UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JÚNIA MARA FERNANDES

PROFESSORES INICIANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: SEUS DESAFIOS, SEUS DILEMAS E SUAS APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS

MARIANA-MG
2021

JÚNIA MARA FERNANDES

PROFESSORES INICIANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: SEUS DESAFIOS, SEUS DILEMAS E SUAS APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito obrigatório para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Célia Maria Fernandes Nunes

Instituição financiadora: Universidade Federal de Ouro Preto

MARIANA-MG

2021

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

F363p Fernandes, Júnia Mara.
Professores iniciantes de Educação Física [manuscrito]: seus desafios, seus dilemas e suas aprendizagens profissionais. / Júnia Mara Fernandes. - 2021.
122 f.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Docência. 2. Educação Físicca. 3. Desenvolvimento profissional. I. Nunes, Célia Maria Fernandes. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.01/.09

Bibliotecário(a) Responsável: Luciana De Oliveira - SIAPE: 1.937.800

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM EDUCACAO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Júnia Mara Fernandes

Professores iniciantes de Educação Física: seus desafios, seus dilemas e suas aprendizagens profissionais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 30 de março de 2021

Membros da banca

Profa. Dra. Celia Maria Fernandes Nunes - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. José Angelo Gariglio - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Ouro Preto

A Profa. Dra. Celia Maria Fernandes Nunes, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 06/07/2021.

Documento assinado eletronicamente por **Maria do Rosario Figueiredo Tripodi**, **COORDENADOR(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**, em 30/07/2021, às 12:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 , informando o código verificador **0200271** e o código CRC **743D30A2**.

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000
Telefone: - www.ufop.br

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Thonmas, meu marido, pelo amparo e apoio nas longas madrugadas de estudo e pelas incontáveis vezes em que me escutou falar sobre minha pesquisa. Ao meu filho Valentim, pela compreensão do tempo e da atenção que não pude lhe dedicar em alguns períodos desta jornada.

Agradeço à minha família: ao meu pai, aos meus irmãos e ao meu sobrinho, pelo carinho e incentivo permanentes em todos os meus projetos. Agradeço à minha mãe, pelo exemplo de determinação, força de vontade e por me fazer acreditar em toda a minha capacidade.

Agradeço à Profª. Drª. Célia Maria Fernandes Nunes, minha orientadora, pela paciência e companheirismo. Obrigada pela dedicação e disponibilidade para todas as idas e vindas desse processo.

Agradeço a todos os meus professores, pelos ensinamentos, pelas palavras, pelo carinho e por serem responsáveis por minha concepção positiva da docência. Um agradecimento especial ao professor Silvio Ricardo pelo apoio e incentivo para que eu ingressasse na pós-graduação.

Agradeço aos meus amigos, que, de uma forma ou de outra, tornaram esta caminhada mais leve. À minha amiga Isabel, pelas explicações, pelo auxílio e incentivo para ingressar no mestrado. À Liliane, pelo companheirismo de longa data e pela contribuição dada a esta pesquisa. À Renata, pelas revisões, correções, lamentações e alegrias partilhadas durante esses dois anos.

Agradeço, imensamente, à Escola de Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) pela calorosa acolhida durante minha permanência como professora substituta. Um agradecimento especial aos professores Denise, Bruno, Priscila e Kelerson, pelos momentos de troca e de aprendizagens tão significativos ao meu desenvolvimento profissional.

Agradeço à professora Siomara Silva, por me receber tão bem em sua sala, em seu laboratório e em seus projetos. Obrigada pelo companheirismo, pela paciência, pelos ensinamentos e por todas as oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

Ao Laboratório de Metodologia do Ensino dos Esportes (LAMEES) e ao Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI), por agregarem tanto ao meu conhecimento.

Agradeço à Profª. Drª. Regina Magna Bonifácio de Araújo e ao Prof. Dr. José Angelo Gariglio, por terem aceitado o convite para compor as bancas de qualificação e de defesa, e pelas contribuições dadas para a construção deste texto.

Aos professores que aceitaram participar desta pesquisa e à Universidade Federal de Ouro Preto, por financiá-la e possibilitar sua realização.

Meus sinceros agradecimentos a todos!

RESUMO

O ingresso na carreira docente é uma etapa importante do longo e contínuo processo de aprendizagens que constitui a formação de professores e se configura como uma fase de transição, na qual esses indivíduos passam da condição de estudantes para profissionais e têm seus conhecimentos confrontados com a realidade escolar. Durante esse período, os professores podem experimentar diferentes estágios, como o choque com a realidade e o entusiasmo inicial com a profissão. O início da docência em Educação Física apresenta singularidades decorrentes das especificidades da própria disciplina e da posição que ela ocupa na hierarquia curricular. Nesse sentido, o objetivo desta investigação consistiu em analisar o processo de iniciação à docência em Educação Física, na perspectiva dos professores egressos da Universidade Federal de Ouro Preto. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa desenvolvida a partir dos seguintes instrumentos de obtenção de dados: questionário e entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa cinco professores de Educação Física egressos da referida instituição com até cinco anos de atuação profissional na Educação Básica. Os resultados mostraram que as condições de trabalho encontradas por esses professores favoreceram o estágio de "sobrevivência". Para os participantes, o início da docência foi marcado pela falta de perspectivas e de estabilidade na carreira, em contextos de trabalho determinados pela precariedade estrutural e material das aulas de Educação Física. Dentre os aspectos importantes do processo de iniciação à docência, os mais enfatizados pelos participantes foram os desafios encontrados no contexto escolar. Os professores listaram 18 dilemas ou situações adversas que prejudicaram sua atuação profissional, como: a falta de estabilidade na carreira, o choque com a realidade, a precariedade de espaço e de materiais específicos para o desenvolvimento das aulas, as intempéries do tempo, a falta de interesse dos alunos em participar das aulas e a resistência deles em relação aos conteúdos da Educação Física. Esses e outros dilemas foram responsáveis por desencadear diversos sentimentos negativos em relação à docência, como insegurança, apreensão, desânimo, frustração e desespero. Observamos que nem todos os professores entrevistados experimentaram o estágio da "descoberta", porém todos vivenciaram a "sobrevivência". Em relação às aprendizagens significativas ao processo de se tornar professor, os participantes destacaram a formação inicial, principalmente a vivência nos estágios e a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), os conhecimentos adquiridos com a própria prática, a autoformação baseada em consultas à internet, o diálogo com os pares e alguns cursos de pós-graduação realizados a partir das necessidades percebidas no contexto escolar.

Palavras-chave: Iniciação à docência; Entrada na carreira; Desenvolvimento profissional docente; Inserção profissional docente; Aprendizagem na docência.

ABSTRACT

The start of a teaching career is an important step in the long and continuous learning process that constitutes teacher training; it is also a transitional phase, one in which the individuals move from being students to professionals and their knowledge is confronted with their school's realities. During this period, teachers can experience different phases, such as that of shock and initial enthusiasm for the profession. The beginning of a teaching career in Physical Education presents singularities resulting from the specificities of the discipline itself and the position it occupies in the curricular hierarchy. In this sense, the objective of this investigation was to analyze the process of initiation on teaching Physical Education, from the perspective of professors from the Federal University of Ouro Preto. This is a research with a qualitative approach developed from the following data collection instruments: questionnaire and semi-structured interview. Five Physical Education professors from the institution with up to five years of professional experience in Basic Education participated in this research. The results showed that the working conditions found by these teachers favored the "survival" phase. For the participants, the beginning of their teaching profession was marked by the lack of perspectives and career stability, in work contexts determined by the structural and material precariousness of Physical Education classes. Among the important aspects of the initiation process, the most emphasized by the participants were the challenges found in the school context. Teachers listed 18 dilemmas or adverse situations that hindered their professional performance, such as: lack of career stability, reality shock, precariousness of space and specific materials for the development of classes, weather conditions, lack of students' interest in participating in classes and their resistance to Physical Education content. These and other dilemmas were responsible for triggering several negative feelings in relation to teaching, such as insecurity, apprehension, discouragement, frustration and despair. We observed that not all teachers interviewed experienced the "discovery" phase, but all experienced "survival". Regarding the learning process of becoming a teacher, the participants highlighted that the initial training is a particularly important part, especially the experience in the internships and participation in the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), the knowledge acquired through their own practice, self-training drawn from internet consultations, dialogues with peers and some graduate courses conducted based on needs found in the school context.

Keywords: Teaching initiation; Career entry; Docent's professional development; Docent's professional insertion; Docent learning.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1: Relação do número de alunos diplomados em Educação Física por ano 51
Quadro 1: Apresentação dos participantes da pesquisa 54
Quadro 2: Apresentação do vínculo funcional dos participantes da pesquisa 61
Quadro 3: Desafios e dilemas encontrados pelos professores de Educação Física no início da docência 67
Quadro 4: Percepção dos professores sobre a formação inicial 90

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Certificado de Avaliação de Título
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEF	Divisão de Educação Física
EEFUFOP	Escola de Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
GTT	Grupos de Trabalho Temáticos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGRAD	Pró-reitora de Graduação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFES	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFV	Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **11**

1 O PROCESSO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA **16**

1.1 Os programas de iniciação à docência **24**

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM BREVE PANORAMA **30**

2.1 As pesquisas sobre iniciação à docência em Educação Física **37**

3 PERCURSO METODOLÓGICO E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA **46**

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS **53**

4.1 Conhecendo os professores participantes da pesquisa **53**

4.2 O contexto de atuação dos professores de Educação Física iniciantes participantes da pesquisa **60**

4.3 Os desafios encontrados pelos professores de Educação Física iniciantes **66**

4.4 As aprendizagens significativas ao trabalho docente na percepção dos professores iniciantes **88**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **103**

REFERÊNCIAS **108**

APÊNDICE I – Questionário **117**

APÊNDICE II – Roteiro da entrevista semiestruturada **122**

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a formação docente têm ganhado força nas discussões desenvolvidas no campo da Educação. Apesar de não ser uma preocupação nova, a formação dos professores tem sido cada vez mais valorizada por ser um dos aspectos capazes de garantir a qualidade do ensino. Segundo Diniz-Pereira (2013), a consolidação internacional da temática como campo de estudo ocorreu no ano de 1973, momento em que a comunidade educacional admitiu seu *status* como linha de pesquisa. Desde então, diferentes dimensões foram privilegiadas nas investigações sobre a formação docente, que evoluiu com o tempo e com as demandas sociais da educação.

Atualmente, é bem aceita, na área educacional, a perspectiva de que a formação do professor se desenvolve durante um longo período de aprendizagens, que percorre toda a sua trajetória e se inicia ainda na condição de aluno, com os primeiros contatos com o ensino. Durante esse percurso, acredita-se que algumas etapas são extremamente importantes na consolidação da profissão, o que deixa marcas significativas na atuação docente. Dentre essas etapas, dedicamos nosso estudo à compreensão do momento de entrada na carreira até os primeiros anos de atuação do professor, conhecido como o processo de iniciação à docência.

A iniciação à docência vem sendo discutida como uma fase importante para o desenvolvimento profissional do professor desde o final do século XX[1]. Para os autores que dedicaram seus estudos a essa fase, esse é um momento de aprendizagens significativas ao trabalho docente, capazes de influenciar as ações dos professores durante toda a sua trajetória profissional. Ao mesmo tempo, caracteriza-se como um período desafiador, em que os conhecimentos dos professores são confrontados com as demandas do contexto escolar (MARCELO GARCÍA, 1999; 2009; TARDIF; RAYMOND, 2000; HUBERMAN, 1995; NUNES; CARDOSO, 2013; PAPI; MARTINS, 2010). Sendo assim, o momento de inserção

[1] Os estudos sobre a carreira dos professores ganharam força a partir da década de 1970 (HUBERMAM, 1995). A partir daí, várias investigações foram feitas sob diferentes perspectivas a fim de compreender a constituição da trajetória docente. Dentre elas, a definição do ciclo de vida dos professores revelou as tendências gerais de cada fase da carreira profissional. Dos estudos consagrados da época, consideramos a classificação de Huberman (1995), que apresenta cinco sequências que atravessam a carreira e afetam um grande número dos professores: entrada na carreira; estabilização e consolidação; diversificação; serenidade; e distanciamento afetivo e desinvestimento.

na carreira pode ser considerado, para muitos professores, um choque com a realidade capaz de despertar dúvidas sobre sua atuação e, até mesmo, sobre a sua permanência na profissão.

A escolha do tema da pesquisa foi motivada por minha própria trajetória. Interessei-me pela docência ainda na infância, ao acompanhar o amor e a dedicação da minha mãe pela profissão. Como filha de uma professora dedicada, presenciei as doçuras e as amarguras vivenciadas por ela ao longo de sua trajetória profissional. Seus sentimentos positivos em relação à profissão, o carinho com os alunos e a forma como trabalhava foram, para mim, um modelo, uma referência pessoal e profissional. A escolha pela Educação Física foi motivada por outros interesses, o gosto pelo movimento e a liberdade de conseguir me apropriar do mundo por meio das experiências corporais.

Os motivos que me levaram a escolher a profissão docente foram os mesmos que despertaram a minha curiosidade e o meu interesse em relação ao entendimento do processo de constituição do ser professor. Por minha própria experiência, sabia que vivências anteriores tinham grande influência não só na escolha da profissão, mas também na atuação profissional. Por isso, desde a graduação, dediquei-me a pesquisas sobre a influência da vida do professor em suas decisões e práticas pedagógicas. A experimentação da docência me gerou outras inquietações. No entanto, a sensação de fracasso, a frustração e o abandono da carreira, experimentadas algumas vezes por mim, foram as principais motivações para a investigar os professores iniciantes.

Iniciei a carreira docente como professora de Educação Física contratada da rede municipal de Ouro Preto. De lá para cá, não posso dizer que o meu percurso na profissão ocorreu de forma linear. Idas e vindas, descontinuidades, euforia e frustração marcaram a minha entrada na carreira. A dificuldade em realizar a prática pedagógica, o abismo entre as concepções teóricas e o “chão da escola”, e a precariedade constante do sistema de ensino alimentavam a minha frustração diária com a profissão. Nesse período, vivenciei uma fase de isolamento profundo. Não existia nenhuma perspectiva de projetos interdisciplinares e nunca recebi apoio, instruções, sugestões, nem mesmo reclamações da coordenação pedagógica da escola onde trabalhei. Além disso, carregava o peso de uma área que lutava (e ainda luta) por uma identidade e pela legitimidade de sua presença no contexto escolar.

Trabalhei durante um ano nessa escola e, durante esse período, não conheci o estágio de descoberta apresentado por Huberman (1995). Segundo o autor, os professores, no início da carreira, frequentemente, vivenciam dois estágios: o estágio de sobrevivência e o estágio da descoberta. A “sobrevivência” é o choque de realidade, a distância entre os ideais e

a prática realizada, o tatear constante, a fragmentação do trabalho, as dificuldades com os alunos e com todos os outros agentes presentes no contexto escolar. Já a "descoberta" é o entusiasmo inicial, movido pela sensação de responsabilidade pela turma ou de pertencimento ao grupo de professores. Os dois aspectos podem ser vividos juntos e a descoberta pode ser capaz de fazer com que o professor aguente a sobrevivência (HUBERMAN, 1995). No meu caso, experimentei apenas os aspectos relacionados à sobrevivência, que foram responsáveis pela minha decisão de abandonar a docência pela primeira vez.

