação em processos de formação inicial ou continuada” (Shiroma; Lima Filho, 2011, p. 736), algo altamente prejudicial a carreira desses(as) professores(as) que vivenciam tal realidade, haja vista que ficam privados(as) de acessar novos aprendizados e saberes que são necessários para o próprio desenvolvimento da profissão. Por vezes, o(a) docente “se sente obrigado(a)” a atuar em várias escolas pela necessidade de complementação da renda, um fenômeno que não resolve os problemas e sim os aumentam, “porque hoje é difícil ser professor com o salário baixo e várias escolas para trabalhar” (Alves-Mazzotti, 2007, p. 589). Logo, aumenta-se o número de unidades escolares para atuar, mas, não há garantias de remunerações dignas e satisfatórias.

Cabe ressaltar que essas problematizações anteriores estão relacionadas a vínculos trabalhistas temporários que tendem a desvalorização maior da remuneração destes(as)

profissionais, em se tratando da realidade dos(as) professores(as) desta pesquisa, o número de escolas se deu por lotações iniciais complexas, no entanto, conseguimos observar os danos que essa realidade pode causar, como distanciamento da escola e da profissão, falta de pertencimento e desinvestimento pedagógico.

Outro aspecto burocrático próprio da inserção profissional docente via concurso público é o estágio probatório, regulamentado pelo marco legal por meio da lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos(as) servidores(as) públicos(as) civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Apesar de ser uma prescrição própria do Estado, é a partir dela que os municípios e o Distrito Federal elaboram as suas respectivas normas (Brasil, 1990). De acordo com essa lei base no seu Artigo 20.

Ao entrar em exercício, o servidor nomeado para cargo de provimento efetivo ficará sujeito a estágio probatório por período de 24 (vinte e quatro) meses, **durante o qual a sua aptidão e capacidade serão objeto de avaliação** (negrito, grifos do autor) para o desempenho do cargo, observados os seguintes fatores: assiduidade; disciplina; capacidade de iniciativa; produtividade; responsabilidade (Brasil, 1990, p. 1).

Esse momento pode ser considerado um período de avaliação e adaptação em efetivo exercício de cidadãos que ingressam em cargos públicos, ou seja, um tempo de experiência supervisionado por chefia imediata (Gonçalves; Constantino, 2024), que tem por objetivo estipular um período em que a administração pública possa analisar se o(a) professor(a) dispõe de condições mínimas para desempenhar satisfatoriamente a função que pleiteou, logo, tem relação direta com as atribuições e responsabilidades próprias da carreira docente quando em se tratando de educadores(as) (Oliveira; Hagemeyer, 2018).

Os mecanismos neoliberais tem se apropriado também das próprias leis para efetivação das reformas na educação. No caso do estágio probatório, já existem redes de ensino, como a do estado de São Paulo, que vinculam a evolução da carreira do professorado a um suposto “desenvolvimento de competências e habilidades docentes”, no qual o “mérito”, o esforço e a dedicação em prol da melhoria da aprendizagem dos(as) discentes é considerado. Todavia, em muitos estados brasileiros esse processo é quantificado por meio do desempenho do(a) educando(a) nas ditas avaliações externas (Gonçalves; Krawczyk, 2023).

Na cidade de São Paulo isso acontece a partir do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), exames de proficiência que avaliam somente conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática (Gonçalves; Krawczyk, 2023), não levando em consideração outros elementos que constituem saberes múltiplos, desde os produzidos pelos demais componentes curriculares até as experiências culturais próprias da realidade dos(as) estudantes.

Segundo Gonçalves e Krawczyk (2023), sob a fachada de valorização dos salários de professores(as), escondem-se consequências nefastas na “nova carreira” que está permeada por valores e práticas empresariais responsáveis pela diminuição de direitos historicamente adquiridos pelo magistério, com forte apelo à precarização, fragmentação da categoria e regressão dos movimentos sociais, além de descaracterizar a evolução profissional pela via acadêmica, afastando os(as) docentes da educação básica na realização de cursos de mestrado e doutorado.

Cabe destacar que a lei nº 8.112 adotou uma mudança em relação ao período probatório, aumentando de 24 para 36 meses, ou seja, o equivalente a três anos. Esse é um tempo em que mesmo após aprovação em concurso, convocação e posse do cargo público, existe uma espécie de “instabilidade” no(a) trabalho do servidor(a) que estará sendo avaliado(a) e, dependendo dessa avaliação, continuará ou não no cargo. Portanto, percebe-se nesse cenário certa “intimidação”, pois o estágio probatório tem um “poder” de coerção mesmo que de modo implícito.

*./.../ no geral a gente acaba nem se lembrando, eita estou no probatório, mas né, por exemplo, eu já vim trabalhar muitas vezes muito doente, principalmente ano passado, muito doente mesmo, porque eu ficava com receio de colocar atestado né, mesmo precisando, por estar em probatório ./.../ eu ficava com receio mesmo de chegar e conversar com a gestão e dizer ó estou doente, vou ter que colocar atestado e tudo e eu queria ter, sempre tá querendo mostrar serviço por estar em probatório ./.../ (Paulo Freire, 16/10/2023, p. 12, grifo nosso).*

Ainda sobre esse fenômeno, na rede de Juazeiro do Norte, surge mais um problema dessa etapa na ótica do professor Paulo Freire, como a falta de divulgação das avaliações anuais do estágio.

