

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

**PREOCUPAÇÕES PEDAGÓGICAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO NO IFRJ**

Por

Bruno de Oliveira Costa

Orientadora

Dra. Ana Beatriz C. O. Tavares


Junho, 2018

Bruno de Oliveira Costa

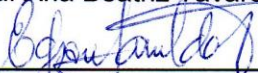
**Preocupações pedagógicas e desenvolvimento profissional em educação física:
um estudo no IFRJ**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao programa de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Física Escolar do Instituto Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de especialista.

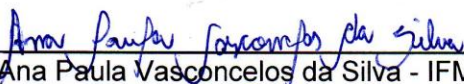
Duque de Caxias, 29 de Junho de 2018.



Dra. Ana Beatriz Tavares - IFRJ



Dr. Edson Farret Junior - IFRJ



Ms. Ana Paula Vasconcelos da Silva - IFMT

Duque de Caxias - RJ
2018

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ

C837 Costa, Bruno de Oliveira

Preocupações pedagógicas e desenvolvimento profissional em educação física: um estudo no IFRJ / Bruno de Oliveira Costa. – Duque de Caxias, RJ, 2018.

1 CD ROM.

Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação *lato sensu* em Educação Física Escolar) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2018.

Orientação: Prof. Ana Beatriz Correia de Oliveira Tavares.

1. Preocupações pedagógicas. 2. Desenvolvimento profissional – Educação física. 3. IFRJ. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Campus Duque de Caxias. II. Título.

CDU: 796

AGRADECIMENTOS

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

À minha orientadora Professora Ana Beatriz pela amizade, confiança, dedicação e por acreditar em mim. Obrigado pelos ensinamentos e por tornar possível a realização de mais esta conquista.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação Física Escolar do Instituto Federal do rio de Janeiro, que através das discussões contribuíram para a qualidade dos argumentos no meio profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física Escolar do Instituto Federal o Rio de Janeiro pelo apoio durante a formação.

Aos professores da Banca examinadora Edson Farret (IFRJ) e Ana Paula Vasconcelos (IFMT) pela pré-disposição em aceitar dividir este momento.

Aos colegas de turma por estarem sempre dando suporte uns aos outros para que tornássemos esta conquista mais satisfatória. Obrigado pela amizade e carinho.

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

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

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

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

Aos funcionários do Instituto Federal do Rio de Janeiro, em especial à Secretária Andréia que sempre se dispôs prontamente a sanar minhas necessidades durante este percurso.

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

Obrigado a todos(as)!!!

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição dos professores por fases da carreira.....	14
Tabela 2	Média e desvio padrão amostrais nas categorias de preocupações pedagógicas.....	15

LISTA DE ANEXOS

Anexo III	TCQ adaptado a professores de educação física (TCQ-PE).....	20
------------------	--	-----------

SUMÁRIO

	Página
O PROBLEMA	
Introdução.....	7
Desenvolvimento Profissional.....	8
Preocupações pedagógicas.....	11
Justificativa.....	13
Objetivos do estudo.....	13
Decisões Metodológicas.....	13
Procedimentos de campo.....	14
Resultados e discussão.....	14
Considerações finais.....	17
Referências.....	18

INTRODUÇÃO

Institutos Federais

Os Institutos Federais, criados em 2008, tem como proposta oferecer uma educação pública e de qualidade e se caracterizam, segundo Carlou (2014), por agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho, discutindo os princípios das tecnologias envolvidas neste processo que dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. Trata-se de uma formação contextualizada, com conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida.

Na verdade, o contexto da educação profissional brasileira passou por algumas transformações, até propriamente, à criação dos Institutos Federais. Em 1978, com a Lei n.6545 (BRASIL, 1978) foram criados os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's). Com as mudanças econômicas e políticas na década de 90, reafirmadas pela nova Constituição Federal, a Lei n. 8948 iniciou uma adaptação das Escolas Técnicas para os CEFET's, criando o Sistema Nacional da Educação Tecnológica (SNET) (BRASIL, 1994). Neste momento, o foco principal da educação deixa de ser a área industrial e passa ser a área tecnológica, mudança perceptível ao se comparar as propostas das Leis mencionadas anteriormente (BORBOREMA, 2013).