Em segunda tentativa de atuar como professora, me sentia mais forte e confiante. Tinha aprendido muito na escola anterior, com os alunos, os professores e com a instituição. Em uma condição diferente, concursada e efetiva na rede municipal de Ouro Preto, vislumbrei um recomeço. Em pouco tempo, veio novamente a fase de sobrevivência: escola nova com problemas antigos. Eu negociava o tempo todo. Negociava atenção em troca de campeonatos, momentos de aprendizagem com aulas livres[2]. Negociava minutos de ensino em troca de futebol, "ranca" ou "pelada", como diziam os alunos. Frustrada, eu ainda acreditava na Educação Física, no sentido de sua prática e do seu valor pedagógico. No entanto, o distanciamento entre os meus ideais e a realidade dessa prática me levaram a questionar novamente a minha atuação como professora.

Ainda na condição de professora iniciante, com quatro anos de experiência profissional, optei, mais uma vez, pelo afastamento da escola. Sem o apoio da minha família, abandonar a estabilidade estatutária do emprego e a profissão que escolhi com tanta convicção não foi fácil. O afastamento do cotidiano escolar me permitiu analisar o meu processo de formação e concluir que precisava aprender mais. Percebi que minha formação inicial havia sido fundamental na construção da minha trajetória profissional, mas a carreira docente necessita de aprendizagens constantes e novos conhecimentos diante das necessidades que vamos percebendo no dia a dia do contexto escolar.

Após abandonar a docência na Educação Básica, dediquei-me, por um longo tempo, inteiramente ao campo de atuação profissional do bacharelado. Eu continuava como professora, atuando em espaços não formais de ensino, em condições opostas às experimentadas no ambiente escolar. Com o passar dos anos, despertou em mim um interesse pela carreira acadêmica e o desejo de atuar na formação de futuros professores, porém a ruptura com a

[2] O termo "aula livre" é utilizado para caracterizar muitas práticas que acontecem nas aulas de Educação Física. São aulas que acontecem sem uma participação ativa do professor, que assume a função de um observador/vigilante dos alunos. Os alunos, de posse da bola, se organizam, definem as regras e jogam, sem qualquer intervenção (BRANCHER, 2011).

licenciatura ainda era uma questão mal resolvida. A frustração e a sensação de derrota por não ter conseguido fazer o que eu mais gostava me gerava dúvidas, incertezas e questões que precisava compreender. A busca por mais conhecimento e pela compreensão das minhas próprias questões sobre o processo de iniciação à carreira foram, então, as principais motivações para a realização dessa pesquisa.

Assim, algumas inquietações me fizeram refletir sobre o meu processo de iniciação à docência, bem como dos demais professores de Educação Física. Eu me questionava diariamente sobre os motivos que me levaram a desistir e quais seriam os motivos que levavam outros professores a permanecerem na profissão. Que sentimentos os professores iniciantes de Educação Física mantinham em relação ao início da carreira? Quais os principais desafios enfrentados por esses professores? Como aprendiam a ensinar? Essas questões me conduziram por esse trajeto científico e foram a base para a construção dos objetivos dessa pesquisa.

A minha própria trajetória foi fundamental para escolher, como sujeitos dessa investigação, os professores de Educação Física em início da carreira, atuantes na Educação Básica. A escolha pelos egressos da Escola de Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto (EEFUFOP) ocorreu pela implantação relativamente recente do curso de Educação Física, que, por isso, ainda não possui muitas pesquisas com seus egressos. O curso foi iniciado, na modalidade licenciatura, no segundo semestre de 2008 e, na modalidade bacharelado, no primeiro semestre de 2009. Pretendeu-se, aqui, ouvir as falas e analisar as histórias narradas por alguns professores de Educação Física iniciantes a fim de compreender a questão central que permeia este trabalho: quais são as percepções dos professores iniciantes de Educação Física sobre a iniciação à docência?

A partir dessa questão, o objetivo consistiu em analisar o processo de iniciação à docência em Educação Física, na perspectiva dos professores iniciantes egressos da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Como forma de auxiliar o estudo, traçamos, também, os seguintes objetivos específicos: conhecer os professores iniciantes de Educação Física, os contextos escolares nos quais estão inseridos e suas condições de trabalho; analisar os dilemas enfrentados por esses professores durante a iniciação à docência; compreender as aprendizagens mais significativas ao trabalho docente, na perspectiva desses professores.

Nesse sentido, organizamos este trabalho em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentamos a perspectiva da formação docente como um processo de aprendizagens adquirido pelo professor ao longo de toda a sua trajetória. Nesse longo processo de aprendizagens, destacamos a fase da entrada na carreira como uma das etapas mais importantes

para o desenvolvimento profissional docente. Procuramos trazer, nesse capítulo, estudos sobre os aspectos da iniciação à docência e as percepções dos professores sobre essa fase. Caracterizamos os programas de acompanhamento aos professores iniciantes e analisamos as políticas públicas mais recentes do país voltadas para essa temática.

No segundo capítulo, apresentamos as especificidades da Educação Física e os desafios ampliados encontrados por esses professores no ingresso na carreira. Trazemos, também, um levantamento bibliográfico sobre a iniciação à docência em Educação Física, realizado em três bancos de dados: o repositório do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE-UFOP), o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o acervo da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

O terceiro capítulo descreve o caminho que percorremos para construir a pesquisa. Explicamos os procedimentos metodológicos, os instrumentos utilizados e o processo de organização e de análise dos dados. Nele, caracterizamos a instituição de formação dos egressos e definimos o perfil dos participantes da pesquisa.

No quarto capítulo, foi apresentada a análise dos dados obtidos, com a caracterização dos professores participantes e seus contextos de atuação. Em seguida, trazemos as análises feitas nas duas dimensões escolhidas para compor esse texto: os dilemas encontrados pelos professores de Educação Física iniciantes e as aprendizagens significativas ao trabalho docente na percepção desses professores.

Por último, trazemos as considerações finais do trabalho realizado, em que apresentamos os achados da pesquisa, sua contribuição para o campo e alguns desdobramentos possíveis.

1 O PROCESSO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A formação docente é um tema bastante valorizado nas discussões do campo educacional. As pesquisas dedicadas à investigação dessa temática têm se destacado pelo aumento crescente de publicações e pela importância conferida aos eventos científicos de diversas áreas do conhecimento. A relevância do tema é observada pelos Programas de Pós-graduação em Educação, que têm apresentado um crescimento em relação ao volume de trabalhos apresentados e novas perspectivas direcionadas a essa formação.

De acordo com André (2015), o interesse pela formação de professores tem crescido muito nos últimos anos, se tornou objeto de pesquisa de inúmeros estudos e um tema abordado pela mídia frequentemente. Segundo a autora, na década de 1990, as dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação com foco na formação docente representavam 6% do total. Na década seguinte, esse número chegou a 22% e houve, também, uma modificação em relação aos aspectos abordados.

A crescente valorização das pesquisas com essa temática tem ocorrido graças às inúmeras investigações internacionais, que tendem a mostrar que o sucesso na aprendizagem dos alunos depende, dentre outros fatores, da formação que os professores recebem ao longo de sua trajetória profissional (VAILLANT, 2009). Nesse sentido, investir na formação docente pode ser uma estratégia importante para aumentar a qualidade da educação.

Apesar de não ser uma preocupação nova, a concepção sobre a formação docente tem se modificado com o tempo e com as demandas educacionais. Por muitos anos, considerou-se a perspectiva de que o professor estaria pronto para a docência após a conclusão de um curso preparatório, que conhecemos hoje como formação inicial. Atualmente, a formação é entendida como um processo contínuo de aprendizagens que percorre toda a trajetória docente.

O clássico estudo de Lortie, no ano de 1975, demonstrou que o indivíduo aprende a ser professor observando seus professores prévios (NUNES, 2002). A observação das aulas e dos professores durante a trajetória escolar estabelece representações sobre a docência que podem acompanhar o professor durante toda a vida e influenciar em suas decisões e sua prática pedagógica. Partindo dessa perspectiva, entendemos que o processo de se tornar professor tem

início nos primeiros contatos com o ensino, ainda na condição de aluno. Pode-se afirmar, então, que a formação docente acontece antes mesmo dos futuros professores ingressarem nos cursos de formação inicial. Os aspirantes à docência, ao chegarem às instituições de formação, trazem, na "bagagem", crenças, normas, valores, comportamentos e conhecimentos sobre o ensino consolidados por suas experiências enquanto aluno.

Partindo dessa perspectiva, Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que a formação docente ocorre por meio de quatro etapas: experiências de ensino anteriores vivenciadas pelos futuros professores; formação inicial em uma instituição específica; iniciação à docência; e o desenvolvimento profissional contínuo. Apesar da divisão por etapas, esse processo acontece continuamente na vida dos professores e deixa marcas que influenciam sua prática pedagógica e suas percepções em relação à profissão.

As aprendizagens contínuas vivenciadas pelo professor ao longo de sua carreira, com o objetivo de aprimorar sua prática pedagógica e a aprendizagem de seus alunos, são chamadas de desenvolvimento profissional docente (MARTÍNEZ, 2010). Na constituição desse processo, a entrada na carreira é uma fase privilegiada, pois permite que o professor articule o seu conhecimento com as demandas do trabalho docente e possibilita a aquisição de novas e significativas aprendizagens. As experiências vividas nessa fase podem deixar marcas capazes de influenciar as ações dos professores e, até mesmo, sua permanência na profissão.

As primeiras experiências profissionais dos professores, caracterizadas como indução, inserção ou processo de iniciação à docência, têm se destacado como uma temática importante nas discussões sobre a formação docente. De acordo com Papi e Martins (2010), a literatura internacional apresenta uma tendência de crescimento nos estudos sobre o professor iniciante, o que influencia significativamente os estudos brasileiros. As autoras afirmam que, apesar de ser uma fase privilegiada por se inscrever como espaço/tempo fundamental para a constituição da docência, ela ainda é pouco estudada na realidade brasileira. Salientamos a necessidade de uma maior compreensão de todos os aspectos que envolvem a entrada na carreira docente, já que é uma fase com características singulares que deixa marcas importantes na trajetória pessoal e profissional dos professores.

Segundo Marcelo García (1999), a fase de iniciação corresponde aos primeiros anos de exercício profissional, em que os professores aprendem na prática, geralmente, por meio de estratégias de sobrevivência. O autor apresenta a entrada na carreira como uma transição na qual os professores passam de estudantes para profissionais, e que é caracterizada por tensões pessoais e profissionais, e por intensas aprendizagens em contextos desconhecidos. Para Tardif

e Raymond (2000), trata-se do momento de construção das bases dos saberes profissionais, ao mesmo tempo em que se constitui como uma fase crítica em relação às experiências vividas e aos reajustes a serem feitos diante das novas demandas do trabalho. Além disso, os autores afirmam que é uma etapa em que os professores experimentam o "choque com a realidade", relacionado às várias dificuldades encontradas no contexto escolar.

A expressão choque de realidade é bastante utilizada para simbolizar a situação de muitos professores nos primeiros anos de atuação. Foi popularizada por Simon Veenman (1984), que relacionou esse período a um intenso processo de aprendizagem, fundamentado no princípio da sobrevivência e com predomínio do valor prático (MARCELO GARCÍA, 1999, 2010). O choque de realidade relaciona-se às percepções do professor iniciante ao assumir o trabalho docente e se inserir no contexto escolar. Na maioria das vezes, esse choque é provocado pela situação de precariedade da escola, pela dificuldade em desenvolver a prática, pela relação com os alunos e por outros aspectos dos quais o docente só consegue se apropriar após o início efetivo do seu exercício profissional.

Huberman (1995), ao falar sobre a entrada na carreira, em seus estudos sobre o ciclo de vida dos professores, também recorre ao choque de realidade para esclarecer os estádios de "sobrevivência" e de "descoberta" verificados nessa fase. De acordo com o autor, a sobrevivência é o momento em que o professor se dá conta da complexidade da atuação docente, vivencia o tatear constante e a preocupação consigo mesmo. Percebe a distância entre o real e o ideal, as dificuldades em construir conhecimento, a fragmentação do trabalho, os problemas com os alunos e com o material didático. Já a descoberta descreve a experimentação, o entusiasmo inicial provocado pela responsabilidade de conduzir a turma e por fazer parte de um corpo profissional. A literatura assinala que esses sentimentos podem aparecer juntos ou isolados, e que, quando aparecem juntos, a descoberta pode tornar suportável o choque de realidade ou a sobrevivência.

Lima *et al.* (2007) afirmam que o sentimento de descoberta pode favorecer a permanência na profissão docente. Segundo os autores, a sensação de pertencimento a um grupo, a responsabilidade pela turma, as trocas vivenciadas no contexto escolar, a relação de afeto com os alunos, a satisfação com a aprendizagem deles, a possibilidade de aprender com os alunos e com os demais professores da instituição são fatores bastante valorizados pelos iniciantes. Os colegas de profissão são pessoas importantes no início da carreira docente, que partilham experiências, dificuldades e sentimentos, e criam "redes de ajuda" para superar as dificuldades. A posição de protagonista, ao conduzir o processo de ensino e a responsabilidade

pela turma, favorece a satisfação profissional do professor. A aproximação da trajetória profissional à pessoal, explicitada por ligações da origem familiar com as práticas pedagógicas, também foi percebida pelos autores.

O afeto e o carinho com os alunos, sobretudo àqueles pertencentes a classes menos favorecidas, foi outra importante fonte de descoberta para muitos professores. Esse afeto caracteriza o comprometimento social que vários professores assumem no decorrer do seu trabalho. A percepção da aprendizagem dos alunos e a satisfação do dever cumprido ao final do ano letivo também parecem ser de grande importância na motivação dos professores (LIMA *et al*., 2007; UMBELLINO; CIRÍACO, 2018).

Segundo Ilha (2012), o empenho e a motivação com o ingresso na profissão, o desejo de fazer um bom trabalho, de desenvolver os conhecimentos aprendidos na formação inicial, as tentativas de inovações e de utilização de metodologias atuais também são aspectos positivos dessa fase da carreira que podem proporcionar experiências e sensações positivas aos professores.

A formação inicial também aparece como uma fonte de descoberta nos estudos de Lima *et al.* (2007). De acordo com os autores, os professores iniciantes reconhecem o valor e a contribuição da formação, e destacam as teorias aprendidas e a influência dos professores com quem conviveram durante o processo. Além disso, conseguem perceber a articulação entre a teoria e a prática, ao mostrar uma aproximação entre os cursos de formação e o contexto escolar. Essa realidade não é unânime entre os professores iniciantes, já que a literatura também indica a formação inicial como um dos motivos que levam os professores a experimentarem o choque com a realidade.

Huberman (1995) afirma que, além da sobrevivência e da descoberta, outros sentimentos são demonstrados pelos professores iniciantes, como frustração, serenidade e indiferença, já que nem todos passam pelas mesmas fases, nem experimentam as mesmas situações na carreira. Os estágios e sentimentos vivenciados por esses professores são decorrentes de inúmeros fatores, inclusive do contexto de trabalho no qual são inseridos durante a fase de iniciação à carreira.

Para a literatura nacional e internacional, ainda não há um consenso a respeito do período em que se constitui a iniciação à docência. Para alguns autores, esse processo é constituído pelos três primeiros anos de profissão (HUBERMAN, 1995; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998). Gonçalves (2009) admite que seriam quatro anos a partir do ingresso na

carreira. Cavaco (1995) e Veenman (1988) *apud* Mariano (2006) consideram que essa fase se estende até o quarto e o quinto anos, respectivamente. Marcelo García (2006) considera como principiantes os professores com até cinco anos de docência.