*./.../ eu pude descobrir né através de contatos com outros professores de outras redes é... a questão da avaliação né, sei que a gente passa por uma avaliação do probatório e tudo e eu sei que por exemplo, no estado de Pernambuco, no final de cada ano você passa pela avaliação da gestão e você tem acesso a sua nota e aqui eu não tive informação, acho que eu nunca nem perguntei, mas conversando com as professoras lá da escola elas também disseram que não é divulgado, tem uma professora lá que ela tá concursada agora, mas ela passou muito tempo também a serviço da secretaria de educação e teve um período que ela trabalhou com isso, ela disse que não era, tipo não tinha essa transparência de repassar para o servidor, sabe? **Aí eu fiquei pensando, até que ponto isso é bom ou é ruim, né? Porque você fica naquela, você está sendo avaliado, mas você não sabe como que você está sendo avaliado né, e a avaliação passa pela gestão da escola ./.../ (Paulo Freire, 16/10/2023, p. 12, grifo nosso).***

Esse aspecto denota certa incapacidade da SME de efetivar a sua própria legislação ao que tange a avaliação do estágio probatório, pois, existe a lei que dispõe sobre, mas, na prática

não é possível averiguar como ocorre essas avaliações e não há nenhum tipo de informação repassada aos(as) avaliados(as). Mesmo diante de tais características, para os(as) demais professores(as) participantes desse estudo, o estágio probatório não se configura como um problema ou exerce algum tipo de intimidação na rede municipal de Juazeiro do Norte – CE.

### **3.4 Remuneração docente: o Plano de Cargos e Carreiras (PCCR) e as fragilidades legais evidenciadas pela falta de implementação da lei**

As primeiras fases da vida profissional são decisivas para manter os(as) professores(as) iniciantes motivados(as) e comprometidos(as) com a docência e engajados(as) na política escolar (Rocha; Bossle; Molina Neto, 2016). Todavia, nota-se uma certa insatisfação e desmotivação pela falta de valorização profissional na rede municipal de Juazeiro do Norte por conta da carreira e remuneração docente.

Por exemplo, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2024, convocada por meio do Decreto Presidencial nº 11.697/2023, uma das principais ações para a instituição/implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) intitulado: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável, que vigorará no decênio (2024-2034), traz no seu documento referência, mais especificamente na proposição 1, estratégia de número 920.1.8 o seguinte texto: Considerar o Custo Aluno Qualidade (CAQ) **como parâmetro para a qualificação e remuneração** (negrito, grifos do autor) do pessoal docente e dos(as) demais profissionais da educação pública (Brasil, 2023).

Ou seja, a valorização da carreira docente está vinculada a uma “política” que estabelece recursos **mínimos** (negrito, grifos do autor) que inclusive são estabelecidos também pelo número de matrículas que cada unidade escolar detém. Na prática, isso está ligado diretamente com um processo de educação bancária e desumanizada, sendo que essas questões produzem implicações diversas na carreira/remuneração do professorado.

Por ser a remuneração um dos fatores de desvalorização (Borges, 2022; Krug, 2023; Sousa Sobrinho; Lima; Santos, 2023), de impacto direto na carreira docente influenciando de forma negativa na prática pedagógica (Maldonado; Silva, 2017) e, por vezes, de abandono profissional (Melo, 2022), buscamos entender a percepção dos professores e da educadora no que tange esse fator vinculado exclusivamente a inserção laboral na realidade de Juazeiro do Norte. Dessa forma, observamos a partir dos relatos que os(as) docentes não se sentem “acolhidos”, valorizados e conseqüentemente satisfeitos com os vencimentos recebidos na rede, enfatizando com palavras muito semelhantes a insatisfação na falha da implementação de uma política de valorização, que é o plano de cargos e carreiras.

*A remuneração é um aspecto importantíssimo no que desrespeito a valorização do profissional /.../ hoje em dia no município de Juazeiro eu considero que a gente é bem remunerado né, tem-se essa valorização /.../ tem as políticas também de reajuste né, tem a questão do anuênio né, **falta o (PCCR), o Plano de Cargos e Carreiras ser implementado né, que é algo que já ia dá um up<sup>7</sup> nessa remuneração, mas se a gente for considerar né em comparação com outras realidades, o município de Juazeiro tem uma boa valorização /.../** (Paulo Freire, 16/10/2023, p. 14, grifo nosso).*

*/.../ para mim é um mundo novo a remuneração que recebo hoje, então assim eu acho que para gente trabalhar, vamos lá, três dias na semana que seria durante oito horas por dia no caso, a gente tem um dia de folga, a gente tem o nosso dia de planejamento, a gente tem nossas férias, o professor tem férias /.../ **a gente sabe que o Plano de Cargos e Carreira, que é algo que tem que ser ajustado em Juazeiro, que ainda não está ajustado, quando isso vier a tona vai melhorar mais ainda, /.../** mas, hoje entrando na casa (rede de ensino), na instituição de ensino eu me sinto feliz com a remuneração que eu tenho hoje, para fazer o que eu faço /.../ (José de Alencar, 26/10/2023, p. 13, grifo nosso).*

*/.../ no meu caso particular, o processo de remuneração nesse início da carreira ele influenciou negativamente, não no acolhimento docente, não sei se influenciaria tá, **mas a perspectiva é que a legislação de Juazeiro ela traz uma, entre aspas, uma bonificação para através do Plano de Cargos e Carreiras para professores que existe uma formação, então meu planejamento ele foi feito em cima dessa, desse PCCR né, que não foi concedido, foi alegado alguns fatores legais e influenciou um pouco inicialmente na carreira em relação a minha insatisfação tá, então posso garantir que houve sim uma insatisfação inicialmente, mas posteriormente eu precisei parar e refletir sobre aquilo e ver que aquilo não poderia influenciar no meu processo, na minha prática e isso foi sendo diluído, dissolvido ao longo do tempo, que bom que foi rápido, mas influenciou, não posso negar, atualmente o vencimento que eu recebo ele é ok, é satisfatório, mas como eu falei inicialmente ele poderia ser outro e aí a gente poderia ter uma outra vida do que a gente vem levando atualmente** (Ariano Suassuna, 16/01/2024, p. 09, grifo nosso).*

*/.../ o meu vencimento hoje recebido eu não me sinto satisfeito porque eu falei no início da entrevista que tem algumas questões de progressão salarial que não vem sendo cumpridas para mim e para meus colegas /.../ (Castro Alves, 05/02/2024, p. 10, grifo nosso).*

*/.../ não digo que a remuneração recebida pelo professor hoje em Juazeiro do Norte é ruim, porque realmente não é, se você fizer uma pesquisa, acredito que até a nível nacional, Juazeiro seria um dos lugares, um dos municípios com um... até de alguns estados né, deve se sobressair de alguns estados, então é realmente uma remuneração boa, porém **não me sinto satisfeita porque não recebo como deveria né, a gente tem um Plano de Cargos e Carreira que não é seguido pelo gestor municipal, em alguns momentos é dito que não é seguido porque a lei foi revogada, em outros momentos é porque não existe brecha na folha de pagamento devido a lei de responsabilidade fiscal e a gente nota no final de tudo que não passa de uma***

---

<sup>7</sup> Abreviação do termo da Língua inglesa *Upgrade*, que significa melhoramento.