Em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.9.394 (BRASIL, 1996), destacando a importância da relação entre a educação escolar, o mundo do trabalho e a prática social. Em 1997, grande parte das instituições ofereciam cursos técnicos integrados ao ensino médio e também, algumas instituições federais, incluindo os CEFET's, que passaram a oferecer cursos para quem já possuía este grau de instrução. No ano seguinte, a Lei n.9.649\1998 (BRASIL, 1998) inclui o Art. 3 da Lei n.8948\1994 e estipula que a expansão da oferta de educação profissional só poderia acontecer em parceria com estados e municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou Organizações Não Governamentais (ONG's).

Em 2003, o Decreto 5154 revoga as indicações do Decreto 2208/1997, do governo anterior, permitindo o retorno da integração entre educação profissional de nível técnico e o ensino médio (BRASIL, 2004a). Já em 2004, o Decreto 5224 amplia as condições de atuação dos CEFET's, elevando-os a categoria de Instituição de Ensino Superior (IES) (BRASIL, 2004b). Ainda no ano de 2004, a Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) do Ministério da

Educação, propôs alguns seminários com os órgãos regionais responsáveis para discutir, inclusive, a transformação dos CEFET's em universidade.

Dando continuidade ao processo de ampliação da educação profissional, em 2006, a Lei n.5773 estabeleceu maior ampliação de condições para equiparação dos CEFET's com as Instituições de Ensino Superior em relação a funções de regulação, supervisão e avaliação de cursos superiores (BRASIL, 2006).

Por fim, em 2007 houve uma chamada pública do MEC\SETEC n.002/2007 para acolher propostas para a constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's) em documentos oficiais (BRASIL, 2007). Porém, somente no ano de 2008, a Lei n.11892 sanciona a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, transformando os CEFET's em IF's, com exceção do CEFET-MG e CEFET-RJ, passando assim a constituir a Rede Federal: Institutos Federais; Universidade Técnica do Paraná (antigo CEFET-PR); CEFET-RJ e CEFET-MG; Escolas Técnicas vinculadas as Universidades Federais e ao Colégio Pedro II.

Dessa forma, os Institutos Federais constituem um espaço de educação profissional. A proposta dos IF's leva a idéia de politecnia, que segundo Saviani (2011) se pauta na superação do dualismo entre trabalho manual e intelectual estabelecido na educação, além da formação profissional e geral.

Baseado neste contexto, os professores dessas instituições muitas vezes encontram uma realidade peculiar em relação às demais escolas públicas, o que possivelmente interfere na trajetória e atuação profissional do seu corpo docente.

Desenvolvimento Profissional

A contribuição das investigações sobre a carreira docente está relacionada com a trajetória profissional de professores, a qual envolve fases e ciclos constituindo uma série de acontecimentos e sentimentos, expectativas e frustrações, comprometimento e desapego com a ação docente devido aos inúmeros fatores que interferem na atividade profissional dos professores (ESTRELA, 1997; NÓVOA, 1992; HUBERMAN, 2000; FARIAS, 2000; 2010; MARCELO, 2009).

Dias-da-Silva (1998) define desenvolvimento profissional como proposta de um *continuum* de formação, em que a formação inicial é apenas o início de um processo de trabalho docente que ocorrerá ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades.

Colaborando para a compreensão deste processo, Huberman (2000, p.38) afirma que “para alguns, este processo pode parecer linear, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”.