Tardif e Raymond (2000), embasados por autores que investigaram a socialização profissional docente, indicam o período de sete anos como de iniciação à docência, que estão divididos em duas fases: exploração (de um a três anos); e estabilização e consolidação (de três a sete anos). Segundo os autores, a fase de exploração é um momento crucial para a permanência na carreira, na qual o professor escolhe provisoriamente a docência, pode questionar suas escolhas e a continuidade na profissão. Durante esse período, o professor acumula informações sobre o trabalho docente e sobre a instituição escolar na qual foi inserido.

Para Huberman (1995), a exploração do início da carreira pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, conclusiva ou enganadora. Isso porque as percepções dos professores são condicionadas às escolas e às situações que vivenciam durante esse período. Sendo assim, se o professor inicia a profissão em uma escola com mais recursos materiais, que oferece acolhimento e acompanhamento ao seu trabalho, apoio da equipe de gestão e coordenação pedagógica, dentre outros aspectos importantes ao processo de iniciação, o professor tende a sentir menos dificuldades durante sua inserção profissional. Por outro lado, contextos mais desafiadores podem levá-lo a uma percepção mais problemática desse processo.

O perfil dos participantes também é um fator fundamental para a percepção da exploração como uma fase fácil ou difícil. Segundo Lima *et al*. (2007), os professores que consideram esse processo fácil possuem relações positivas com seus alunos, dominam o conteúdo de ensino e manifestam seu entusiasmo com a docência. Aqueles que o descrevem como difícil destacam a excessiva carga de trabalho, as dificuldades com os alunos e os sentimentos de ansiedade e isolamento. Para Day (2001), a dificuldade do professor vai depender da sua capacidade de administrar o conhecimento pedagógico e do currículo, os problemas de organização e gestão da turma e a influência das culturas das salas de aula e dos professores.

A fase de estabilização e consolidação é caracterizada, por Tardif (2002), como um investimento a longo prazo na docência feito pelos professores iniciantes e pelo reconhecimento de suas capacidades por parte de seus pares e demais agentes presentes no contexto escolar. Ao alcançá-la, os professores apresentam maior confiança e domínio em diversos aspectos do trabalho, o que se reflete em equilíbrio profissional e em interesse pela aprendizagem dos alunos. O autor ressalta a necessidade de desnaturalização desses processos, já que não ocorrem

apenas em função do tempo cronológico, mas em função dos acontecimentos da trajetória docente e, principalmente, das condições de trabalho na instituição. De acordo com Papi e Martins (2010), as ações profissionais futuras dependem das condições de trabalho encontradas pelos docentes, das relações que estabelecem com os demais agentes escolares, da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional.

As condições de trabalho com as quais os professores iniciantes se deparam, geralmente, colaboram para potencializar as dificuldades sentidas por eles no exercício da profissão. Da mesma forma, o processo de socialização, a falta de acolhimento e o pouco apoio dos demais agentes escolares podem despertar sentimentos de isolamento, frustração e desencantamento com a docência. Mesmo com a falta de experiência e com um repertório de atuação profissional limitado, muitos professores iniciantes são confrontados com os maiores desafios da profissão, atribuídos pela própria equipe de gestão ou pela coordenação pedagógica da escola.

De acordo com Freitas (2002), na maioria das vezes, as tarefas mais complexas da docência são destinadas aos professores com menor tempo de atuação, estratégia oposta ao que acontece na maioria das profissões. Dentre as situações difíceis atribuídas a esses professores, a autora ressalta as turmas com grande diversidade em relação aos níveis de aprendizagem; a carência de materiais escolares dos alunos; a nomeação desses professores para a zona rural, locais com menores recursos e piores condições de trabalho, com pouco acompanhamento pedagógico, pouca possibilidade de trocas de experiências, o que dificulta ainda mais a conciliação entre suas trajetórias pessoais e profissionais.

Marcelo García (1999) reforça que o trabalho dos professores iniciantes é marcado por altas expectativas da direção sobre sua atuação, pela atribuição das turmas mais difíceis em termos de gestão de classe, por pouca colaboração dos demais professores, pela falta de acolhimento, dentre outros aspectos que dificultam a inserção desses docentes na cultura escolar. Para Nóvoa (2006, p. 14), um dos problemas dramáticos da profissão é a forma como são tratados os jovens professores: “como cuidamos dos jovens professores? O pior possível. Eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio. Eles são ‘lançados às feras’ totalmente desprotegidos”.

As condições de trabalho difíceis podem despertar, nos professores iniciantes, sentimentos negativos em relação à docência. Esses sentimentos podem interferir na atuação do professor e levá-lo a um desinvestimento profissional ou, em muitos casos, ao abandono da carreira. Marcelo García (2006) afirma que, em vários países, um grande número de professores

iniciantes deixa a profissão nos primeiros anos de ensino por estarem insatisfeitos com os baixos salários, com a relação com os alunos e com os funcionários da escola, pela falta de apoio e oportunidades de participar na tomada de decisões da instituição. Além desses desafios, a falta de recursos materiais, de estabilidade na carreira e a sensação de isolamento perante os demais professores também podem provocar o abandono da profissão.

Ainda que os professores não abandonem a profissão, a experimentação das condições de trabalho e situações difíceis no início da carreira podem influenciar suas percepções e ações relacionadas ao trabalho docente. Os professores que permanecem na profissão relatam diferentes estratégias utilizadas para conduzir sua sobrevivência no meio escolar, como: aprendizagens intensivas por meio de processos de tentativa e erro; elevado conformismo diante das normas e regras da instituição escolar no desejo de agradar os colegas; elevada preocupação com os conteúdos; predomínio dos problemas didáticos sobre os pessoais ou organizacionais (LIMA *et al.* 2007). No início da carreira, os professores buscam, intensamente, formas e aprendizagens para desenvolver o trabalho docente e maneiras de serem aceitos no meio escolar.

De acordo com Papi e Martins (2010), ao ter seus conhecimentos colocados em xeque, o professor iniciante poderá assumir uma postura pouco crítica de adaptação e reprodução do contexto escolar ou uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e conhecimentos que sustentam sua prática pedagógica. Quando assumem uma postura pouco crítica para se adaptar às condições da escola, os professores tendem a aceitar e a internalizar os valores e as normas da instituição, e se submeter estrategicamente às pessoas que reconhecem como autoridade. Ao assumirem uma postura inovadora, tentam modificar situações existentes na escola que vão de encontro aos seus ideais. Para Marcelo García (1999), adotar uma postura inovadora é a atitude menos comum para os professores iniciantes. Isso porque, geralmente, são inseridos numa cultura escolar existente, ou seja, detentora de um conjunto de regras, normas, valores e comportamentos já estabelecidos antes da sua chegada.

Outro modelo de ajustes feitos pelos professores ao iniciarem à docência é demonstrado por Guarnieri (2005), baseado em três perspectivas: a primeira consiste no abandono de seus conhecimentos teórico-acadêmicos advindos da formação inicial pela dificuldade de os utilizar na prática, em que incorporam a cultura escolar de maneira passiva e evitam conflitos. A segunda consiste na defesa de suas concepções teóricas e na tentativa de utilizá-las na prática. Essa atitude pode fazer com que os professores não percebam as

limitações do conhecimento teórico, e julguem a prática e a cultura escolar como inadequadas, ultrapassadas e limitadoras de ações mais conscientes. A consequência é a adoção das formas de agir dos professores mais experientes nesse contexto e a frustração com seu trabalho. A terceira consiste na percepção crítica dos aspectos da cultura escolar, com a apropriação daquilo que consideram positivo para auxiliar em sua prática e desconsiderando os aspectos que divergem dos seus ideais. As diferentes atitudes adotadas pelos professores podem estar relacionadas ao processo subjetivo de percepção da iniciação à docência e a fatores pessoais, profissionais, organizacionais e estruturais com os quais se deparam (PAPI; MARTINS, 2010).

O posicionamento e as atitudes dos professores durante a inserção e a iniciação à docência são um processo complexo. Observamos, na literatura, uma tendência em afirmar que o professor iniciante é uma pessoa passiva, que se submete às forças exteriores da instituição (MARCELO GARCÍA, 1999). Esse posicionamento ocorre porque os professores não têm uma integração progressiva e gradual à cultura docente. Na maioria das vezes, são abandonados à própria sorte na escola e precisam desenvolver mecanismos próprios de sobrevivência e de adequação ao trabalho. Não existe, por parte de muitas escolas ou instituições de formação, a responsabilidade de inserir esses docentes no ambiente escolar de maneira gentil e gradual, de forma que ele consiga assimilar as condições estruturais, organizacionais e administrativas da instituição.

Ao ingressarem na escola, os professores precisam internalizar os valores, as normas, a cultura e as resoluções da instituição, ao mesmo tempo em que precisam desenvolver o seu trabalho, com base nos conhecimentos e saberes que possuem. Para Vaillant (2009), é um período de aquisição de conhecimento e de competência profissional que ocorre em um tempo curto e, muitas vezes, de maneira solitária. Esse momento de inserção profissional é importante para o professor iniciante, porque é responsável por suas primeiras impressões sobre o trabalho docente e é capaz de influenciar suas ações futuras.

Apesar de haver, na literatura nacional e internacional, um consenso sobre a importância dos primeiros anos da docência para a consolidação da profissão e para o desenvolvimento profissional, em alguns países, ainda não existem políticas claras de apoio a esses professores durante essa fase da carreira. A elaboração de programas e de políticas de acompanhamento aos professores iniciantes é fundamental para amenizar o choque com a realidade e incentivar esses docentes a permanecerem na profissão.

1.1 Os programas de iniciação à docência

As discussões sobre a inserção e a iniciação à docência sinalizam para a valorização desse período como uma fase importante na consolidação da carreira do professor. De acordo com Cunha *et al.* (2015), as preocupações sobre o processo de iniciação à docência têm ocupado a agenda de muitos países desenvolvidos há mais de 50 anos. Acompanhando essa tendência, em alguns contextos de ensino, tem se observado a elaboração de programas voltados para o acompanhamento dos professores iniciantes. Os programas ou as políticas de iniciação à docência são constituídos por estratégias e ações formativas direcionadas aos professores com o objetivo de proporcionar aprendizagens significativas ao trabalho docente.

Segundo Marcelo García (1999), os programas de iniciação à docência surgiram na década de 1980, para favorecer a adaptação e integração do professor iniciante ao contexto escolar. Para o autor, esses programas se configuram como um elo entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente. Os programas de inserção à docência, ou programas de indução, como são conhecidos em outros países, são muito defendidos pelos estudiosos da Educação como possibilidades de acolhimento aos professores iniciantes, com o objetivo de inseri-los no contexto escolar e ajudá-los na superação das dificuldades percebidas. Se conduzidos corretamente, parecem ser uma ferramenta importante para a construção de experiências positivas no decorrer desse processo, e podem chegar a influenciar as concepções dos professores sobre a entrada na carreira.

Alguns países já têm reconhecido que a falta de atenção aos problemas específicos dos professores iniciantes pode impactar suas ações no sistema educativo ou, até mesmo, favorecer sua deserção, o que gera, inclusive, prejuízos econômicos. Essa situação extrapola o campo pedagógico e assume importância nas agendas das políticas públicas das diferentes nações (CUNHA *et al*., 2015). Sendo assim, programas e políticas de acompanhamento a esses professores vêm sendo cada vez mais valorizados como uma estratégia interessante e viável para diminuir possíveis impactos negativos para esses profissionais.

Para André (2015), programas que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação podem tornar o trabalho docente mais leve e possibilitar, aos professores iniciantes, a compreensão da importância da adesão a um processo contínuo de

desenvolvimento profissional. No entanto, é necessário um movimento de desresponsabilização do professor por seu processo de inserção e pela continuidade da formação, que devem ser atribuídos, principalmente, aos órgãos e gestores responsáveis pela Educação. Nas palavras de Cunha *et al.* (2015, p. 77), "o processo de inserção profissional dos professores precisa ser compreendido como não sendo uma responsabilidade individual dos mesmos, mas um desafio das políticas públicas".

Apesar da reconhecida importância dos programas de iniciação para a consolidação da profissão, ainda são poucos os países no mundo que possuem políticas públicas, programas ou ações sistematizadas de iniciação à docência. Para Marcelo García (2006), mesmo quando existem atividades direcionadas aos professores iniciantes, essas ações variam muito entre os países: enquanto alguns possuem uma proposta com caráter formativo; em outros, as atividades se resumem aos aspectos formais e burocráticos. Apesar de não haver um modelo único, Vaillant (2009) aponta para uma série de características dos programas de iniciação que alcançaram êxito em sua proposta, como: o acompanhamento de um mentor ou tutor especialista; a realização de seminários para os professores iniciantes; a valorização da comunicação com os gestores da instituição escolar; e a realização de projetos com os outros professores. A autora descreve ainda características de alguns conhecidos programas internacionais, como um desenvolvido nos Estados Unidos, que visa oferecer suporte emocional aos professores iniciantes, e o caso do Japão e de Xangai, que procuram fortalecer a prática dos iniciantes por meio de observação das aulas e de *feedbacks* fornecidos aos principiantes.

Em relação à América Latina, a maioria dos países não desenvolve programas específicos para os professores iniciantes. Além disso, as condições para o exercício da docência não se configuram como as mais sedutoras para esses profissionais. Em muitos países, há pouco incentivo para a escolha da profissão, existe dificuldade na retenção dos professores, as condições de trabalho são inadequadas e não existem propostas de formação direcionadas ao desenvolvimento profissional dos professores (VAILLANT, 2009). Apesar de muitos países latino-americanos terem experimentado reformas educacionais importantes nas últimas décadas, a maioria das políticas públicas direcionadas à Educação não contempla a formação docente de maneira adequada. Segundo Vaillant (2009), um dos grandes problemas para o estabelecimento das políticas educacionais na América Latina é a descontinuidade nas políticas do governo, causada, principalmente, pela instabilidade nos Ministérios da Educação desses países. A troca constante de governos e ministros afeta diretamente a agenda das políticas

educacionais, e gera descontinuidade e pouco avanço nas ações desenvolvidas em relação à formação dos professores.

O Brasil integra o conjunto dos países latino-americanos em que se observa um crescente desprestígio da profissão docente e a ausência de políticas claras de acompanhamento ao professor iniciante. Além disso, as descontinuidades das ações governamentais, como assinalado por Vaillant (2009), representam, para o país, a falta de avanços na elaboração das políticas públicas voltadas para a formação de professores e retrocessos das conquistas em relação a essas políticas.

Esse retrocesso pode ser comprovado a partir da análise das duas últimas diretrizes direcionadas à formação dos professores instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE): as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial dos Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020). Essas diretrizes substituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015).

A análise das diretrizes nos mostra que as atividades relacionadas a iniciação à docência, contempladas no documento de 2015, deixaram de ser orientações para os cursos de formação inicial em 2019. As atividades voltadas para o professor iniciante também não estão contempladas nas novas diretrizes sobre a formação continuada. A inserção ou a iniciação à docência não são, sequer, mencionadas nos textos de 2019 e de 2020.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, o Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura deveria abranger as características e as dimensões da iniciação à docência, por meio do desenvolvimento de diferentes ações e atividades que envolvessem as instituições de Educação Básica e de Educação Superior. Além disso, as diretrizes previam, na constituição dos cursos de formação inicial, um “núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular” (BRASIL, 2015, p. 10), composto de 200 horas de atividades teórico-práticas, que contemplassem a participação em atividades voltadas para a iniciação à docência e outros projetos. O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019 extinguiu o referido núcleo, bem como todas as atividades relacionadas à iniciação à docência, que deixaram de ser orientações para os cursos de formação inicial. As novas resoluções demonstraram, ainda, uma tendência de responsabilização individual dos futuros professores pela sua formação ao discorrerem sobre suas competências específicas:

> Art. 4º, § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2019, p. 2).
>
> Art. 7º, VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2019, p. 4).