*má vontade por parte da gestão de apertar, fazer um esforçozinho /.../ (Raquel de Queiroz, 26/02/2024, p. 10, grifo nosso).*

Muitas das perspectivas almejadas pelos(as) docentes não se concretizam na realidade laboral cotidiana, principalmente no que concerne a valorização profissional pela remuneração, uma vez que os(as) professores(as) se sentem bem remunerados(as), no entanto, na rede de ensino que ingressaram há uma lei que institui progressão salarial por via acadêmica que não vem sendo implementada pelo poder público municipal, causando um descontentamento no professorado.

Segundo Gabardo e Hobold (2013) a falta de acolhimento, condições de trabalho adequadas e a desvalorização tendem a potencializar dificuldades na inserção docente, provocando desconforto e sofrimento, podendo desencadear vontade de abandono da carreira.

Até esse momento, a categoria temática intitulada “acolher para inserir ou inserir sem acolher?” em cerne os aspectos políticos e administrativos do cotidiano escolar” apresenta um contexto desfavorável aos docentes, uma vez que evidencia-se a falta de acolhimento por parte do poder público, que recebe professores(as) em início de carreira profissional indo contra esse princípio, efetivando aspectos administrativos que ofertam as piores lotações, escolas e bairros possíveis para trabalhar, no entanto, a conquista da carreira por meio do ingresso no serviço público e o acolhimento recebido por colegas professores(as) e estudantes mantém a motivação necessária para continuidade.

### **3.5 O contexto de desvalorização da Educação Física, os ambientes de trabalho e as condições ainda insuficientes no início da carreira**

Muitas são as pesquisas apontando e discutindo o fenômeno da desvalorização da Educação Física no currículo escolar (Bueno, 2023; Krug, 2022; Oliveira, 2017; Teixeira; Santos, 2023), sendo esse processo compreendido como uma das principais dificuldades enfrentadas pelo professorado desse componente curricular pela falta de entendimento da sua função social na educação básica (Bueno, 2023), assim como pelo fato do próprio perfil das licenciaturas colocarem de lado as discussões críticas e fundamentarem o real sentido da Educação Física escolar, valorizando ainda uma prática político-pedagógica esportivizada e biologizante (Maldonado, 2023).

Nesse contexto, segundo os(as) professores(as) entrevistados(as), a desvalorização pode ser manifesta de formas distintas, desde a sua pouca inclusão nos diálogos, discussões, indagações nos vários encontros pedagógicos propostos pela gestão escolar até a utilização frequente dos espaços próprios das aulas de Educação Física para outras atividades diversas desenvolvidas pela escola e SME/SEDUC, como fica explícito nas colocações seguintes:

*.../ eu sinto assim na verdade, quando você tá numa reunião pedagógica que a Educação Física ela é pouco indagada, o professor é pouco indagado, pouco perguntado, mas mesmo assim eu ainda acho que é de... a escola hoje trata o professor, tem uma visão diferente do professor de Educação Física de não ser só, de não pensar só na questão prática, que a gente tem como contribuir também para melhoria da educação da escola, que através da nossa teoria a gente consegue alfabetizar também .../ (José de Alencar, 26/10/2023, p. 07).*

*.../ a escolha do livro didático né que estava acontecendo (risos), tinha várias opções de várias editoras lá de todas as disciplinas, aí a coordenadora chegou para mim e disse, Paulo Freire tu já votou no livro didático? Eu digo, **não vou votar não, que só tem uma opção da Educação Física lá né, então assim é... não que eu ache necessário livro didático, mas se vier como material de apoio é muito útil né, é... e falta essa diversidade pô, por que que as disciplinas, por que que História, Geografia, Português e Matemática têm vários livros e a Educação Física só tem um né? Ai é aquela questão da desvalorização da Educação Física dentro da grade curricular das escolas. Outra questão de desrespeito né... nos nonos anos, que são as turmas que passam pelas avaliações externas né, os aulões do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), as atividades, os simulados eu percebi (risos) que elas estavam acontecendo sempre nos meus dias de aula lá na gestão, lá na escola, sabe? Ai até as atividades que eram aqui na SEDUC, os aulões aqui na SEDUC os alunos estavam sendo levados nos meus dias de aula, aí eu fui pensando, poxa por que só nos dias das aulas de Educação Física? .../ (Paulo Freire, 16/10/2023, p. 15, grifo nosso).***

O professor Paulo Freire elenca um debate que vem sendo estudado (Novaes *et al.*, 2021; Novaes *et al.*, 2023) e que trata da relação entre o livro “didático” e a Educação Física. As pesquisas têm afirmado que esses livros têm tido um caráter mercadológico com a influência direta de grupos políticos com interesse comercial. Entretanto, cabe ressaltar que somente no ano de 2019 a Educação Física foi inserida no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e com a escolha do “manual” do(a) professor(a) (Carmo, 2023; Novaes *et al.*, 2023). Apesar das questões mercadológicas mencionadas, essa realidade não desmerece o apontamento do docente, pois ele se sente desvalorizado em um contexto em que a sua área de atuação possui apenas um material de apoio para escolha, diferente dos outros componentes curriculares.