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

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

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

a) Fase de entrada na carreira

A primeira fase, denominada fase de entrada na carreira, caracterizada nos dois ou três primeiros anos de docência, compreende dois estágios; de sobrevivência e de descoberta. No estágio de sobrevivência o professor relaciona a realidade do seu dia-a-dia com a fragmentação do trabalho. O aspecto da sobrevivência traduz o que se chama de “choque com a realidade”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional. Trata-se dos primeiros contatos com a experiência docente. O segundo estágio, descoberta, caracteriza o seu entusiasmo inicial, momento em que o professor se ‘veste’ dessa responsabilidade, inserido no contexto escolar.

b) Fase de estabilização

Esta fase, compreendida entre o quarto e o sexto ano de profissionalização, caracteriza-se o “comprometimento definitivo” e a “tomada de responsabilidade”. O professor desenvolve uma identidade profissional, o que reforça o seu “eu profissional”. Já se afirma perante um corpo docente institucional e impõe-se perante os colegas com mais experiência e até mesmo frente às

autoridades da escola. A estabilização caracteriza seu grau de liberdade e modo próprio de funcionamento. Nesta fase os professores denotam sentimentos de confiança e conforto, preocupando-se menos consigo próprios e mais com os objetivos didáticos.

c) Fase de diversificação

A fase de diversificação ocorre aproximadamente entre o sétimo e o vigésimo quinto ano da profissão. Caracteriza-se como a fase de experimentação e diversificação. Os professores lançam mão de experiências pessoais e diversificam suas metodologias de ensino, alternando modos de avaliação e sequência do programa. São tidos como os mais motivados e os mais empenhados da escola. Algumas vezes essa motivação faz com que ocorra certa ambição pessoal, levando-os a almejar postos administrativos na escola. Por outro lado, alguns professores desenvolvem ligeira sensação de rotina na profissão, desejando passar por algum tipo de atividade inovadora. Essa sensação pode acarretar certos conflitos, frustrações e saturação com a profissão, que possuem sérias influências na próxima fase.

d) Fase de serenidade

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

e) Fase de desinvestimento

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

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

Preocupações Pedagógicas

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

No âmbito nacional, apesar de poucos estudos acerca das preocupações dos professores, as pesquisas existentes descrevem as preocupações pedagógicas em níveis e fases específicas do desenvolvimento profissional de professores e futuros professores de educação física (FARIAS, 2000; LOCH, BRUNO, OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2005; FARIAS, FOLLE, BOTH, SAAD, TEIXEIRA, SALLES, NASCIMENTO, 2008; RIBEIRO, FOLLE, NAZÁRIO, 2011; KRUG, KRUG, 2011; FOLLE, NASCIMENTO, 2011; COSTA, 2013).

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

Fuller (1969) observou em reuniões e encontros de um grupo de professores em primeiro ano de prática que os tópicos de discussão se modificavam progressivamente ao longo do tempo. Com isso, a autora utilizou o princípio da motivação, em que as necessidades de nível superior não podem manifestar-se antes que as mais básicas estejam contempladas. Desta forma, a mudança de uma fase para outra se dará em função da progressiva resolução das dificuldades ou carências sentidas em um determinado nível.

Nesta teoria, composta de três fases, a autora caracterizou a preocupação dominante do professor em função da fase em que se encontra. Na primeira fase, denominada **Sobrevivência**, a preocupação gira em torno do próprio (*self*): Será que eu vou ser capaz? O que será que os alunos

e os colegas pensam de mim? O que farei no caso de uma situação em que eu não saiba como agir? Na segunda fase, **Eficácia**, os professores se preocupam com sua tarefa: Qual a melhor maneira de passar este conteúdo? Como conseguir que os alunos aprendam o máximo possível? A principal preocupação dos professores na terceira fase, denominada **Impacto**, são os alunos. Os professores se importam em colaborar de alguma forma para a formação dos indivíduos: Como transmitir em minhas aulas algo de importante para meus alunos? Como atender as necessidades de todos os alunos?

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

O TCQ baseado na teoria de Fuller corresponde a fatores que não se aplicam efetivamente do âmbito da educação física, tendo em vista que alguns estudos da área não encontraram resultados coerentes com esta teoria (WENDT, et al, 1981; BOGGES, et al, 1985; WENDT, BAIN, 1989; MEEK, 1996; FARIAS, 2000; LOCH, BRUNO, OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2005; FARIAS, FOLLE, BOTH, SAAD, TEIXEIRA, SALLES, NASCIMENTO, 2008; RIBEIRO, FOLLE, NAZÁRIO, 2011).