Em anexo ao texto legal, é descrita a competência de se comprometer com o próprio desenvolvimento profissional a partir de um planejamento baseado na autoavaliação para identificar os interesses, os potenciais e as necessidades para alcançar os seus objetivos. Também é recomendado que o futuro professor assuma a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento de sua prática, que se engaje em pesquisas sobre os problemas da educação, e que busque soluções para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2019).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial dos Professores (2019) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores (2020) vão de encontro às tendências atuais da formação docente ao negligenciarem a fase de iniciação à docência. As novas propostas de formação não consideram os avanços sobre a temática, amplamente divulgados em estudos e em relatórios nacionais e internacionais.

Sobre o tema, a ANPEd[3] se manifestou contra a elaboração e a publicação das recentes diretrizes, que apontam para um retrocesso da formação. Além disso, repudiou o caráter autoritário em que foram implementadas, sem qualquer diálogo com profissionais, estudantes e pesquisadores da área. A associação defende a revogação das diretrizes atuais e a implementação da Resolução CNE/CP nº. 02/2015 e o reestabelecimento do debate público. Consideramos que a implementação das novas diretrizes para a formação de professores configura um declínio das políticas públicas direcionadas à iniciação à docência, já que desconsidera a importância dessa fase, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

[3] A ANPEd é uma instituição sem fins lucrativos que reúne os programas de pós-graduação em Educação, bem como seus alunos, professores e demais pesquisadores da área. Foi fundada em 16 de março de 1978 e tem como principal objetivo fortalecer o ensino de pós-graduação e estimular a pesquisa no campo da Educação. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. (Acesso em: 22 jan. 2021.)

Em relação às políticas públicas de iniciação à docência direcionadas às escolas, encontramos, na Lei nº. 13.005/2014, referente ao Plano Nacional da Educação, a meta 18, que descreve a seguinte estratégia:

> 18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do(a) professor(a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina (BRASIL, 2014).

A meta sinaliza a adoção de programas de acompanhamento aos professores iniciantes das redes públicas de Educação Básica e Superior. O Plano Nacional da Educação tem vigência de 10 anos, com previsão para o cumprimento de suas metas até 2024. Apesar de não ter finalizado o período para a inserção das ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação, observamos que ainda estamos muito distantes de cumprir algumas propostas estabelecidas. Em relação às ações fomentadas pelas escolas, são poucos os estados e municípios brasileiros que apresentaram uma proposta organizada e sistematizada de apoio e acompanhamento aos professores iniciantes.

Em um estudo realizado em 15 secretarias estaduais e municipais da Educação brasileiras, por André (2015), verificou-se que apenas cinco possuíam ações formativas e/ou acompanhamento aos professores iniciantes: as secretarias dos Estados do Espírito Santo e do Ceará, e as secretarias municipais de Jundiaí-SP, Sobral-CE e Campo Grande-MS. Esses programas merecem a atenção dos órgãos públicos que são responsáveis pela gestão da educação, já que sua adaptação e a reprodução em outros contextos pode colaborar com a permanência dos bons professores na profissão (ANDRÉ, 2015).

Além das políticas municipais e estaduais implementadas em algumas regiões, André (2015) destacou, como importante contribuição aos professores iniciantes, as ações promovidas em parcerias entre as escolas e as universidades, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa busca articular as ações realizadas nas Instituições de Ensino Superior com a realidade das escolas públicas da Educação Básica. Para isso, desenvolve ações formativas numa perspectiva coletiva, ao integrar os estudantes de licenciatura, os professores universitários e os professores atuantes na escola.

O programa, instaurado pelo Decreto nº. 7.219 (BRASIL, 2010), é fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e contribui com o processo de formação dos futuros professores. Por meio da oferta de bolsas de iniciação à docência aos estudantes, antecipa o vínculo dos futuros professores com o ambiente escolar, "pressupondo que a aproximação desses com as atividades de ensino nas escolas públicas [...] pode levá-los ao comprometimento e à identificação com o exercício do magistério" (FELÍCIO, 2014, p. 419).

O PIBID tem sido demonstrado, em inúmeras pesquisas, como uma estratégia formativa importante para a iniciação à docência, já que é capaz de superar o tradicional distanciamento entre a formação universitária e o contexto escolar. Apesar de não ter sido feita uma avaliação abrangente sobre os efeitos desse programa na formação docente, alguns aspectos positivos, como a motivação dos estudantes para ingressar na profissão, têm sido observados em alguns estudos desenvolvidos (ANDRÉ, 2015). O programa é considerado um espaço/tempo importante na formação docente e tem se constituído, nos últimos anos, como uma das mais significativas políticas públicas em âmbito nacional (FELÍCIO, 2014).

As políticas, os programas e as ações sistematizadas de iniciação à docência são estratégias importantes para a formação docente, pois colaboram para a integração dos professores ao ambiente de trabalho, o que diminui os impactos decorrentes do choque com a realidade. No entanto, programas de iniciação à docência ainda são raros nas escolas brasileiras, o que nos sugere a falta de investimento em ações formativas direcionadas aos professores iniciantes por parte dos sistemas de ensino e das políticas públicas.

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM BREVE PANORAMA

A inserção da Educação Física, sob o nome de Ginástica, nos currículos escolares brasileiros foi recomenda desde o final do século XIX. No entanto, somente após algumas décadas, a disciplina passou a ser considerada um componente curricular obrigatório na Educação Básica. Para Gariglio e Reis (2016, p. 918), sua presença na escola foi garantida por uma determinação do marco legal da educação, porém ela apresentou "um *déficit* crônico de legitimidade", que fez com que sua trajetória fosse marcada por uma luta constante de reconhecimento. Durante seu percurso no contexto escolar, submeteu-se a várias instituições e se apropriou de valores e significados que a diferenciaram das demais matérias de estudo. Esses e outros fatores históricos contribuíram para a desvalorização da disciplina e para o desenvolvimento de representações na comunidade escolar sobre a sua função na formação dos alunos.

A Educação Física foi inserida na escola alinhada aos ideais civilizatórios almejados pela educação do período oitocentista. Apesar das primeiras manifestações de atividades físicas serem documentadas ainda no Brasil colônia, quando praticadas pelos indígenas que habitavam essas terras, as inspirações para a Educação Física escolar vieram bem mais tarde, com a disseminação de práticas higienistas e dos métodos ginásticos criados nos países europeus, modelos de civilização para a elite da época. Soares (1996) afirma que esses métodos, especialmente o francês, foram bastante difundidos no Brasil e chamaram atenção de médicos e pedagogos que os consideravam forma de disciplinar o corpo e de moralizar os cidadãos. A introdução da Ginástica, primeiro nome dado à Educação Física, foi recomendada em todas as escolas em caráter obrigatório no final do século XIX, mas isso só veio, efetivamente, a acontecer nas primeiras décadas do século XX.

Embora já houvesse a recomendação de sua inserção nas instituições escolares, a obrigatoriedade da Educação Física foi contemplada nos documentos oficiais a partir da promulgação da Constituição Federal de 1937:

> Art. 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo

> nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência (BRASIL, 1937).

A Educação Física foi defendida na escola pelo seu caráter utilitarista, higienista e eugenista, capaz de moralizar e disciplinar os corpos das novas gerações. Para Gariglio e Reis (2016), a função utilitarista atribuída historicamente à disciplina foi responsável pela desvalorização de sua especificidade, o que conferiu à Educação Física um papel auxiliar dentro da escola, com o objetivo de colaborar com as outras disciplinas, um apêndice da instituição.

A desvalorização da Educação Física pode ser verificada por meio da hierarquização das disciplinas no currículo escolar. A Sociologia do Currículo apresenta as diferentes posições das disciplinas e determina uma estratificação dos saberes de acordo com o reconhecimento ou o prestígio social relacionado a cada área do conhecimento. Bourdieu (1974) afirma que as disciplinas são hierarquizadas de acordo com suas diferenças sociais, e as classifica como nobres, secundárias ou marginais (o caso da Educação Física). Os saberes nobres são os mais abstratos, mais dependentes da codificação escrita e dão lugar, frequentemente, a procedimentos formais de avaliação (YOUNG, 1971 *apud* FORQUIN, 1992). Isso explica, em grande parte, a inferiorização da Educação Física, já que seu saber é ligado à dimensão corporal do ser humano, desvalorizada em relação à dimensão intelectual, e suas aulas são totalmente dependentes da codificação oral e corporal dos saberes e não possuem formas tradicionais de avaliação do conteúdo. Soma-se a isso o estereótipo da disciplina no imaginário da comunidade escolar como uma atividade recreativa que não promove nenhum tipo de aprendizagem.

De acordo com Gariglio e Reis (2017), grande parte da comunidade escolar considera que a importância da Educação Física para o desenvolvimento humano dos alunos é muito limitada e sua presença na escola é potencialmente geradora de desrespeito da disciplina e de seus professores. Os autores afirmam, ainda, que essa desvalorização pode repercutir na estima social dos professores, o que os levam a lutar por reconhecimento ou a uma condição de desinvestimento pessoal e profissional. Para Ilha e Krug (2008), os professores de Educação Física são, comumente, considerados educadores à parte do processo de formação escolar. “Sua função é compreendida por muitos como recreacionista, corporal e prática. Entendimentos estes, ultrapassados, fruto de sua história, mas que, no entanto, precisam ser superados” (ILHA; KRUG, 2008, p. 4).

Para Fensterseifer e González (2013), o lugar ocupado pela Educação Física no imaginário social foi historicamente construído e iniciou-se, também, no processo de formação de seus professores. Atualmente, a formação dos professores de todos os graus de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos/EJA e educação especial) ocorre em cursos de licenciatura de nível superior em faculdades, institutos superiores ou universidades. As licenciaturas passaram por várias reformas até se consolidarem no modelo atual. Em relação à história da formação dos professores, a Educação Física apresenta características específicas e diferenciadas das demais licenciaturas, relacionadas às influências que recebeu em diferentes momentos históricos e que determinaram seu significado social.

A criação das escolas específicas para a formação de professores, no Brasil, data do início do século XIX, com o surgimento das escolas normais. Segundo Tanuri (2000), a primeira escola normal foi criada na Província do Rio de Janeiro, em 1835, numa tentativa de sistematização e de organização do ensino de professores "das primeiras letras". Esse projeto não obteve o sucesso esperado, a escola fechou pouco tempo depois e formou um número pequeno de professores. Outras escolas abriram em outras províncias, mas também tiveram uma trajetória incerta. Fato é que, somente a partir de 1870, após várias transformações sociais, as escolas normais começaram a alcançar algum êxito e foram implantadas na grande maioria das províncias.

De acordo com Gatti (2010), as escolas normais, inicialmente, correspondiam ao nível secundário e, somente em meados do século XX, se equipararam ao Ensino Médio. Elas promoveram a formação dos professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental até a Lei nº. 9.394/1996, quando se postulou a formação desses docentes em nível superior. O ensino secundário, ainda tímido em relação ao número de escolas e de alunos, era, então, ministrado por profissionais liberais e autodidatas.

No final dos anos 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescentou-se um ano com disciplinas da área de Educação para a obtenção da licenciatura, dirigida à formação de docentes para o "ensino secundário" (formação que veio a se denominar popularmente como "3 + 1") (GATTI, 2010).

Enquanto os demais componentes curriculares presentes na escola iniciavam, ainda que preliminarmente, o processo de reflexão, análise e estruturação de um currículo para a formação docente, o processo de formação de professores de Educação Física ocorria em meio militar, com a internalização dos seus conceitos, seus valores e suas práticas. Somente em 1939,

durante o governo ditatorial de Getúlio Vargas, foram criadas as primeiras escolas em meio civil, o que incluiu a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), na Universidade do Brasil (BORGES, 1998; AZEVEDO; MALINA, 2004). Mesmo com a criação das escolas civis de formação, o ensino da Educação Física não conseguia se desvencilhar dos ideais militares, e foi utilizado como um poderoso meio de aperfeiçoamento do homem, de adestramento, de disciplina e de fortalecimento do Estado.

Borges (1998) afirma que a Educação Física assumiu, nessa época, uma grande importância para o regime de governo em questão, tanto que todas as suas resoluções, dentro e fora da escola, eram tomadas numa divisão específica, a Divisão de Educação Física (DEF) no Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde. Segundo a autora, a criação da DEF foi um fato marcante de diferenciação da Educação Física dos demais componentes curriculares, já que suas questões eram analisadas em uma repartição exclusiva e, nem sempre, estavam vinculadas às discussões realizadas no campo da Educação.

Além de uma divisão específica, a Educação Física apresentava particularidades nos seus cursos de formação, como menor exigência para o ingresso e um menor tempo de duração, o que caracterizava o perfil do profissional na época e o distanciava dos demais professores da escola. O curso de didática, exigido nas licenciaturas, também não era obrigatório no curso de Educação Física, que possibilitava diferentes modalidades de formação, como: instrutor de ginástica, professor de Educação Física, técnico em massagem, técnico desportivo e médico especializado em Educação Física (BORGES, 1998; SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Com o fim do Estado Novo, a partir de 1945, o curso passou por uma revisão do currículo e a formação do professor teve sua duração alterada de dois para três anos (BORGES, 1998; AZEVEDO; MALINA, 2004; SOUZA NETO *et al.*, 2004). A conclusão do curso e o diploma também passaram a ser pré-requisitos para a atuação profissional nos cursos de Educação Física Infantil, de Técnica Desportiva e de Medicina Aplicada à Educação Física e Desportos. Mesmo com essas alterações, o curso continuava sendo reconhecido como técnico, já que a exigência para o ingresso era o ensino secundário fundamental, antigo ginásio (SOUZA NETO *et al.*, 2004). A equivalência às outras licenciaturas ocorreu em 1953, com a Lei nº. 1.821, que instituiu a exigência do segundo ciclo do Ensino Médio (atual Ensino Médio) para ingressar no curso, o que só veio a ser cumprido a partir de 1955 (AZEVEDO; MALINA, 2004).

Para Souza Neto *et al.* (2004), os anos que se seguiram foram importantes na formação dos professores, que ganhou uma atenção especial com a Lei de Diretrizes e Bases de

1961. Borges (1998) menciona a aprovação, em 1962, de dois pareceres pelo Conselho Federal de Educação: um introduzia disciplinas pedagógicas para todos os cursos de licenciatura, e outro fixava um currículo mínimo para os cursos superiores de Educação Física. Entretanto, na prática, pouca coisa mudou e o curso de formação em Educação Física só teve grandes alterações após o golpe militar de 1964, depois dos acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development (acordos MEC – USAID), que influenciaram o ensino em todos os seus níveis (BORGES, 1998).