Paulo Freire diz que não entende o livro didático como algo necessário na sua prática político-pedagógica, no entanto, acredita que poderia ser um auxílio. Por outro lado, na concepção de José de Alencar transparece que esse recurso didático é necessário ou até crucial, pois ele deixa explícito essa importância, inclusive tratando essa escassez do material como uma das suas principais dificuldades na atuação educacional.

*.../ eu sempre pensei assim na minha cabeça, por que é que a disciplina de Educação Física, tão importante e tão antiga já inserida dentro da educação, por que que a gente não contém ainda uma coleção de livros que sejam do professor e do aluno? .../ (José de Alencar, 26/10/2023, p. 08).*

*.../ eu sinto muita falta de um livro na Educação Física .../ (José de Alencar, 26/10/2023, p. 09).*

Percebe-se de forma indireta a interferência desse cunho neoliberal adotado na educação, principalmente nessas avaliações externas citadas anteriormente por Paulo Freire, que são também uma das principais características responsáveis pela estruturação do sistema educacional brasileiro e que acabam por descaracterizar a Educação Física na escola (Bueno, 2023), principalmente por valorizar apenas conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática e em caráter “amostral”, da área de Ciências.

José de Alencar faz uma reflexão acerca da “preocupação” exagerada com os resultados nas avaliações internas e externas (mecanismos neoliberais) também, que vão refletir nos números enfocados por ele

*.../ hoje a educação ela se preocupa muito com números e a gente vive num país que se preocupa com os números e a gente sabe que... a gente também depende desses números, então a gente tem uma... a gente tem uma luta muito grande que é manter esses números altos e manter também... e elevar também a qualidade desses números, não é só o quantitativo, **a gente tem que dar qualidade para esses discentes** .../ (José de Alencar, 26/10/2023, p. 09, grifo nosso).*

Coadunando com José de Alencar, Frasson, Medeiros e Conceição (2016) apontam que o(a) docente e as instituições de ensino se veem imersos na quantificação da educação, em que a expansão quantitativa da escolaridade é mais interessante e não significa necessariamente a democratização e acesso ao conhecimento. Não bastasse essa vinculação numérica a “qualidade do processo educativo” por meio dos resultados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), um dos principais parâmetros utilizados para constituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as políticas neoliberais também vinculam aos números a (des)valorização dos(as) educadores(as)/trabalhadores(as).

Outro fator que o(a) professor(a) de Educação Física considera como adversidade está ligado aos aspectos estruturais, geralmente pela falta dos equipamentos, quadras ou ginásios poliesportivos e os poucos recursos para utilização nas aulas, pois na maioria das vezes esses materiais mencionados são esportivos, como por exemplo, bolas, coletes, cones, raquetes, redes, entre outros.

Ao indagar os(as) professores(as) sobre os seus desafios e dificuldades no processo de inserção profissional, Paulo Freire menciona que não se trata de um problema apenas de quem está nessa fase da carreira, mas sim de uma questão crônica, inclusive relatada também por Castro Alves em suas experiências anteriores.

*.../ acho que aí não perpassa nem pelo fato de ser recente né, de ter ingressado recentemente. **Mas é a questão da estrutura né, uma das escolas que eu trabalho não tem quadra**, a gente tem uma quadra do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) perto, mas tem o tempo de deslocamento, o horário das aulas não colabora por que é uma aula em cada turno .../ (Paulo Freire, 16/10/2023, p. 10, grifo nosso).*

*.../ **mas tem essa questão da estrutura é, estrutura física, os recursos materiais principalmente** na escola de fundamental I que eu vi que é uma problemática não só minha e Milton Santos<sup>8</sup> que tá lá comigo, mas de todas as escolas do fundamental I que o material que chega ele acaba sendo é... utilizado de forma descontrolada pela escola de uma maneira geral .../ (Paulo Freire, 16/10/2023, p. 10, grifo nosso).*

*.../ de repente pode ser facilitado mesmo, **quando a gente tem uma estrutura mais padronizada daquilo que a Educação Física necessita** .../ (Ariano Suassuna, 16/01/2024, p. 08, grifo nosso).*

*.../ as condições de trabalho parecem muito repetitivas em todo local, quase todos os locais aliás que eu já trabalhei também é a mesma questão, **falta de estrutura, muitas vezes um material mal cuidado que acaba muito rápido** .../ (Castro Alves, 05/02/2024, p. 10, grifo nosso).*

Não é incomum em pesquisas realizadas com docentes de Educação Física as queixas sobre a falta de quadra/espço físico adequado nas escolas para desenvolver as suas aulas, assim como a escassez de materiais esportivos e recreativos (Bozoki; Bressan, 2023; Jesus, 2023; Magalhães, 2023; Sandri, 2007; Silva), algo que nos aproxima das discussões de Gueriero (2004), afinal é uma Educação Física escolar ou esportivização escolar?

A autora enfatiza em seu trabalho que não almeja promover uma aversão a abordagem do tema esportes nas aulas do componente e compatibilizamos dessa visão, no entanto, se faz necessário levantarmos reflexões que possam tensionar para uma visão de possibilidades pedagógicas que atravessem as “necessidades” de materiais esportivos com qualidade equivalente aos utilizados no esporte de alto rendimento ou de estrutura física com foco unicamente na melhoria da técnica esportiva durante as aulas.

Será que os(as) docentes dos demais componentes curriculares sentem a mesma falta de material e estrutura física quanto o professorado de Educação Física? Todavia, é importante frisar que esse tensionamento sobre o uso de materiais esportivos nas aulas não diminui outras questões relacionadas com as condições de trabalho que também foram apontadas pelos(as) professores(as), como número de salas de aula reduzido ocasionando superlotação, falta de climatização em ambientes com altas temperaturas, escassez de espaços físicos para diversificação de atividades de cunho pedagógico ou de materiais que possibilitem vivências diferentes das convencionais, aspectos que têm relação direta com o acolhimento docente.

---

<sup>8</sup> Trata-se de um pseudônimo conferido ao professor para resguardar sua identidade.