Entretanto, Mc Bride (1993), baseado nessa constatação de que o *Teachers Concerns Questionnaire* (TCQ) não se aplicava aos professores de educação física, observou que o motivo era a singularidade do ambiente das aulas de educação física, que não se faziam representar nas assertivas do instrumento. Com isso, buscou a adaptação do instrumento para a área (TCQ-PE). A adaptação foi balizada na reconstituição dos itens relativos a tarefa, tornando o instrumento coerente com a realidade da educação física.

JUSTIFICATIVA

O avanço na carreira docente faz com que o professor apresente variados níveis de preocupações em relação ao seu ensino de acordo com as demandas do contexto em que está inserido. Conhecer estas preocupações pode colaborar para um investimento na formação continuada dos professores de educação física.

A escassez de estudos no contexto nacional sobre a teoria de Fuller (1969), e utilização no contexto brasileiro de um instrumento adaptado a área de educação física também torna este trabalho relevante. Justifica-se também, por conhecer as preocupações que angustiam os professores de uma Instituição educacional pública, com peculiaridades em relação às outras, como é a realidade do Instituto Federal do Rio de Janeiro.

OBJETIVO DO ESTUDO

Baseado nas teorias do desenvolvimento profissional (HUBERMAN, 2000) e das preocupações (FULLER, 1969), o objetivo desse estudo foi identificar em quais ciclos de carreira profissional e em qual fase das preocupações pedagógicas se encontram os professores de Educação Física do Instituto Federal do Rio de Janeiro.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de caráter quantitativo, que se baseia em escores tabulados a partir das respostas a um questionário que trata das preocupações dos professores.

A amostra é composta por nove professores do IFRJ, de diferentes campi, escolhidos por participarem do programa de Pós-Graduação *lato-sensu* em Educação Física Escolar.

O instrumento utilizado na coleta para identificar as preocupações foi o TCQ – PE, instrumento de escala de preocupações de professores adaptado a professores de educação física

(MC BRIDE, 1993). O TCQ-PE, constitui-se de quinze assertivas organizadas em três categorias de preocupações, sendo cinco assertivas em cada uma das categorias, a saber: categoria de preocupações consigo, categoria de preocupações com a tarefa e categoria de preocupações com o impacto. Nele, os professores devem apontar seu grau de preocupação em cada uma das assertivas, registrando as opções em uma escala de Likert de cinco pontos que varia de 1 (não preocupado) a 5 (extremamente preocupado). As assertivas estão balizadas na Teoria de preocupações de Fuller (1969).

Para a verificação das fases da carreira docente, foi utilizado o modelo de desenvolvimento profissional de Huberman (2000), o qual as distingue em ciclos de carreira por tempo de atuação profissional.

Procedimentos de campo

Os professores foram solicitados a preencher o TCQ-PE durante o segundo semestre de 2017, no próprio IFRJ. Os que não conseguiram preenchê-lo de forma física, recorreu-se à aplicação virtual.

Após a aplicação do questionário aos professores, os dados foram tabulados e analisados pelo programa estatístico SPSS. A análise dos dados foi feita pela estatística descritiva, onde se buscou analisar média e desvio padrão dos escores tabulados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos neste estudo compreendem a caracterização dos professores quanto aos ciclos de carreira em que se encontram e a categoria de preocupações pedagógicas por eles apresentados.

Na ilustração a seguir (Tabela 1), enumera-se o perfil dos professores de educação física quanto ao ciclo de carreira. Para caracterizar os ciclos, utilizou-se o modelo de desenvolvimento profissional de Huberman (2000).

Tabela 1: Distribuição dos professores por fases da carreira

	Estatística	N	%	% acumulado
Fases da carreira				

Entrada na Carreira	0	0,0	0,0
Estabilização	0	0,0	0,0
Diversificação	8	88,9	88,9
Serenidade	0	0,0	88,9
Desinvestimento	1	11,1	100,0
Total	9	100,0	

A maioria absoluta, 88,9% (n=8) dos professores, encontra-se na fase de diversificação, i.e., com tempo de atuação profissional entre o sétimo e o vigésimo quinto ano de docência (HUBERMAN, 2000). Na fase de desinvestimento, fase de experiência docente igual ou maior que trinta e cinco anos (HUBERMAN, 2000), encontra-se apenas um professor 11,1% (n=1).