O período pós-1964 foi marcado por uma série de reformas na Educação Superior e pela disseminação das escolas de formação em Educação Física (BORGES, 1998; ILHA, 2012). Nesse momento, os cursos de formação incorporaram uma tendência competitivista, influenciados pela valorização ao esporte de alto rendimento (ILHA, 2012). Disciplinas como Fisiologia do Exercício, Princípios do Treinamento e Biomecânica passaram a integrar o currículo, complementado com os valores da aptidão física, saúde, iniciação esportiva e do treinamento de alto rendimento. Somente em 1969, foi colocado realmente em prática um currículo mínimo para os cursos de Educação Física, que incluiu as disciplinas pedagógicas e os aproximou das demais licenciaturas. Nesse período, os cursos de formação restringiram-se aos de Educação Física e aos de técnico de Desportos, com três anos de duração, e carga horária mínima de 1.800 horas-aula (BORGES, 1998; SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Em 1987, a Resolução nº. 03, do Conselho Federal de Educação, resultou, possivelmente, em um dos marcos legais mais polêmicos da trajetória da Educação Física: a criação do bacharelado e a distinção entre as habilitações. Diversos professores apresentaram seus argumentos contra ou a favor da resolução e as discussões sobre esse assunto continuam acirradas nos dias atuais. Segundo Souza Neto *et al.* (2004), essa proposta também transferiu a responsabilidade de estruturação dos currículos para as instituições de formação, o que proporcionou maior autonomia a elas e extinguiu o currículo mínimo. Além disso, alterou a carga horária de 1.800 para 2.880 horas-aula que deveriam ser cumpridas no prazo mínimo de quatro anos, para qualquer uma das habilitações.

A justificativa para a criação de uma nova habilitação em Educação Física foi a atuação desses profissionais no mercado de trabalho. No entanto, a proposta estabelecida pela resolução não agradou a área como um todo. A Resolução nº. 03/1987 foi responsável pela separação entre duas grandes correntes de pensamento, uma a favor e outra contra a proposta em questão. Os professores, estudiosos e os pesquisadores que se posicionaram contra a criação do bacharelado iniciaram uma articulação de movimentos para a reunificação dos cursos de

graduação. Discussões a favor de uma licenciatura de caráter ampliado, com possibilidade de atuação profissional em espaços formais e não formais de ensino, são questões atuais no campo da formação de professores de Educação Física. Apesar das acaloradas discussões, os cursos de graduação continuam sendo oferecidos nas modalidades de licenciatura e de bacharelado.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº. 9.394) trouxe resoluções que abrangeram todas as instituições formadoras e seus cursos de formação (GATTI, 2010). Em 1998, a promulgação da Lei nº 9.696 regulamentou o exercício da profissão e a designação do profissional de Educação Física (BRASIL, 1998). Segundo Souza Neto *et al*., as publicações da LDBEN associadas à regulamentação da profissão possibilitaram o aparecimento de um novo fenômeno nesse campo de intervenção: o profissionalismo.

A regulamentação da profissão e a criação dos Conselhos Regionais e Federal de Educação Física promoveram, mais uma vez, discussões na área. De um lado, os profissionais a favor da regulamentação e, de outro, uma corrente contra a proposta, por associá-la às ideias neoliberalistas de supervalorização do mercado e de valorização da competição. Apesar dos posicionamentos contrários, a Lei nº. 9.696/1998 continua em vigor até o momento, porém está sendo julgada por inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal[4].

Em 2004, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física, em nível superior de graduação plena (BRASIL, 2004). A resolução manteve a separação entre as habilitações e estabeleceu orientações específicas para a licenciatura. Em 2014, a aprovação do Plano Nacional de Educação inaugurou uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras, o que resultou em novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério. Essas diretrizes propuseram um projeto com identidade própria para todos os cursos de licenciatura (DOURADO, 2016). A Educação Física submeteu-se às novas diretrizes e a formação de seus professores para atuar na Educação Básica passou a observar as mesmas normas dos demais componentes curriculares.

Recentemente, em 2018, outras Diretrizes Curriculares Nacionais foram direcionadas, especificamente, aos cursos de formação em Educação Física, o que impactou as duas habilitações da área. A Resolução CNE/CES nº. 6/2018 (BRASIL, 2018b) instituiu um novo *design* para a formação desses professores. Segundo a resolução, o curso de graduação

[4] De acordo com as informações do site do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), no ano de 2005, a Procuradoria Geral da República apresentou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, que está sendo julgada e se refere aos artigos 4º e 5º da Lei nº. 9.696/1998, que dispõem sobre a criação dos Conselhos Regionais e Federal de Educação Física.

deve ter ingresso único, destinado tanto à licenciatura quanto ao bacharelado. A formação deve ser composta por uma etapa comum às duas habilitações, até a metade do curso, e por uma etapa específica, iniciada a partir do 4º semestre. Cada uma dessas etapas deverá cumprir 1.600 horas, o que totalizaria 3.200 horas de curso.

A Resolução nº. 6/2018 coloca a Educação Física, mais uma vez, numa posição diferenciada das demais licenciaturas, ao lhe atribuir uma normativa específica que diferencia a formação de seus professores. Numa tentativa de estabelecer um núcleo geral de formação para as duas habilitações, corre-se o risco de prejudicar a identidade dos cursos de licenciatura, defendida pelas últimas resoluções como essencial para a formação dos profissionais do magistério. Verificamos, ainda, que a atual resolução não traz nenhum avanço sobre pontos importantes da formação dos professores, como a iniciação à docência e o desenvolvimento profissional.

Sobre a iniciação à docência, encontramos uma menção no artigo 13 dessa resolução, que institui uma carga horária de 10% do curso para o desenvolvimento de estudos integradores para o enriquecimento do currículo, o que compreende, dentre outros itens, a participação em:

> Art. 13 - a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da Instituição de Educação Superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição (BRASIL, 2018).

Apesar de mencionar a iniciação à docência, a resolução não avança em relação à temática, uma vez que não institui políticas de indução e não regulamenta o acolhimento ou o acompanhamento dos professores iniciantes. Sendo assim, nem a Instituição de Ensino Superior, nem a instituição escolar se responsabilizam pela iniciação à docência, e cabe ao próprio professor gerenciar esse processo.

Considerando os desafios do ser professor de Educação Física, analisaremos, a seguir, um panorama sobre as pesquisas que se dedicaram à investigação dos professores iniciantes ou à iniciação à docência em Educação Física. Nesse contexto, analisamos a influência da desvalorização histórica da disciplina associada à sua representação pela comunidade escolar e às dificuldades inerentes às suas especificidades.

2.1 As pesquisas sobre iniciação à docência em Educação Física

A iniciação à docência em Educação Física é uma fase fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores. Caracterizada, pela literatura, como uma das etapas mais complexas e importantes da trajetória docente, o ingresso na carreira pode deixar marcas na atuação profissional e influenciar as ações futuras e a permanência na profissão.

Para Gariglio e Reis (2017), os professores iniciantes de Educação Física vivenciam uma iniciação singular à docência, pois, além da desvalorização da disciplina e do estereótipo enraizado na comunidade escolar, são confrontados pelas dificuldades relacionadas às especificidades da área. Segundo os autores, a inserção profissional desses professores é caracterizada por uma dupla vulnerabilidade: compartilham as inquietações comuns a todos os outros professores nessa fase da carreira e assumem outras, num contexto de trabalho desfavorável diante do *déficit* de legitimidade acadêmica dessa disciplina no currículo escolar. Nesse sentido, Ilha (2012) afirma que a Educação Física escolar tem se constituído como um campo de conhecimento cercado por desafios para aqueles que escolhem a profissão.

Em vista da complexidade do processo de iniciação à docência em Educação Física, sentimos a necessidade de conhecer melhor esse campo de investigação. Para isso, realizamos uma pesquisa de levantamento bibliográfico com o objetivo de mapear os estudos mais recentes e de analisar as perspectivas privilegiadas na investigação dessa temática.

A elaboração desse levantamento surgiu da necessidade de identificar e de analisar o conhecimento produzido, principalmente, pelos programas de pós-graduação, em constante crescimento quantitativo e qualitativo. De acordo com a literatura, o levantamento bibliográfico é um estudo feito a partir de um recorte temporal definido, que analisa as características da evolução histórica e a produção do conhecimento sobre determinado tema; que revela os consensos e as mudanças de rumo, as tendências temáticas e metodológicas, os resultados e as lacunas; que detecta os vazios e os silêncios dessa produção; e que indica novos caminhos de pesquisa (MAGID NETO; PACHECO, 2001; FERREIRA, 2002; SOARES, 2006; TEIXEIRA; NETO, 2012).

Para a realização da pesquisa de levantamento bibliográfico sobre a iniciação à docência em Educação Física, utilizamos três bancos de dados: o repositório do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE-UFOP), o

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o site da ANPEd. Para a seleção das pesquisas a serem analisadas, consideramos a última década como recorte temporal, optando pelos trabalhos publicados entre os anos de 2010 a 2019.

Para dar início ao levantamento bibliográfico recorremos às pesquisas produzidas sobre a temática no PPGE-UFOP por ser o local que abriga esse estudo e por compreender a relevância da temática para as discussões realizadas, principalmente, pelos pesquisadores da linha de pesquisa Formação de Professores, Instituições e História da Educação.

No momento da busca, encontramos 167 dissertações publicadas pelo PPGE-UFOP[5], entre os anos de 2013 a 2020. Por meio da leitura dos títulos das produções, localizamos quatro trabalhos que investigaram o processo de iniciação à docência e/ou os professores iniciantes: um sobre os professores iniciantes da Educação Infantil; um sobre a iniciação à docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; um sobre os professores iniciantes na EJA; e um sobre os professores iniciantes de Educação Física, que analisamos por estar diretamente relacionado à temática desse estudo. Esse trabalho, intitulado *A Educação Física em "celas de aula": possibilidades e desafios de professores iniciantes atuantes em unidades prisionais*, de autoria de Custódio (2018), investigou a atuação de professores iniciantes em escolas prisionais da Região dos Inconfidentes.

Custódio (2018) investigou três professores iniciantes de Educação Física atuantes em estabelecimentos prisionais e verificou diferentes desafios relatados por eles, como: a ausência de conteúdo ou de conhecimentos específicos sobre a educação prisional na formação inicial; a ausência de programas de formação continuada na área; o preconceito e as representações sociais sobre a educação prisional; os dilemas perante os demais funcionários dos estabelecimentos prisionais; a falta de autonomia e a imprevisibilidade da prática pedagógica em virtude dos imprevistos nas prisões; a falta de apoio e de reconhecimento da escola sobre a importância da Educação Física e de seus professores; a falta de estrutura física e de materiais didáticos para a realização das aulas.

Diante do resultado da pesquisa, verificamos que muitos dos desafios encontrados são específicos dos locais de atuação profissional desses docentes. Outros, no entanto, como a falta de apoio da escola e a precariedade do espaço e dos materiais didáticos, refletem a

[5] A pesquisa de levantamento bibliográfico foi realizada no mês de novembro de 2020 e o PPGE-UFOP não apresentou nenhuma tese defendida, pois a primeira turma de doutorado iniciou-se no ano de 2019 e ainda não concluiu o curso.

realidade da maioria dos professores de Educação Física, que tem suas condições de atuação limitadas pelas condições de trabalho às quais estão submetidos.

Outra contribuição importante do trabalho de Custódio (2018) foi a identificação dos principais temas abordados nas pesquisas sobre a iniciação à docência em Educação Física, nos últimos anos. O autor destacou diferentes questões apontadas por pesquisadores da área, quase todas referentes aos desafios experimentados pelos docentes nessa fase da carreira: insegurança e dificuldade em relação ao domínio corporal dos conteúdos a serem ensinados; precariedade estrutural e material para a realização das aulas; apontamento de lacunas na formação inicial; problemas na condução dos programas de formação continuada; ausência de programas de iniciação à docência e falta de apoio ao professor iniciante; desvalorização da Educação Física e de seus professores; dificuldades com a organização e a gestão da aula; dificuldades em relação à postura desinteressada e à indisciplina dos alunos; dificuldades em relação às turmas e aos horários mais difíceis atribuídos aos professores iniciantes; e alguns casos (raros) de professores bem-sucedidos no início da carreira.

Os dados apresentados por Custódio (2018) corroboram os achados de pesquisadores que investigam o processo de iniciação à docência em Educação Física e que destacam, ainda, outras dificuldades dos professores como: deficiências da formação inicial; falta de experiência do professor; choque com a realidade; condições de trabalho difíceis; indiferença da comunidade escolar; desvalorização do componente curricular; falta de um planejamento definido sobre o que ensinar; dificuldade no planejamento das aulas; falta de espaço físico e de materiais adequados para as aulas; desinteresse e indisciplina dos alunos; intempéries do tempo; turmas mistas e heterogêneas; elevado número de alunos por turma (BERNARDI *et al.*, 2009; KRUG; KRUG; ILHA, 2013; KRUG, 2020).

Os dados trazidos por Custódio (2018) e demais pesquisadores da área revelam que a iniciação à docência em Educação Física é marcada pelos desafios e pelas dificuldades encontradas no contexto escolar. Segundo Flores *et al.* (2010), a entrada na carreira, para a grande maioria desses professores, é definida pelo choque de realidade causado pelo confronto inicial com a complexidade da situação profissional, a dificuldade em trabalhar com os alunos e a distância entre o ideal e o vivido.

Após a análise do trabalho encontrado sobre a iniciação à docência em Educação Física no PPGE-UFOP, partimos para o mapeamento dos trabalhos localizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Cabe ressaltar, que os trabalhos duplicados, ou seja, encontrados em mais de um banco de dados foram analisados apenas uma vez.

O levantamento no banco de dados da CAPES justifica-se por ser o local que abriga a produção científica dos programas de pós-graduação do país, tornando possível a identificação de tendências e lacunas nas investigações sobre a temática. O primeiro passo para a realização desse estudo foi a delimitação dos descritores utilizados para selecionar as pesquisas. Sendo assim, utilizamos os termos “professores iniciantes” e “educação física”. Após a aplicação do filtro temporal (2010 a 2019) foi realizada a leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves dos trabalhos encontrados, para identificar aqueles que fariam parte da pesquisa. Como critério de inclusão, selecionamos os trabalhos que tratavam especificamente dos professores iniciantes ou da iniciação à docência em Educação Física.

Essa primeira análise nos forneceu 11 produções científicas que continham no título e/ou resumo informações sobre os professores iniciantes de Educação Física. Sem a pretensão de esgotar as discussões sobre o conteúdo dos trabalhos selecionados, organizamos o material em quatro categorias: os tipos de programas de pós-graduação em que foram realizados os trabalhos; as regiões do país das instituições de ensino que abrigaram as pesquisas; a metodologia utilizada pelos pesquisadores; e os resultados dos trabalhos.

No levantamento do banco de dados da CAPES, dos 11 trabalhos encontrados, observamos que nove foram realizados em programas de pós-graduação em nível de mestrado e dois foram realizados em nível de doutorado. Em relação aos anos de publicação das pesquisas, verificamos que na última década (2010 a 2019) somente os anos de 2013 e 2019 não apresentaram trabalhos sobre o tema. As pesquisas foram realizadas em três programas de ensino de pós-graduação. Encontramos sete trabalhos vinculados aos programas de pós-graduação em Educação, três trabalhos vinculados aos programas de Ciências do Movimento Humano e uma pesquisa vinculada ao programa de pós-graduação em Educação Física.

A análise dos programas de pós-graduação onde foram realizadas as investigações sobre os professores iniciantes de Educação Física, na última década, nos mostrou que essa discussão tem ocorrido, predominantemente, nos programas da Educação. Entendemos que a presença da Educação Física nos programas de pós-graduação em Educação pode favorecer e aprofundar as discussões sobre a iniciação à docência na área.

Em relação às regiões do país em que estão localizadas as instituições de ensino onde foram realizadas as pesquisas, encontramos sete trabalhos na região sul e quatro trabalhos na região sudeste do país. As instituições localizadas nas regiões norte, nordeste e centro-oeste não apresentaram nenhuma pesquisa sobre a temática no banco de dados da CAPES, considerando o recorte temporal utilizado. Ainda em relação à localização, verificamos que o

Rio Grande do Sul foi o estado com o maior número de publicações, apresentando quatro pesquisas. Os estados do Paraná e de São Paulo ficaram em segundo lugar, com dois trabalhos cada um.