*Bom, as dificuldades elas são várias, poderia citar estruturalmente, é uma delas, trabalho em escolas onde as estruturas elas desafiam as nossas aulas, é... a gente precisa de fato angariar recursos ou ver meios de fazer com que a aula não seja prejudicada através daquilo que a gente tem disponível, seja espaço físico ou até mesmo de material que vai se desgastando com o tempo e não é repostado né (Ariano Suassuna, 16/01/2024, p. 7).*

*/.../ e tudo isso atrapalha demais, então as condições de trabalho de uma sala superlotada, de uma sala de aula onde há ar-condicionado, mas nenhum funciona e não tem ventilador num calor de trinta e oito graus (38°C) influencia muito, muito, muito no seu rendimento /.../ (Castro Alves, 05/02/2024, p. 10).*

*/.../ em relação às condições de trabalho ofertada pela rede, pela escola, eu acho complicado ainda para a realidade que a gente vive aqui nessa escola em particular, nós temos uma escola com mil (1.000) alunos por turno praticamente, e a gente só tem uma quadra né. Então, ano passado, ano trasado<sup>9</sup> a gente funcionava com vinte e oito (28) salas e aí como era que a gente conseguia fazer? A conta não fechava muito não, a gente tinha que realmente fazer um malabarismo para conseguir dar uma aula prática porque a gente não tem outros espaços também né, a gente não tem um espaço coberto /.../ (Raquel de Queiroz, 26/02/2024, p. 10).*

As discussões em torno desse fenômeno têm potencializado pesquisas e resultados importantes, haja vista que tem surgido apontamentos para as necessidades de que os(as) gestores(as) escolares e os(as) profissionais que atuam nas diversas secretarias de educação do território brasileiro olhem para os(as) docentes iniciantes, respeitando suas necessidades e especificidades formativas com o objetivo de fornecer condições favoráveis para o acolhimento e a inserção profissional (Santos, 2023).

*O início da trajetória profissional pode ser marcado por momentos difíceis, decorrentes de pouco apoio por parte da comunidade escolar que, por vezes, não realiza um acolhimento do docente iniciante de maneira eficaz, como ocorre na experiência inicial de muitos professores. A sensação de deriva, de se sentir perdido ao iniciar a carreira de professor pode ser uma realidade iminente. A falta de apoio e de direcionamento geram dificuldades que poderiam ser evitadas (Santos; Alves, 2023, p. 03).*

Segundo Santos (2023) o acolhimento docente na escola, na visão de alguns(mas) professores(as), quando acontece é um fator facilitador importante no início da trajetória profissional. Entretanto, podemos observar que o contrário é verdadeiro, quando não há acolhimento surgem lacunas e se apresentam barreiras e dificuldades diversas na labuta diária do professorado, como é o exemplo da professora Raquel de Queiroz, que infere a falta de acolhimento como uma das principais dificuldades enfrentadas por ela.

*Essa questão de acolhida mesmo, quando a gente coloca acolhida é na questão de chegar junto né. Na outra escola que eu estava eu tinha muito essa questão de pô, estou passando por uma dificuldade aqui, os meninos não estão*

---

<sup>9</sup> Expressão comumente utilizada para se referir a dois anos atrás em relação ao ano vigente.

*querendo acordo, está muito difícil é... vamos chamar o pai, vamos chamar a mãe, vamos conversar e nunca era atendido /.../ (Raquel de Queiroz, 26/02/2024, p. 08).*

*/.../ não receber o acolhimento que deveria ter, o apoio que deveria ter do núcleo gestor da escola (Raquel de Queiroz, 26/02/2024, p. 08).*

Os desafios inerentes à inserção profissional (Trindade; Henz; Bolzan, 2024) e a falta de acolhimento nesse período podem resultar em marcas na trajetória do professorado, fazendo com que os(as) docentes modifiquem suas perspectivas e seu caminho na carreira (Santos; Alves, 2023). Assim como as condições laborais ainda insuficientes na educação básica pública são aspectos desencadeadores de “estresse excessivo, o desajuste no nível de integração com o ambiente de trabalho e o modo com que se enfrenta as demandas profissionais e o desenvolvimento na carreira, são outras problemáticas relevantes (Hanh *et al.*, 2021).

Por fim, destacamos também que a realidade dos(as) educandos(as) de Juazeiro de Norte e provavelmente da maioria dos(as) discentes da educação básica brasileira é de vulnerabilidade social (Werli; Silva, 2021; Winter; Menegotto; Dinora, 2019). Essas são questões importantes e que de fato devem ser abordadas no âmbito da formação inicial e que pouco fazem parte dos processos pedagógicos das licenciaturas.

O(A) professor(a) é pouco instigado a pensar no perfil discente de sua realidade, vulnerável socialmente, refletindo no seu comportamento por vezes rebelde e na sua pouca perspectiva educacional. Talvez não haja exemplos de sucesso na sua realidade vinculados à educação e não seja para ele(a) possível materializar as tantas reflexões propostas pela escola que remetem ao foco e a importância do ato de estudar. Nesse contexto, vejamos a seguir a realidade em que os(as) professores(as) se deparam na sua inserção profissional.

*/.../ recentemente eu tive uma aluna do segundo ano que teve que sair da escola porque o irmão dela que estava no quarto (4º ano) levou uma faca para ameaçar um aluno do quinto ano (5º ano), /.../ ela teve que sair da escola por conta de uma atitude do irmão e vai ter que estudar meio período só, com... e no outro período ficar com a avó que é extremamente agressiva com ela, que ela já contou para gente e já teve até uma situação do próprio irmão tentar abusar dela, então para você ver como é complicado né, e... a gente acaba absorvendo isso, fica pensando, então com o tempo a gente vai aprendendo a lidar melhor com essas coisas né, é... mas assim, nesse início de atividade profissional eu acho que pesa muito essas questões também (Paulo Freire, 16/10/2023, p. 11).*