Os resultados referentes às categorias de preocupações pedagógicas estão ilustrados na tabela 2, e descreve os escores médios apontados pelos professores em resposta ao TCQ-PE.

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

	Estatística	(N) Válidos	Média	Desvio padrão
Categorias de preocupações				
Preocupação consigo (com o próprio)		9	2,1	,75
Preocupação com a tarefa		9	3,2	,69
Preocupação com o impacto		9	4,3	,73

Os resultados apontaram a categoria de preocupações com impacto com a maior média entre os professores ($4,3 \pm 0,67$), ou seja, apresentaram uma preocupação moderadamente forte com o impacto do ensino na aprendizagem dos alunos, em atender as necessidades individuais dos mesmos, envolvendo os aspectos emocionais e sociais.

Relativamente à categoria de preocupações com a tarefa, os resultados encontrados apresentaram valores médios moderados ($3,2\pm 0,65$). As preocupações nesta categoria estão contextualizadas com as questões metodológicas e de gestão do ensino, ou seja, associadas ao ambiente de ensino/escolar e às micropolíticas de gestão escolar (problemas de políticas de avaliação da disciplina, turmas grandes, falta de apoio administrativo, etc).

A categoria de preocupações consigo próprio apresentou a menor média dentre as três categorias ($2,1\pm 0,75$). Os professores apontaram em grau moderadamente fraco as preocupações que envolvem sua aceitação entre os pares e as relações profissionais estabelecidas no ambiente de trabalho, além da capacidade de sobreviver às exigências da profissão docente.

Estudos com professores de educação física também apontam como predominante as preocupações com a categoria de impacto. Wendt e Bain (1989) e Costa (2013) verificaram que os professores investigados demonstraram maior preocupação com o impacto do ensino, seguidas de preocupações consigo e com a tarefa. Porém, nesta pesquisa, as preocupações com a tarefa apareceram com escores maiores que as preocupações consigo. As preocupações com o impacto também foram priorizadas pelos professores orientadores do estudo de Matos *et al.* (1991). No estudo de Farias (2000), as preocupações com o impacto predominaram em todos os ciclos do desenvolvimento profissional.

Sabe-se que a realidade do contexto educacional público apresenta dificuldades quanto a infraestrutura para as condições do ensino da educação física nas unidades escolares. Alguns estudos (FLORES, 1999; FARIAS, 2000; COSTA, HENRIQUE, FERREIRA, 2013) atribuem as preocupações com a tarefa às condições precárias estruturais, físicas e materiais que obriga o docente a voltar a sua cognição para questões mais elementares vinculadas ao espaço físico (inclusive a sua inexistência), a sua ocupação por mais de uma turma em mesmo horário, além de materiais precários e quantidade insuficiente. Porém, os professores deste estudo, no que se refere a esta categoria de preocupações, apontaram maiores índices nos itens relacionados a questões metodológicas do ensino, tanto na falta de continuidade de planejamento anual da disciplina de educação física quanto a falta de suporte para desenvolver o ensino da mesma. Talvez tenha sido minimizado o problema da infraestrutura por estarem em condições peculiares de ensino, e possuírem, em sua maioria, espaços e materiais com condições favoráveis.

As preocupações consigo foram as que apresentaram menores índices. É plausível presumir que um fator se torna crucial para manter a apreensão dos professores, para além das condições dos iniciantes. O baixo status da disciplina (DARIDO, GALVÃO, FERREIRA, FIORIN, 1999; GONÇALVES, 2000) obriga os professores a constante vigília no sentido de buscar a aceitação como docentes de uma área que consideram importante para a formação global do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de denotarem preocupações com questões metodológicas de sua atividade pedagógica, as preocupações com o impacto do ensino, ou seja, com o desenvolvimento social e intelectual de seu aluno prevalecem entre os professores. Ainda que possuem um contexto de ensino federal e profissionalizante, além de professores com anos de experiência docente variados, os resultados acompanham alguns estudos realizados no ensino brasileiro sobre as preocupações pedagógicas de professores e futuros professores.