Sobre as estratégias metodológicas utilizadas nos trabalhos analisados verificamos que todos os estudos foram de abordagem qualitativa. Em relação ao tipo de pesquisa encontramos: pesquisa etnográfica (3), pesquisa descritiva (2), pesquisa exploratória (1), pesquisa de levantamento (1), pesquisa narrativa (1), estudo de caso (1) e não informado (3). Identificamos, também, que os instrumentos mais utilizados para a obtenção dos dados pelos autores foram: entrevista (10), observação (5), análise documental (3), diário de campo (3), narrativas (1) e questionário (1). Destacamos que quatro trabalhos utilizaram um instrumento e sete estudos utilizaram dois ou mais instrumentos.

A última perspectiva de análise dos trabalhos encontrados foi relacionada aos resultados. Sendo assim, para identificar as tendências de investigação presentes nas pesquisas categorizamos as produções nos seguintes temas apresentados pelos autores: os saberes docentes (3); o trabalho docente, incluindo as percepções sobre a profissão e a atuação (3); as crenças e as referências formativas mobilizadas no trabalho docente (2); a socialização profissional (1); a identidade profissional (1); a influência de um programa de acompanhamento ao professor iniciante no trabalho docente (1).

Diante dos resultados dos trabalhos analisados no banco de dados da CAPES, verificamos que as discussões sobre os professores iniciantes de Educação Física permearam grandes temas. As aprendizagens para o trabalho docente, incluindo as crenças, os saberes e as referências formativas foram as questões mais investigadas. O trabalho docente, na percepção dos professores iniciantes, também foi valorizado. Os temas menos investigados foram socialização, identidade profissional e os programas de iniciação à docência.

Vale ressaltar que o resultado de alguns trabalhos apontou, também, as dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física ao iniciarem a profissão na Educação Básica. A precariedade estrutural e material para as aulas, a falta de apoio da comunidade escolar e o choque com a realidade foram os desafios mais relatados nas pesquisas. As condições de trabalho difíceis podem interferir negativamente no desenvolvimento da prática pedagógica.

As questões estruturais e materiais das escolas são inerentes às macro e às micropolíticas, relacionadas aos sistemas de ensino, e à gestão escolar, respectivamente. Na Educação Física, na maioria dos casos, essas condições são altamente restritivas ao fazer

pedagógico dos professores (FREITAS, 2011; GARIGLIO; REIS, 2017). As discussões sobre as condições de trabalho dos professores de Educação Física, presentes nos trabalhos analisados no banco de dados da CAPES, corroboram a pesquisa de Custódio (2018) em relação às maiores dificuldades desses profissionais.

Até aqui, procuramos mapear e analisar os trabalhos encontrados nos bancos de dados do PPGE-UFOP e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Com o objetivo de analisar outras perspectivas e enfoques de investigação sobre a temática, realizamos, também, um mapeamento das pesquisas apresentadas nas reuniões anuais da ANPEd[6]. Os dados encontrados revelaram outras possibilidades para as discussões em questão, ampliaram nosso entendimento e possibilitaram novos olhares sobre a iniciação à docência na Educação Física.

A busca no site da ANPEd ocorreu a partir das Reuniões Científicas Nacionais disponibilizadas *online*. Optamos pela análise dessas reuniões pela possibilidade de encontrar as pesquisas produzidas em todas as regiões do país. Analisamos sete edições do evento, de 2010 a 2019, que compreenderam a 33ª até a 39ª edição. Elegemos o Grupo de Trabalho GT 08 - Formação de Professores, por estar diretamente relacionado ao tema dessa pesquisa e analisamos as seções definidas como pôster e trabalho. A organização do material nos forneceu 215 produções, com 161 trabalhos e 54 pôsteres. Após a leitura dos títulos, selecionamos três produções, na modalidade trabalho, que discutiam a iniciação à docência dos professores de Educação Física.

A pesquisa de Lopes e Molina (2012) apresentou um projeto de autoformação docente, no qual um professor recém-formado investigou sua própria experiência numa escola do campo. O trabalho de Gariglio (2015) analisou os dilemas e as aprendizagens dos professores iniciantes de Educação Física. Melo e Ventorim (2015) investigaram a percepção dos bolsistas do PIBID sobre a iniciação à docência.

O trabalho de Lopes e Molina (2012) é resultado de uma dissertação de mestrado que constituiu um projeto de autoformação. Nesse projeto, o pesquisador foi o objeto de seu próprio estudo e buscou a compreensão de seu processo formativo a partir de sua trajetória como professor iniciante. O objetivo do trabalho foi compreender como o professor construiu sua docência e sua identidade a partir da experiência profissional na zona rural, baseado em seu percurso formativo e na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Segundo

[6] Os eventos científicos promovidos pela ANPEd acontecem em reuniões regionais e nacionais, e o conhecimento produzido é organizado e socializado por meio de 24 Grupos de Trabalho que discutem áreas especializadas. Fonte: http://www.anped.org.br/ (Acesso em: 26 out. 2020).

os autores, a participação na construção do PPP escolar, orientado pelos princípios da Educação do Campo, influenciou a construção da identidade profissional do professor. A busca pela adequação ao espaço e à cultura escolar fez com que, num primeiro momento, o docente recorresse à tentativa de se constituir como um professor do campo. Contudo, a falta de elementos culturais para incorporar essa posição fez com que ele se assumisse como um "forasteiro" e pleiteasse maior atenção à diversidade cultural presente na escola.

Ao analisar e refletir sobre sua trajetória, o professor identificou aprendizagens significativas ao trabalho docente e conhecimentos que contribuíram para sua atuação em uma escola do campo. Iniciou o relato com valorização de sua experiência como treinador esportivo, vivenciada antes da graduação e responsável pela constituição de um modelo de ensino baseado nos princípios e valores que sustentam a instituição esportiva. Durante sua formação inicial, destacou o aprofundamento teórico em perspectivas críticas da Educação Física, que agregou novo valor ao seu conhecimento sobre a área e sobre os esportes. Sua participação como bolsista de um projeto de iniciação científica de um Programa de Pós-graduação em Educação também foi mencionada como uma importante fonte de conhecimento para compreender o contexto escolar no qual iniciou a docência. A reflexão proporcionada pela análise do próprio caminho percorrido proporcionou aprendizagens ao pesquisador, projetadas em sua trajetória pessoal e profissional.

Gariglio (2015) analisou os processos de iniciação à docência dos professores de Educação Física, mediante o contexto de trabalho decorrente das especificidades desse componente curricular. A investigação buscou identificar a percepção dos professores sobre o início da docência, compreender de que forma eles se integram às situações de trabalho e como aprendem a ensinar nessa fase. Uma das primeiras impressões do estudo, que estava em andamento, foi a de que a inserção nas etapas iniciais da Educação Básica potencializa um sentimento positivo em relação à docência. A receptividade das crianças com a aula e com os professores de Educação Física minimizou o choque de realidade e despertou um sentimento de entusiasmo e de exaltação com a profissão. Em contrapartida, a representação da disciplina no imaginário da comunidade escolar proporcionou inúmeras formas de desrespeito que afetam o desenvolvimento profissional desses professores, como a falta de investimento em materiais específicos, a falta de reconhecimento desses professores nas discussões pedagógicas e a instrumentalização das aulas na construção de eventos escolares.

Segundo a pesquisa, um dos obstáculos recorrentes na fala dos professores iniciantes foi a necessidade de convencer os alunos a fazerem as aulas e a entenderem que a

disciplina não era uma mera atividade, mas um componente curricular como as demais. A dificuldade em sistematizar os conteúdos também esteve presente nas entrevistas. Gariglio (2015) pontuou a escassez de referências didáticas, de prescrições rígidas da escola e a inexistência de livros didáticos para orientar o planejamento. Alguns professores relataram, ainda, dificuldades corporais com determinados conteúdos da Educação Física, o que pode provocar uma limitação dos temas selecionados para ensinar. Segundo o autor, as particularidades da Educação Física estabelecem um caráter situado de iniciação à docência, com singularidades de percepções e experiências sobre essa fase do desenvolvimento profissional.

Melo e Ventorim (2015) investigaram os bolsistas do PIBID Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFES) para compreender como as experiências no programa podem influenciar os processos formativos de iniciação à docência. De acordo com as autoras, a possibilidade de participar do PIBID é concebida como uma etapa importante do desenvolvimento profissional, ao aproximar os bolsistas do campo de atuação e impulsionar a decisão pela docência. Além disso, o programa fortalece a perspectiva de formação colaborativa, e proporciona o reconhecimento dos desafios presentes na escola e da necessidade de transformação da realidade com a articulação de saberes acadêmicos e escolares. Em suas considerações, afirmaram que o reconhecimento da escola como espaço de formação reforça a necessidade de considerar a realidade escolar e a prática pedagógica como campo de investigação.

Analisando as pesquisas encontradas no site da ANPEd, identificamos, então, três perspectivas diferentes na investigação do processo de iniciação à docência dos professores de Educação Física: Lopes e Molina (2012) analisaram o percurso formativo e a construção da identidade de um professor iniciante; Gariglio (2015) investigou o caráter situado da entrada na carreira diante das singularidades das experiências vivenciadas por esses professores; Melo e Ventorim (2015) analisaram as aprendizagens e a contribuição de uma política pública na percepção do processo de entrada na carreira.

Percebemos, nesses trabalhos, além dos desafios da iniciação à docência, a investigação de experiências, de situações e de programas capazes de favorecer as aprendizagens dos professores e, consequentemente, seu desenvolvimento profissional. O reconhecimento do sentimento de “descoberta” e o entusiasmo com a docência também foram abordados nas discussões.

A pesquisa de levantamento bibliográfico nos forneceu informações importantes sobre as tendências, enfoques e lacunas das investigações realizadas sobre os professores iniciantes de Educação Física. A busca de uma década de publicações, entre os anos de 2010 a 2019, nos bancos de dados do PPGE-UFOP, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e nas reuniões nacionais da ANPEd nos possibilitou a identificação de 15 trabalhos. Os estudos, embasados teoricamente, apresentaram resultados compatíveis com os objetivos propostos, contribuindo para o aprofundamento das discussões no campo.

O mapeamento dos trabalhos encontrados nos três bancos de dados foi de extrema importância para a compreensão dos eixos temáticos mais abordados pelos pesquisadores da iniciação à docência em Educação Física. Dessa forma, após a organização do material disponível nos bancos de dados, agrupamos as produções científicas em sete eixos: a atuação dos professores iniciantes em unidades prisionais (1); os saberes docentes (3); o trabalho docente, incluindo as percepções sobre a profissão e a atuação (4); as crenças e as referências formativas mobilizadas no trabalho docente (3); a socialização profissional (1); a identidade profissional (2); a influência de um programa de acompanhamento ao professor iniciante no trabalho docente (1).

Consideramos que, apesar de alguns temas aparecerem em mais de uma pesquisa, o número de trabalhos encontrados em uma década de publicações é baixo, o que nos sugere que a temática é uma lacuna nas pesquisas na área da Educação Física. Além disso, verificamos que temas bastante valorizados nas discussões sobre a iniciação à docência no campo da Educação ainda são incipientes nos trabalhos referentes à Educação Física, como por exemplo, as contribuições dos programas de acompanhamento ao professor iniciante.

A pesquisa de levantamento bibliográfico foi fundamental para a realização do nosso estudo. O mapeamento dos trabalhos possibilitou a ampliação do nosso conhecimento sobre a temática e a busca de outros olhares no entendimento desse processo. A análise das pesquisas referentes aos saberes docentes, ao trabalho docente, às crenças e às referências formativas dos professores iniciantes contribuiu de maneira singular com essa investigação, já que esses temas estão diretamente relacionado com as discussões apresentadas aqui. Nos próximos capítulos apresentamos os caminhos que escolhemos percorrer para construir essa investigação e os resultados encontrados.

3 PERCURSO METODOLÓGICO E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Este capítulo apresenta o caminho metodológico que percorremos para a realização da pesquisa. Como embasamento teórico, utilizamos os seguintes autores: Bardin (2011), Bogdan e Biklen (1994), Lakatos e Marconi (2003), Minayo (2009), Triviños (1987), dentre outros pesquisadores que nos auxiliaram na construção da metodologia e dos instrumentos.

A metodologia é o caminho que a pesquisa percorre para alcançar seu objetivo, ocupa lugar central em relação às teorias, e inclui o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade. Pode-se afirmar que ela é "intrinsicamente inseparável" das concepções teóricas que irão sustentar o desafio da prática (MINAYO, 2009). Nesse sentido, a escolha do método está relacionada ao objetivo da pesquisa que, em nosso caso, consistiu em analisar o processo de iniciação à docência em Educação Física, na perspectiva dos professores iniciantes egressos da UFOP. Buscamos, ainda, como objetivos específicos: conhecer os professores iniciantes de Educação Física, os contextos escolares nos quais estão inseridos e suas condições de trabalho; analisar os dilemas enfrentados por esses professores durante a iniciação à docência; e compreender as aprendizagens mais significativas ao trabalho docente, na perspectiva desses professores.

Considerando os objetivos da pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa para buscar compreender os significados, as representações e os valores dos dados encontrados. Segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa contempla dados que não podem ser quantificados, e trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações e valores que trazem profundidade a processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que os estudos que utilizam a abordagem qualitativa apresentam, em maior ou menor grau, cinco características: 1) consideram o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como principal instrumento da pesquisa; 2) seus resultados são apresentados de maneira descritiva, respeitam a forma com que os dados foram registrados, sem reduzi-los a símbolos numéricos; 3) o interesse da pesquisa é maior no processo do que no resultado ou no produto; 4) possuem uma tendência de analisar os dados de forma indutiva, ou seja, com a construção de abstrações a partir do contato e da interpretação dos dados, e não de hipóteses definidas *a priori*; 5) valorizam os significados ou as perspectivas dos sujeitos investigados. Em nossa pesquisa, localizamos todas as características definidas

pelos autores, e privilegiamos o contexto de trabalho dos professores participantes, para valorizar suas concepções e perspectivas. Apreciamos o processo e procuramos compreender o sentido dos acontecimentos de maneira contextualizada. Apresentamos os dados de maneira descritiva, sem os reduzir a variáveis numéricas, mediante a análise indutiva a partir da interpretação dos mesmos.

Iniciamos a pesquisa com um levantamento bibliográfico sobre o processo de iniciação à docência em Educação Física em três bancos de dados: o repositório do PPGE-UFOP, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o site da ANPEd. Diante da análise da produção científica publicada na área, aprofundamos nossos conhecimentos e nossas perspectivas, o que favoreceu o trabalho de campo.

Antes de adentrarmos o campo, definimos o perfil dos participantes da pesquisa mediante os seguintes critérios: ser professor iniciante, ser egresso do curso de Educação Física da UFOP, e atuante ou que tenha atuado na Educação Básica nos cinco primeiros anos da profissão. Em relação ao tempo na carreira profissional, utilizamos a definição de Marcelo García (2006) para delimitar esse período, que considera iniciantes aqueles professores que estão nos cinco primeiros anos da profissão.