*/.../ a gente trabalha em bairros de alta vulnerabilidade social como você citou e às vezes o aluno também chega na escola e de repente descarrega aquela, toda aquela coisa ruim que aconteceu na sua casa, de repente uma briga, uma discussão, uma agressão física que ele viu e ele vai para a escola com aquela coisa, sabe? Na cabeça, aquela coisa estranha já e de repente reproduz aquilo, como ele não consegue receptionar bem e não consegue entender o que foi que aconteceu, ele reproduz aquilo dentro da sala de aula*

*e acaba tratando mal alunos, colegas e professores, então acho que a indisciplina vem daí /.../ a gente não tá falando só de um adolescente ou só de uma criança, nós estamos falando de um bairro inteiro onde às vezes o aluno vai para a escola sem lanche, o aluno fica de cabeça baixa, não tem interesse em aprender porque não tem capacidade naquele momento de estudar, porque tá com fome, porque está ansiando um tratamento melhor em casa, porque está psicologicamente abalado, então eu acho que a gente tem tudo isso dentro da instituição que me fez ter muita dificuldade (José de Alencar, 26/10/2023, p. 09).*

*Sim, totalmente por conta da realidade dos alunos, da realidade vivida por eles, eles realmente não têm acesso a um saneamento básico de qualidade, não tem acesso a tantos programas da rede que se executem com qualidade né, o bairro é muito carente de ações, apesar de acontecer algumas, mas nem um pai acredito que quase nenhum vai deixar seu filho ir numa praça um pouco longe de sua casa à noite, não vai, a gente não ver isso na realidade aqui do bairro, então onde acontece esses programas muitas vezes a criança não chega, não consegue chegar seja por transporte, seja por medo, pela alta periculosidade ou outros fatores, então o bairro influencia sim (Castro Alves, 05/02/2024, p. 08).*

*/.../ as escolas que eu fui lotada logo quando eu entrei são escolas de bairros periféricos né, uma lá no João Cabral e outra no Frei Damião, então são duas realidades próximas pela questão de como a comunidade do bairro se comporta, então são realidades difíceis como já é sabido /.../ (Raquel de Queiroz, 26/02/2024, p. 04).*

O fato de a escola pública por vezes estar localizada em bairros periféricos não dita o grau de dificuldades que o(a) educador(a) terá em desenvolver sua prática político-pedagógica, podendo inclusive ser manifesto o oposto. Em estudo de doutoramento na rede de ensino em São Paulo, Maldonado (2016) entrevistou docentes de Educação Física identificando que os(as) professores(as) atuantes em unidades escolares mais centrais sentiam maiores impedimentos para efetivar suas ações educativas.

Porém, espaços escolares inseridos em ambientes “esquecidos” pelo Estado do ponto de vista socioeconômico podem apresentar embargos frente à diversificação pedagógica das aulas de Educação Física pela escassez de políticas públicas. É certo que não só os(as) docentes, mas também gestores(as) que atuam nessas unidades escolares, demonstram um maior descontentamento em relação aos que trabalham em regiões mais centrais, pois as realidades difíceis dessas comunidades e, em alguns casos, o deslocamento complexo podem corroborar para essa insatisfação profissional (Maldonado, 2016).

Todavia, os conflitos podem ir para além das questões de higiene, abrigo e alimentação. Os bairros mencionados por Raquel de Queiroz em Juazeiro do Norte, por exemplo, são popularmente conhecidos pelo alto nível de violência e de crianças e adolescentes envolvidos no submundo da criminalidade e das drogas, aspectos que muitas vezes refletem dentro da escola, trazendo certa dificuldade para entender e lidar com comportamentos e perfis desses(as)

discentes, principalmente se tratando de educadores(as) começando sua trajetória profissional, em que teoricamente não tem formação e conhecimento para atuar frente a tais realidades.

Portanto, finalizado esse subtema, refletimos se a formação inicial em Educação Física realmente está preparando os(as) futuros(as) docentes para sistematizar a sua prática político-pedagógica de acordo com o tipo de sociedade, escola e estudante que pretendem construir coletivamente, uma vez que as dificuldades mencionadas fazem parte da realidade da cultura escolar, mas causam estranheza aos(às) educadores(as) iniciantes, provavelmente pela escassez de discussões que venham a contemplar essas realidades, como os contextos de desvalorização da Educação Física no ambiente escolar, a vulnerabilidade social dos(as) estudantes e as condições estruturais no ensino público ainda insuficientes para atendimento de tamanhas demandas. Cabe ressaltar que recente revisão de literatura publicada por Bozoki, Bressan e Oliveira (2024) aponta para desafios de efetivação da prática político-pedagógica de professores(as) de Educação Física Escolar em diferentes fases da carreira, evidenciando a relevância dos estudos relacionados com a profissão docente.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A entrada dos(as) professores(as) de Educação Física na carreira docente na rede municipal de Juazeiro do Norte evidencia a importância e o papel da formação inicial, uma vez que, se tratando de inserção profissional docente, há uma “reprodução” das experiências, conteúdos, aspectos avaliativos, entre outros condicionantes na atuação profissional. O início da carreira também é permeado por aspectos burocráticos, políticos e administrativos que os caracterizam como desacolhimento, já que os processos de lotação apresentam muitas adversidades com as piores condições de trabalho para o(a) docente. Essa falta de acolhimento interfere diretamente e negativamente na prática político-pedagógica dos(as) educadores(as), sendo inclusive uma das causas para o desinvestimento pedagógico acontecer já no momento de inserção profissional.

Entendemos que o acolhimento docente perpassa tais questões político-administrativas, assim como a valorização da carreira mediante remuneração e leis que efetivem a garantia de direitos e da dignidade humana. Todavia, infelizmente os(as) educadores(as) alegam insatisfação quanto a essa vertente, uma vez que é evidenciada uma fragilidade nas bases legais do município, em que existem as leis para valorização da profissão, no entanto, o aparato legislativo está sendo cumprido parcialmente, pois a ascensão por titularidade acadêmica é negligenciada.