Relata-se ainda que este estudo é um recorte inicial, e que se pretende realizar análises qualitativas futuramente para que se conheça com maior profundidade as preocupações que norteiam os professores da área de educação física do Instituto Federal do Rio de Janeiro. Também é anseio de futuras pesquisas, utilizar meios de comparar as preocupações pedagógicas de professores em contextos de ensinos diferenciados, ou seja, contextos federal, estadual e municipal.

REFERÊNCIAS

- BORBOREMA, C. D. L. de. **Discursos na/da educação profissional e tecnológica: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2013.
- BRASIL. **Chamada pública n. 002/2007**. Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007.
- _____. **Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. 2006a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 dez. 2014.
- _____. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 16 dez. 2014.
- _____. **Decreto n. 5.224, de 1º de outubro de 2004**. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. 2004b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2014.
- _____. **Lei n. 9.649, de 27 de maio de 1998**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. 1998. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 dez. 2014.
- _____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 10 dez. 2014.
- _____. **Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2014.
- _____. **Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. 1978. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22 dez. 2014.
- CARLOU, A. **Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ**. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- COSTA, B. O. **Preocupações pedagógicas e desenvolvimento profissional em Educação Física: passo ou descompasso?** 2013. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2013.
- COSTA, B. O.; HENRIQUE, J.; FERREIRA, J. S. Percepções pessoais de uma professora de educação física em início de carreira. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 12, n.1, 2013, p. 173-186, 2013.

DARIDO, S. C; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; FIORIN, G. Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 138-145, dez/1999.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 33-45, 1998.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

FARIAS, G. O. O percurso profissional dos professores de educação física: rumo à prática pedagógica. **Dissertação de mestrado**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

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

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

FLORES, M. A. (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 12, n. 1, p. 171-204, 1999.

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

FULLER, F. Concerns of teachers: a developmental conceptualization. **American Educational Research Journal**, 6(2), 207-226, 1969.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora. p. 141-170, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

KRUG, R.de R.; KRUG, H. N. As preocupações pedagógicas dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM durante o de estágio curricular supervisionado. **Efdeportes Revista Digital** - Buenos Aires - Ano 16 - N° 162 - Novembro de 2011. Acesso em 21 de Março de 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd162/as-preocupacoes-dos-academicos-em-educacao-fisica.htm>

LOCH, M. R.; BRUNO, G. B. M.; OLIVEIRA, E. S. A.; NASCIMENTO, J. V. Preocupações pedagógicas e profissionais de formandos em Educação Física do sul do Brasil. **Efdeportes Revista Digital** - Buenos Aires - Ano 10 - N° 80 - Janeiro de 2005. Acesso em 03 de Março de 2012.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo*. **Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22, 2009. Disponível em [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf). Acesso em 24 de junho de 2009.

MATOS, Z. et al. A valorização dos problemas em situação de estágio: preocupações dos estudantes-estagiários e formadores. In: BENTO, J.; MARQUES, A. *As ciências do desporto na escola*. Porto: FCDEF, 1991. p. 359-367.

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

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Nóvoa (org.), Lisboa, Dom Quixote, 1992.

RIBEIRO, V. T.; FOLLE, A.; NAZARIO, P. F. Preocupações pedagógicas de acadêmicos de Educação Física inseridos no estágio curricular das disciplinas de Prática de Ensino I e II. **Efdeportes Revista Digital** - Buenos Aires - Ano 16 - N° 162 - Novembro de 2011. Acesso em 21 de Março de 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd162/preocupacoes-de-academicos-de-educacao-fisica.htm>

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

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

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

ANEXO I

TCQ adaptado a professores de educação física (TCQ-PE)

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

Leia cada afirmação e pergunte-se:

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

- 1 = não preocupado
2 = pouco preocupado
3 = preocupado
4 = muito preocupado
5 = extremamente preocupado

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

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