Ressaltamos que a fase de obtenção dos dados coincidiu com a pandemia mundial da COVID-19, que provocou a suspensão das atividades nas escolas devido à necessidade de distanciamento social. Por esse motivo, optamos pelo método bola de neve para localizar os participantes. De acordo com Albuquerque (2009), essa técnica se caracteriza por uma amostragem não probabilística que utiliza cadeias de referência nas quais um participante indica o outro para participar da pesquisa. A localização dos participantes por meio da bola de neve foi motivada pela dificuldade de encontrar os ex-alunos da instituição, uma vez que muitos se mudaram de cidade, de telefone ou endereço de e-mail. Para Albuquerque (2009), é mais fácil um membro da população pesquisada conhecer outro do que os pesquisadores os identificarem. Segundo a autora, a localização dos sujeitos inicia-se com o recrutamento de um indivíduo designado por “semente” para participar da pesquisa e ele, por sua vez, indica novos membros do seu relacionamento para compor a amostra, os “frutos” ou “filhos”. Esse novo membro é convidado para participar da pesquisa e para indicar outras pessoas.

Utilizando a técnica bola de neve, a cada indicação recebida, encaminhamos um e-mail, com todas as informações da pesquisa e o convite para a participação. Após localizarmos os participantes, partimos para a aplicação dos instrumentos da pesquisa constituídos por um

questionário para a caracterização dos participantes (Apêndice I) e uma entrevista semiestruturada (Apêndice II)[7].

O questionário caracteriza-se por um instrumento de obtenção de dados, composto por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador. Entre as vantagens de sua utilização, está a possibilidade de obtenção de respostas rápidas e precisas, com baixo grau de influência do pesquisador (LAKATOS; MARCONI, 2003). De acordo com Gil (2008), o questionário é uma técnica de investigação que permite obter informações acerca de conhecimentos, crenças, valores, aspirações, temores, comportamentos presentes ou passados, e outros aspectos.

A utilização do questionário nos possibilitou a caracterização dos professores participantes e de seus contextos de sua atuação. O instrumento foi elaborado a partir de cinco eixos de investigação: dados pessoais, formação profissional, desenvolvimento profissional, atuação profissional, e percepções sobre a escola e a trajetória profissional. Tomamos como referência os modelos de questionário desenvolvidos por Ferreira (2012) e Cardoso (2013) em suas dissertações. Utilizamos a plataforma digital Google Formulário para enviar o instrumento aos participantes e organizar suas respostas. Ao final desse processo, os participantes foram consultados por e-mail sobre a data e o horário convenientes para a realização das entrevistas.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a entrevista é um importante instrumento de pesquisa que possui extrema importância para a investigação social. Para Minayo (2009), é uma conversa com propósitos de obter informes contidos nas falas de atores sociais. Segundo a autora, a entrevista pode ser estruturada, não estruturada ou semiestruturada.

Optamos pela entrevista semiestruturada por ser a modalidade que parte da investigadora, baseada em teorias e hipóteses, e que oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que as respostas são concedidas pelos participantes (TRIVIÑOS, 1987). A vantagem desse tipo de entrevista é que ela conta com um roteiro previamente elaborado, mas permite que as perguntas sejam feitas fora da ordem, bem como que sejam formuladas novas perguntas mediante a fala dos entrevistados (SOUZA, 2020). Nosso roteiro de entrevista semiestruturada abordou a prática pedagógica dos professores participantes e as quatro etapas da formação docente descritas por Vaillant e Marcelo (2012):

[7] Além dessas fases da pesquisa, havíamos previsto a observação nas escolas dos professores participantes. No entanto, a fase de obtenção de dados aconteceu durante a pandemia de COVID-19, momento em que as escolas suspenderam suas atividades. Sendo assim, foram necessários ajustes ao projeto inicial. Em respeito ao distanciamento social, após a suspenção do uso do instrumento de observação, todos os dados da pesquisa foram obtidos por meio de plataformas *online*, mediante explicação prévia aos participantes.

experiências de ensino anteriores à graduação, formação inicial, inserção à docência, e desenvolvimento profissional contínuo.

Devido ao período de distanciamento social provocado pela pandemia mundial de COVID-19, as entrevistas e os questionários foram feitos em ambientes virtuais, de maneira remota. De acordo com Nicolaci-da-Costa, Romão-Dias e Di Luccio (2019), entrevistas nesse formato devem ser vistas como uma alternativa séria e viável para a obtenção de dados, uma vez que o ambiente virtual tem se tornado um meio natural de conversas e interações entre as pessoas. Os autores afirmam que as entrevistas *online* permitem a investigação de qualquer temática desde que os participantes – entrevistado e entrevistador –, estejam familiarizados com a plataforma digital a ser utilizada. Dessa forma, antes de iniciarmos as entrevistas, informávamos aos participantes algumas possibilidades para sua realização (Skype, Zoom, WhatsApp ou Google Meet). Diante da familiaridade dos participantes com a plataforma Google Meet e de sua interface amigável, todas as entrevistas foram aplicadas nessa plataforma.

A plataforma digital Google Meet possibilita a gravação simultânea de imagem e som. Dessa forma, as entrevistas foram gravadas, mediante o consentimento dos participantes e transcritas para a análise dos dados. Após a transcrição, foram submetidas a uma conferência de fidedignidade, que, segundo Duarte (2004), consiste em ouvir a gravação com o texto em mãos, para acompanhar e conferir cada frase, observar as mudanças de entonação, interjeições, interrupções etc.

É importante ressaltar que, antes de iniciarmos a obtenção de dados, realizamos dois estudos pilotos, a fim de proporcionar maior familiaridade da pesquisadora com os instrumentos e de verificar sua adequação aos objetivos pretendidos. Segundo Souza (2020), o estudo piloto consiste na preparação e na capacitação da equipe de pesquisa, por meio de um pré-teste, em pequena escala, das etapas metodológicas que serão executadas. Os instrumentos testados em nossos estudos pilotos foram o questionário e a entrevista.

Para a realização do primeiro estudo piloto, escolhemos uma professora de Educação Física graduada na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Inicialmente, realizamos um contato por e-mail com a professora, apresentamos a pesquisa e a convidamos para o teste dos instrumentos. Após a aceitação, encaminhamos o questionário que foi prontamente respondido e marcamos a entrevista. Essa entrevistada graduou-se em licenciatura e bacharelado em Educação Física, em 2005, e possui especialização na área. É professora efetiva em duas escolas municipais e atua no Ensino Fundamental há mais de 10 anos. Consideramos que esse estudo piloto foi positivo e que os instrumentos estavam de acordo com os nossos

objetivos, no entanto, ainda havia bastante insegurança da pesquisadora na condução da entrevista.

Sendo assim, optamos pela realização de um segundo estudo piloto com uma professora egressa do curso de licenciatura em Educação Física da UFOP. Para não comprometermos a amostra, optamos por uma professora com mais de cinco anos de docência. Os procedimentos metodológicos adotados foram os mesmos: apresentação da pesquisa e convite por e-mail, envio do questionário e realização da entrevista. A professora concluiu o curso de licenciatura em Educação Física em 2012 e possuía seis anos de experiência com a docência. Atualmente, é efetiva na rede estadual e atua no Ensino Fundamental.

A realização dos dois estudos foi importante na avaliação dos instrumentos de obtenção de dados e possibilitou a aquisição de maior segurança da pesquisadora. Percebemos que as professoras traziam questões em comum, principalmente ao relatarem o início da docência e os desafios encontrados nessa fase da carreira. Com a realização do segundo estudo piloto, demos início ao processo de localização dos participantes pela técnica bola de neve, já que a professora era egressa da UFOP e conhecia outros professores com menos tempo de docência.

A UFOP iniciou suas atividades na cidade de Ouro Preto, situada na região da Serra do Espinhaço, na Zona Metalúrgica de Minas Gerais. Atualmente, além do seu *campus* principal, conta com *campi* localizados nas cidades de Mariana-MG e de João Monlevade-MG. O curso de Educação Física foi criado, em Ouro Preto, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O curso foi iniciado, na modalidade licenciatura, no segundo semestre de 2008 e, na modalidade bacharelado, no primeiro semestre de 2009. É oferecido de maneira presencial, no período noturno. Tem duração de oito semestres, e são oferecidas 40 vagas no primeiro semestre, para a modalidade bacharelado, e 40 vagas no segundo semestre, para a licenciatura.

De acordo com o site institucional da UFOP[8], em sua última atualização do quantitativo de alunos, no primeiro semestre de 2019, o curso de Educação Física possuía 334 alunos matriculados: 176 na modalidade bacharelado e 158 na licenciatura. Em relação aos diplomados, no momento da pesquisa, constavam, nesse site, os dados relativos até o segundo

[8] Disponível em: <http://dados.ufop.br/dataset/quantitativos-de-matriculados/resource/9d86f5f9-a752-44da-b185-92868c004d6a?inner_span=True>. (Acesso em: 15 jul. 2020.)

semestre de 2018, que totalizava 223 alunos graduados, 144 bacharéis e 79 licenciados distribuídos conforme a tabela abaixo:

Tabela 1: Relação do número de alunos diplomados em Educação Física por ano

Habilitação	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Licenciatura	6	12	19	12	10	10	10	79
Bacharelado	8	14	26	20	34	16	26	144
Total	14	26	45	32	44	26	36	223

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados disponíveis no site da UFOP (2020)

Dentre os 79 professores diplomados em licenciatura em Educação Física na UFOP, cinco foram investigados nessa pesquisa. Ressaltamos que a investigação foi iniciada após o parecer de aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP) – Parecer nº. 4.330.991 e após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes.

Após a obtenção dos dados partimos para a fase de análise do material. Essa análise consistiu na organização e na interpretação das informações geradas na pesquisa, para buscar, com o auxílio do referencial teórico, respostas ao problema de investigação. Trata-se de um processo complexo no qual o pesquisador busca a compreensão do conjunto de informações fornecidas pelos participantes da pesquisa. Sabendo da complexidade e na busca pelo rigor científico, recorremos ao método de análise do conteúdo para nos auxiliar nesse processo, uma técnica de análise das comunicações utilizada na abordagem qualitativa, e definida como:

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

A análise do conteúdo é constituída por três etapas: 1) pré-análise, fase de organização do material. Consiste na escolha dos documentos a serem analisados, na formulação das hipóteses, dos objetivos e dos indicadores que poderão auxiliar a interpretação final; 2) exploração do material, integra as ações de codificação, decomposição ou enumeração

do material; 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, consiste na seleção e na síntese dos resultados significativos, de forma a permitir ao pesquisador propor inferências e adiantar interpretações a respeito dos objetivos propostos (BARDIN, 2011).

Observando os procedimentos da análise de conteúdo, iniciamos o processo com a organização do material. Para isso, utilizamos a versão gratuita do *software* ATLAS. ti 8[9], que nos permitiu reunir todas as transcrições feitas, o que facilitou a visualização do conjunto de informações. As respostas do questionário foram organizadas em uma planilha do Microsoft Excel. Num segundo momento, realizamos a codificação, ou seja, o recorte de unidades presentes nos textos significativas para o processo de categorização. "A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, e em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos" (BARDIN, 2011, p. 147). Em nosso estudo, as categorias de análise foram estabelecidas pelo método indutivo, ou seja, surgiram a partir dos dados obtidos.

Sendo assim, após a leitura e releitura dos textos transcritos, elaboramos duas dimensões para a discussão dos dados: os dilemas encontrados pelos professores de Educação Física iniciantes e as aprendizagens significativas ao trabalho docente na percepção dos professores iniciantes. A análise dos dados encontrados, o perfil dos professores participantes e seus contextos de atuação serão apresentados no próximo capítulo. Esses perfis foram traçados com base na identificação dos dados pessoais e profissionais, da trajetória acadêmica e das percepções sobre a escola e a trajetória profissional.

[9] O ATLAS. ti 8 é um *software* que permite a organização, a visualização e o acesso ao conjunto de dados da pesquisa, o que facilita a análise qualitativa.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Iniciamos este capítulo com a apresentação dos professores participantes da pesquisa e dos contextos de trabalho nos quais estão e/ou estiveram inseridos durante a carreira docente. Posteriormente, apresentaremos as análises dos dados encontrados a partir das entrevistas realizadas. Para buscar responder os objetivos propostos para a investigação, organizamos a análise em duas dimensões: os dilemas encontrados pelos professores de Educação Física iniciantes e as aprendizagens significativas ao trabalho docente na percepção dos professores iniciantes.

4.1 Conhecendo os professores participantes da pesquisa

Apresentamos, no quadro a seguir, o perfil dos professores participantes em relação ao sexo, à faixa etária, ao ano de conclusão do curso de licenciatura e ao tempo de experiência com a docência no contexto escolar.

Quadro 1: Apresentação dos participantes da pesquisa

Professor[10]	Sexo	Faixa etária	Habilitação em Educação Física	Ano de conclusão da licenciatura	Experiência com a Educação Física escolar
Luísa	Feminino	26 a 30 anos	Licenciatura Bacharelado	2014	2 anos
Mirian	Feminino	26 a 30 anos	Licenciatura	2016	4 anos
Samuel	Masculino	26 a 30 anos	Licenciatura Bacharelado	2016	3 anos e 6 meses
Isabela	Feminino	26 a 30 anos	Licenciatura Bacharelado	2017	3 anos
Mariana	Feminino	31 a 35 anos	Licenciatura Bacharelado	2013	2 anos

Fonte: Elaboração da autora, com base nas respostas dos participantes

Observamos que a maioria dos professores entrevistados (quatro do total de cinco) é do sexo feminino e que todos são jovens. A idade dos professores varia entre 26 a 35 anos; quatro relataram ter entre 26 a 30 anos e uma professora afirmou ter entre 31 a 35 anos. A idade dos professores nos revela o processo de iniciação à docência como uma fase de transição, em que os docentes passam da condição de estudantes para profissionais, já que a maioria ingressou na carreira durante ou logo após a conclusão do curso de graduação.

Segundo Huberman (1995), frequentemente, existe uma relação entre a idade cronológica e a entrada na carreira, ainda que ela não seja completa ou homogênea. Oliveira-Formosinho (2009) afirma que muitas investigações que valorizaram a dimensão dos ciclos de vida na carreira constataram que os professores mais jovens, geralmente, possuem menos compromissos familiares, maiores níveis de energia física e uma tendência ao idealismo ingênuo. Em relação à situação familiar dos professores, verificamos que todos são solteiros e não possuem filhos. Para Marcelo García (1999), o início da carreira, muitas vezes, coincide com grandes mudanças e acontecimentos na vida pessoal dos professores que estão lutando para estabelecer a própria identidade pessoal e profissional.

[10] Os nomes dos professores são fictícios de forma a assegurar seu anonimato.

Em relação à formação inicial dos participantes da pesquisa, verificamos que quatro professores possuem as duas habilitações do curso de Educação Física, concluídas na UFOP. De acordo com Luísa, Samuel e Mariana, a graduação em bacharelado ocorreu logo após a conclusão do curso de licenciatura. Isabela fez o percurso inverso, concluiu o bacharelado e, logo após, o curso de licenciatura. Mirian é a única participante graduada apenas no curso de licenciatura. Segundo ela, sua intenção inicial era cursar as duas habilitações, mas a relação que foi construindo com as disciplinas voltadas para a área técnico-biológica[11] fez com que se afastasse do bacharelado, na época.

Em relação ao ano de conclusão da licenciatura, observamos que os professores participantes o finalizaram entre 2013 a 2017 e possuem de dois a quatro anos de experiência com a docência, o que os define como professores iniciantes. No momento da entrevista, todos estavam atuando ou tinham atuado na Educação Básica. A seguir, apresentaremos a caracterização de cada um dos professores e, mais adiante, suas condições de trabalho e os contextos escolares nos quais estão e/ou estiveram inseridos.