A partir da conjuntura apresentada, se faz necessário avançarmos nas discussões a respeito do acolhimento docente no ato da inserção profissional, haja vista que as reflexões acerca das condições de trabalho, (des)valorização da profissão, e remuneração (in)digna já são discussões consolidadas. Uma das questões que podem ser debatidas é que existe uma gritante demanda por orientação e ajuda para os(as) profissionais que atuam em cargos de gestão, principalmente por todos os fatores que condicionam o cotidiano escolar citados nessa pesquisa, tornando esse espaço cada vez mais complexo e, portanto, distante de soluções simples para resolução dos problemas apontados pelos(as) docentes de Educação Física iniciantes.

Como limitação dessa pesquisa, podemos apontar o fato de não termos escutado as figuras administrativas dos(as) gestores(as) ou do(a) Secretário(a) de Educação do Município, que é responsável direto(a) por muitas das questões apontadas neste estudo, para compreendermos as narrativas das pessoas que fazem parte da gestão sobre o fenômeno do acolhimento docente. Contudo, percebemos com esta investigação que as organizações administrativas precisam avançar nesse debate e esperamos que a leitura do trabalho em tela possa causar essa inquietação positiva nos(as) gestores(as) da educação pública de nosso país.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, 2007. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/560>. Acesso em: 21 fev. 2026.
- BORGES, T. T. A. *As principais dificuldades enfrentadas pelos/as docentes de educação física no início da carreira: uma revisão bibliográfica*. 94 f. (Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2022.
- BOZOKI, K. S.; BRESSAN, J. C. M. Os desafios da prática pedagógica em Educação Física e suas soluções apresentadas por professores. *Conexões*, Campinas: SP, v. 21, e023013, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8671865>. Acesso em: 21 fev. 2026.
- BOZOKI, K. S.; BRESSAN, J. C. M.; OLIVEIRA, E. S. A. Um estudo sobre os desafios e superações na prática pedagógica em Educação Física no contexto escolar. *Revista Profissão Docente*, Uberaba-MG, v.24, n.49, p.01-22, 2024. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1564/1661>. Acesso em: 21 fev. 2026.
- BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm). Acesso em: 06 de nov. 2023.

BRASIL. *Documento Referência para a Conferência Nacional de Educação 2024*. Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Ministério da Educação, 2023.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 26 abr. 2023.

BUENO, E. M. de C. *A desvalorização da Educação Física na escola: contribuições a partir da pedagogia histórico-crítica*. 51f. (Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação) - Universidade Federal de Goiás – UFG, 2023.

CARDOSO, V. D. *et al.* Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014). *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 98, n. 248, p. 181-197, 2017. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3362>. Acesso em: 21 fev. 2026.

CARDOSO, V. D.; VOLPATO, G. Programas de mentoria para professores iniciantes: conceitos, características e importância em diferentes contextos. *In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. Textos e contextos sobre o trabalho do professor de educação física no início da docência*. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 129-148.

CARMO, C. C. do. *Reformas curriculares e o livro didático de educação física em cena*. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, 2023.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da; MOLINA NETO, V. Formação e prática educativa do professor de educação física: o início da docência sob olhar da pedagogia crítica. *In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. Textos e contextos sobre o trabalho do professor de educação física no início da docência*. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 23-44.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 1-15, e4149114, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 21 fev. 2026.

FARIA, B. de A.; MACHADO, T. da S.; BRACHT, Valter. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. *Motriz*, Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 120-129, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/YvpN9x6QjPCLCDYVWXjpbjD/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2026.

FARIAS, G. O. *et al.* Satisfação no trabalho de professores de Educação Física do magistério público municipal de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 23, n. 3, p. 5-13, 2015. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/5200>. Acesso em: 21 fev. 2026.

FRASSON, J. S.; MEDEIROS, C. da R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da. Caminhos percorridos pelo grupo de estudos e pesquisa em desenvolvimento docente e mundo do trabalho em educação física. *In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. Textos e contextos sobre o*

*trabalho do professor de educação física no início da docência*. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 45-64.

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. de S. Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. *Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME*, v. 8, n. 2, p. 530-549, 2013. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3356/>. Acesso em: 21 fev. 2026.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONÇALVES, A. P. de O.; CONSTANTINO, P. R. P. Gestão e avaliação do desempenho docente no período de estágio probatório: um estudo sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Dialogia*, São Paulo, n. 48, p. 1-24, e24499, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/24499>. Acesso em: 21 fev. 2026.

GONÇALVES, J.; KRAWCZYK, N. Novo Plano de Carreira docente. Precarização da Reforma do EM. O caso de São Paulo. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14463, p. 1-14, 2023. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/14463>. Acesso em: 21 fev. 2026.

GUERIERO, D. A. *Educação Física Escolar ou Esportivização Escolar?* 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2004.

HANH, S. *et al.* Itinerância, intensificação e condições de trabalho de professores de educação física como condicionante de motivação e bem-estar. *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 135-142, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27654>. Acesso em: 21 fev. 2026.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. *Vida de Professores*. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007, p. 31-62.

JESUS, A. S. de. *A percepção dos professores de educação física em relação ao espaço físico escolar e seus materiais pedagógicos em uma escola no município de Serra/ES*. 89f. Dissertação (Mestrado em Ciências, Tecnologia e Educação) - Centro Universitário Vale do Cricaré, 2023.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Vozes e memórias no/do cotidiano escolar: o primeiro dia de escola e de aula de professores de Educação Física iniciantes na educação básica. *Connectionline*, n.31, p. 72-97, 2024. Disponível em: <https://periodicos.univag.com.br/index.php/CONNECTIONLINE/article/view/2506>. Acesso em: 21 fev. 2026.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R; KRUG, M. de R. Relações da trajetória formativa profissional inicial e o início da docência em Educação Física na Educação Básica. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*. Santos, v. 16, n. 41, p. 96-118, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1660>. Acesso em: 21 fev. 2026.

KRUG, H. N. As características do início da docência em educação física na educação básica. *Revista Saberes Docentes*, Juína, v. 8, n. 15, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11630>. Acesso em: 21 fev. 2026.

KRUG, H. N. Comparação dos fatos marcantes do início e do final da carreira de professores de educação física da educação básica. *Revista Gestão Universitária*. Belo Horizonte, p. 1-12, 2022. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/comparacao-dos-fatos-marcantes-do-inicio-e-do-final-da-carreira-de-professores-de-educacao-fisica-d-educacao-basica>. Acesso em: 21 fev. 2026.

MACHADO, T. da S. *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/10495>. Acesso em: 21 fev. 2026.

MAGALHÃES, R. de L. *Mal-estar docente em professoras de educação física da rede estadual do Rio Grande do Sul e seus impactos na docência: três estudos de caso*. 139f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2023.

MALDONADO, D. T. *A vida nas escolas: por uma prática político-pedagógica crítica na Educação Física Escolar*. Curitiba: CRV, 2023.

MALDONADO, D. T. *Os bastidores da Educação Física na escola pública paulistana: a percepção da realidade cotidiana*. 364f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu – USJT, 2016.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. dos S. S. *Do “rola a bola” à inovação pedagógica nas aulas de educação física: uma análise dos bastidores do cotidiano escolar público*. Curitiba: CRV, 2017.

MELO, J. R. S. de. *Análise da saída da carreira docente em professores de educação física*. 59f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade do Vale do São Francisco, 2022.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NOVAES, R. C. *et al.* Educação física escolar S.A.: mudanças e subjetividades na norma corporativa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 42, e233849, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tmZhnCQ7Tb4tLR9Jmc4YLdx/?lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2026.

NOVAES, R. C. *et al.* Os manuais de Educação Física no Plano Nacional do Livro Didático. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, e38185, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38185>. Acesso em: 21 fev. 2026.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. São Paulo: Cortez, 1992.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, A. A. de L.; HAGEMeyer, R. C. de C. As apropriações da profissão docente no estágio probatório: em busca de lógicas para além da avaliação de desempenho. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 499-514, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10304>. Acesso em: 21 fev. 2026.

OLIVEIRA, E. N. de. *A dimensão subjetiva da iniciação à docência: um estudo sobre as significações produzidas no início da carreira docente*. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, 2017.

PANICO, R.; PEREZ, T. *Direção para os novos espaços e tempos da escola: como diretora e diretor podem atuar para uma gestão escolar com equidade*. São Paulo: Santillana Educação, 2022.

ROCHA, L. O.; BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. Influências da cultura escolar no trabalho docente do professor iniciante de educação física. In: CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S. *Textos e contextos sobre o trabalho do professor de educação física no início da docência*. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 111-128.

SANDRI, S. de F. Professores de Educação Física: (Des) Motivados nas Práticas Pedagógicas das Escolas Públicas Estaduais de Francisco Beltrão/Paraná? *Paraná. Governo do Estado do Paraná*, p. 01-23, 2007. Disponível em: <https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/870-4.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2026.

SANTOS, G. T. da R. *Influências do acolhimento aos professores iniciantes: aspectos do início da trajetória docente*. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, 2023.

SANTOS, G. T. da R.; ALVES, C. da S. Estratégias para o acolhimento do professor iniciante em escolas técnicas: aspectos do início da trajetória docente. *Revista Olhares*, Guarulhos, v. 11, n. 1, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/14813/11199>. Acesso em: 21 fev. 2026.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vjr7Fr7RGfmKXGF9Cv9sYyd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2026.

SIUSA SOBRINHO, J. P. de S.; LIMA, J. A.; SANTOS, M. de F. O. Trabalho docente e precarização: a (des)valorização do trabalho docente nas políticas brasileiras, através das orientações dos organismos multilaterais. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11606>. Acesso em: 21 fev. 2026.

SOUZA, S. P. de; NASCIMENTO, P. R. B. do; FENSTERSEIFER, P. E. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 143-159, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n54p143>. Acesso em: 21 fev. 2026.

TEIXEIRA, I. V. F.; SANTOS, S. D. G. Análise dos fatores condicionantes ao desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 26, e-20453042, p. 1-21, 2023. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20453>. Acesso em: 21 fev. 2026.

TRINDADE, T. P.; HENZ, C. I.; BOLZAN, D. P. V. Professores iniciantes: os desafios docentes na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 31, n. 4, p. 1-26, 2024.

Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/24545>.

Acesso em: 21 fev. 2026.

WERLI, F. O. C.; SILVA, M. J. S. da. Vulnerabilidade social: práticas e desafios em escolas públicas de educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 28, n. 1, p. 280-311, 2021.

Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15350/8646>.

Acesso em: 21 fev. 2026.

WINTER, A. C.; MENEGOTTO, L. M. de O.; DINORA, T. Z. Vulnerabilidade social e educação: uma reflexão na perspectiva da importância da intersetorialidade. *Conhecimento & diversidade*, v. 11, n. 25, p. 165-138, 2019. Disponível em:


[https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/5526](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/5526).

Acesso em: 21 fev. 2026.


## ***SOBRE OS AUTORES***

*Lourenço Nunes Batista Silva* possui mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) (2024). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Cerquilho (FAC) (2024) e em Educação Física Escolar pelo Centro Universitário de Patos (UNIFIP/PB) (2020). Graduado em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) (2018). Atualmente é professor de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte (CE).

 [lourenco-nunes@hotmail.com](mailto:lourenco-nunes@hotmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-8013-8901>

*Daniel Teixeira Maldonado* é doutor e mestre em Educação Física pela Universidade São Judas. Realizou pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Licenciado e bacharel em Educação Física pela Universidade São Judas. Atualmente é professor de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, docente colaborador do Mestrado Profissional em Educação Física do IFSULDEMINAS e professor permanente do Mestrado Acadêmico em Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

 [danielmaldonado@yahoo.com.br](mailto:danielmaldonado@yahoo.com.br)

 <https://orcid.org/0000-0002-0420-6490>

*Recebido em 24 de abr. de 2024.  
Aprovado em 37 de mar. de 2026.  
Publicado em 10 de abr. de 2026.*