A professora Luísa escolheu a profissão motivada pelos programas de atividade física e campeonatos esportivos que assistia na televisão. Suas aulas de Educação Física, na condição de aluna da Educação Básica, eram aulas livres[12] e não interferiram em sua escolha. O gosto pela dança, pelos esportes e a proximidade da área com as Ciências Biológicas foi o que mais lhe despertou o interesse. Iniciou o curso de licenciatura em Educação Física sem ter conhecimento da diferenciação entre as duas habilitações, esclarecimento que veio a ser dado no início da graduação. O desejo por ter a formação nas duas habilitações fez com que ela cursasse o bacharelado logo após concluir a licenciatura.

A professora tem mestrado em Ciências Biológicas, na área de Bioquímica Metabólica Fisiológica. Na área pedagógica, participou de palestras, oficinas, seminários, cursos de curta duração, cursos pela internet e eventos científicos, sendo que a maioria deles foi custeada a partir de seu próprio investimento. A professora possui dois anos, não consecutivos, de experiência com a docência. Além do seu trabalho na escola, Luísa atua como professora de musculação. Em relação à profissão, afirmou que está satisfeita com a Educação Física.

---

[11] A professora mencionou, durante a entrevista, que não sentia prazer em assistir às aulas do bacharelado e teve dificuldades com as disciplinas de Fisiologia e de Musculação.

[12] A professora refere-se a aulas livres como aquelas em que os alunos não precisam participar, ficam com o horário vago ou preenchido por alguma atividade escolhida por eles.

A professora Mirian é licenciada em Educação Física e apaixonada pela área desde a Educação Básica. Ao relembrar sua trajetória, mencionou a Educação Física como o componente curricular que mais chamava sua atenção. Suas aulas eram baseadas no ensino dos esportes coletivos e complementadas pelo treinamento esportivo, direcionados para os campeonatos escolares. Além de participar ativamente de todas as aulas de Educação Física, Mirian era atleta da escola e se dedicava aos treinamentos esportivos no contraturno das aulas. No momento da escolha pelo curso de graduação, sentiu-se dividida entre a Educação Física, área que desejava cursar, e a Engenharia, área que o seu pai gostaria que ela fizesse. Contrariando as expectativas da família, Mirian ingressou no curso de licenciatura em Educação Física.

Mirian possui especialização *lato sensu* em Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência e participou de várias ações formativas voltadas para a área pedagógica, como: palestras, oficinas, seminários, cursos de curta duração, cursos pela internet e eventos científicos. A maioria foi financiada com recursos próprios. Além da docência, Mirian exerce o artesanato como atividade remunerada. Em relação à Educação Física, declarou-se satisfeita com sua profissão.

O terceiro professor entrevistado foi Samuel que falou com bastante empolgação sobre suas aulas de Educação Física, no período em que foi aluno da Educação Básica. Segundo ele, desde a Educação Infantil até meados do Ensino Fundamental, suas aulas foram muito interessantes e contemplavam todos os conteúdos relativos ao componente curricular. Nos anos posteriores e durante todo o Ensino Médio, as aulas foram marcadas pela prática esportiva. Como vivências fundamentais em sua trajetória, o professor mencionou o treinamento como atleta de handebol da escola e a participação nos campeonatos escolares. A experiência como atleta e o desejo de trabalhar com o treinamento esportivo foram os principais motivos para a escolha do curso.

O professor ingressou no curso de licenciatura em Educação Física sem conhecer as diferenças entre as habilitações. Na terceira semana de aula foi esclarecido sobre os locais de atuação do licenciado e do bacharel, o que provocou certo desconforto ao professor. Segundo ele, por aconselhamento dos próprios professores da UFOP, resolveu concluir a licenciatura e ingressar no bacharelado para obter a dupla formação. Na área pedagógica, o professor participou de palestras, oficinas, seminários e eventos científicos, todos com seu próprio investimento. Samuel também é *personal trainer* e, em agosto de 2019, abandonou a

licenciatura para se dedicar exclusivamente ao seu estúdio de treinamento personalizado. Em relação à profissão, declarou-se satisfeito com a Educação Física.

A professora Isabela destacou, em sua trajetória, a experiência do treinamento esportivo, como atleta de handebol. Além da paixão por todos os esportes, a escolha pelo curso de Educação Física foi motivada por um professor inspirador. Inicialmente, ao ingressar no bacharelado, não pretendia obter a dupla formação, pois não tinha a pretensão de atuar no contexto escolar. Após a conclusão do curso, mudou de ideia e decidiu obter as duas habilitações. Além da pós-graduação em Educação Física Escolar, participou de palestras, oficinas, seminários, cursos pela internet e eventos científicos na área pedagógica, quase todos financiados com recursos próprios. Também atua como professora de natação e *personal trainer*. Segundo ela, está satisfeita com a Educação Física.

A professora Mariana escolheu o curso de Educação Física com bastante relutância. Como aluna, não teve uma Educação Física apaixonante. De acordo com a professora, suas aulas eram bem básicas e não despertavam seu interesse. O único conteúdo que chamava sua atenção era a dança, mas suas oportunidades de vivenciá-la ocorreram somente no Ensino Médio, época em que se tornou mais participativa nas aulas.

Na adolescência, Mariana teve a oportunidade de frequentar uma academia de musculação e se encantou pelas aulas de ginástica. Mesmo interessada pela dança e pela ginástica, não queria fazer o curso de Educação Física, pois percebia a profissão como uma atividade difícil e mal remunerada. Após a tentativa frustrada de ingressar no curso de Farmácia e aconselhada por sua mãe, ingressou no curso de licenciatura, mas não tinha pretensões de atuar no contexto escolar. Suas perspectivas estavam direcionadas para o bacharelado, curso que concluiu logo após o término da licenciatura.

Mariana possui duas especializações na área didático-pedagógica: Práticas de Ensino e Educação Física Escolar. Além disso, participou de seminários e cursos pela internet, quase todos oferecidos pela escola ou pela rede de ensino em que atua. Além da docência, a professora atua em seu próprio estúdio de treinamento individualizado. Em relação à profissão, declarou que não está satisfeita nem insatisfeita com a Educação Física.

Ao analisar o perfil dos participantes, percebemos que os caminhos que os levaram a escolher o curso de Educação Física foram diferentes para cada professor. No entanto, a paixão pelos esportes, pelas danças, ginásticas e outras atividades corporais apareceu como motivação comum a todos. A escolha pelo curso de Educação Física não significou, para a

grande maioria dos participantes, a escolha pela docência em Educação Física escolar. Dos cinco professores entrevistados, três ingressaram na licenciatura sem conhecer as diferenças de atuação entre as duas habilitações. Além disso, três declararam que, no início da graduação, suas expectativas de atuação profissional estavam direcionadas ao campo do bacharelado.

Paixão *et al.* (2014) afirmam que a relação entre o curso de formação e o contexto de atuação profissional é uma polêmica para a Educação Física brasileira. Em um estudo com professores licenciados, os autores verificaram que a maioria dos entrevistados (87%), assim como em nossa pesquisa, não conhecia a diferença entre as habilitações ao ingressar no curso e suas perspectivas estavam direcionadas ao âmbito extraescolar. Nesse mesmo estudo, os professores entrevistados afirmaram que a atuação no bacharelado proporciona maior visibilidade, *status* social e maior estabilidade no mercado de trabalho. Por outro lado, a escola se configura como um "campo de batalhas" rodeado por problemas de várias ordens.

A tensão mencionada pelos participantes dessa pesquisa entre as habilitações licenciatura e bacharelado não é um tema recente e não é uma especificidade da Educação Física. Diniz-Pereira (2011) afirma que, em muitos cursos, existe uma maior valorização da modalidade bacharelado, associada à formação do pesquisador, em detrimento da licenciatura, vista, muitas vezes, com desprezo por estar relacionada à formação de professores e às questões relacionadas ao ensino. Além disso, a valorização e o reconhecimento do professor de Educação Física como profissional da saúde têm atraído cada vez mais interessados na profissão sem o devido conhecimento dos locais de atuação.

Costa e Nascimento (2009) afirmam que muitos professores procuram a profissão seduzidos pelo advento do *fitness*, e não têm interesse em atuar no contexto escolar. A escolha pelo curso, quando motivada por expectativas de atuação profissional em espaços não escolares, pode gerar frustração aos professores ao iniciarem sua carreira. Além disso, algumas pesquisas demonstram que uma parcela considerável dos professores licenciados procura estabilidade profissional em espaços não escolares, local de atuação exclusivo dos bacharéis (PAIXÃO *et al.*, 2014).

Os professores Samuel, Isabela e Mariana afirmaram que não tinham expectativas de atuação profissional na Educação Física escolar ao ingressarem no curso, pois pretendiam trabalhar com o treinamento esportivo e em contextos relacionados ao *fitness* e à dança. Mesmo assim, concluíram a licenciatura e se inseriram na docência motivados, principalmente, pela questão financeira. A inserção na docência, para a maioria dos professores participantes, ocorreu como forma de complementar a renda adquirida com a atuação no bacharelado.

> Eu dei início à Educação Física escolar por questão financeira, não foi por vontade de dar aulas de Educação Física... Eu já tinha o bacharelado, na verdade, eu entrei na escola tem dois anos e olha que eu já tenho 10 anos de formada mais ou menos, acho que já tá fazendo quase 10 anos de formada. Eu já trabalhava na área do bacharel, eu estava para abrir o meu estúdio, eu estava no processo de abrir meu negócio, tanto que foi fundamental, financeiramente isso (Mariana).

> Eu entrei no bacharelado, porque eu tinha intenção de trabalhar com o treinamento esportivo, por causa do handebol, que eu sempre gostei. [...] antes eu falava que a escola seria assim... Eu trabalharia com o bacharelado e a segunda opção seria a licenciatura, né, seria a escola. Hoje eu já gostaria de botar a escola em primeiro lugar e conciliar a escola com o bacharelado (Isabela).

Em nossa pesquisa, verificamos que quatro dos cinco professores participantes atuavam nos dois campos de atuação da Educação Física. No momento da entrevista, somente a professora Mirian não atuava no bacharelado, no entanto, ela também exercia outra atividade profissional remunerada. O exercício de outras atividades profissionais, além da docência, na mesma área de atuação é caracterizado, por muitos autores, como pluriemprego (BOTH *et al.*, 2014; FAVATTO, 2017; FERNANDES *et al.*, 2019).

Segundo Favatto (2017), essa realidade é muito comum na Educação Física devido ao grande número de professores que se habilitam na licenciatura e no bacharelado. A complementação salarial aparece como o principal motivo para o pluriemprego e sua ocorrência é maior entre os professores iniciantes do sistema público de ensino. No entanto, a dedicação ao pluriemprego traz consequências negativas para a docência em Educação Física, já que diminui (ou extingue) o tempo de planejamento e reflexão do professor sobre sua própria prática. Além disso, Both *et al.* (2014) afirmam que essa situação compromete o bem-estar do trabalhador docente ao interferir na relação entre o tempo de trabalho e tempo de lazer.

Paixão *et al.* (2016) afirmam que mesmo os professores de Educação Física graduados exclusivamente em licenciatura desempenham atividades profissionais paralelas no campo de atuação do bacharelado. Em uma pesquisa com 11 professores iniciantes licenciados, os autores verificaram que uma parcela considerável deles não atuava exclusivamente no ambiente escolar. Em nosso estudo, verificamos que a professora Mirian (com graduação em licenciatura) também afirmou ter assumido atividades profissionais em academia de ginástica por um período. Essa situação demonstra a dificuldade existente na Educação Física em delimitar seus campos de atuação profissional e a falta de identidade com a docência e com o ambiente escolar por parte dos cursos de formação em licenciatura. A maioria dos professores,

ao se deparar com a remuneração oferecida pelas escolas, busca, no bacharelado, uma complementação salarial.

Além dos baixos salários dos professores, a falta de estabilidade na carreira docente também é motivo para que os profissionais assumam outros empregos e se submetam a jornadas duplas ou triplas de trabalho. Essas situações estão associadas às condições de trabalho encontradas nos contextos de atuação profissional.

Em nossa pesquisa, verificamos que os professores participantes se inseriram em diferentes contextos e vivenciaram diferentes situações relacionadas ao início da carreira. No entanto, aspectos comuns a todos eles foram observados, principalmente em relação às condições de trabalho desfavoráveis.

4.2 O contexto de atuação dos professores de Educação Física iniciantes participantes da pesquisa

O contexto de atuação no qual os professores iniciam a profissão influencia, significativamente, a percepção e as expectativas sobre trabalho docente. O vínculo estabelecido com a escola, as condições de trabalho, a relação com a equipe de gestão e com os demais funcionários, o acolhimento e o acompanhamento dispensado ao iniciante, o reconhecimento do seu trabalho, a valorização de sua presença nas reuniões, a estrutura e os recursos materiais disponíveis são aspectos importantes, que interferem na percepção desses professores sobre a entrada na carreira. Apresentaremos, a seguir, um panorama sobre os contextos de trabalho dos professores participantes da pesquisa.

Quadro 2: Apresentação do vínculo funcional dos participantes da pesquisa

Professor(a)	Quantidade de escolas em que atua/atuou	Rede de ensino	Nível de ensino que atua/atuou	Número de turmas	Carga horária semanal	Vínculo funcional atual
Luísa	1	Particular	Médio	1 a 5	8 horas	Contratada
Mirian[13]	2	Estadual Municipal	Infantil Fundamental Médio	11 a 15	27 horas	Não está atuando
Samuel[14]	2	Estadual Particular	Fundamental Médio	1 a 5	10 horas	Não está atuando
Isabela	3	Particular Municipal	Fundamental	11 a 15	22 horas	Contratada
Mariana	1	Municipal	Fundamental	6 a 10	20 horas	Contratada

Fonte: Elaboração da autora, com base nas respostas dos participantes

A professora Luísa atua há dois anos, não consecutivos, em uma escola da rede particular de ensino em uma cidade do interior de Minas Gerais. A escola está situada numa região central da cidade e atende a alunos de classe média alta. Além do Ensino Fundamental e Médio, a escola oferece também o ensino técnico e superior. De acordo com a professora, a escola possui uma boa estrutura, e o espaço e os materiais disponíveis para as aulas de Educação Física são parcialmente satisfatórios. As salas de aula possuem uma excelente estrutura, com sistema digital e lousa interativa. A quadra da escola não é grande, mas é suficiente para atender ao seu planejamento.

Em seus dois anos de atuação, a professora foi contratada para ministrar aulas para o Ensino Médio. Seu contrato atual contempla de uma a cinco turmas, e totaliza oito horas semanais de jornada de trabalho. A professora afirmou que, ao iniciar o trabalho docente, foi formalmente apresentada aos documentos oficiais da instituição, porém não participou de nenhum programa de acolhimento destinado aos iniciantes, que fosse promovido pela escola. Segundo ela, a escola não desenvolve ações formativas ou projetos que englobem os professores. As reuniões são feitas para discutir assuntos administrativos e não favorecem o

[13] No momento da pesquisa, a professora não estava atuando na Educação Física escolar. As respostas foram dadas com base em sua última atuação, em 2019.

[14] No momento da pesquisa o professor não estava atuando na Educação Física escolar. As respostas foram dadas com base em sua última atuação, em 2019.

desenvolvimento profissional docente. Sobre as ações da equipe de coordenação pedagógica direcionadas à Educação Física, a professora afirmou que interferem positivamente em sua prática. Luísa classificou como ótimas as suas relações com a equipe de gestão da escola, com os demais professores e com os alunos.

Mirian atuou como contratada em duas escolas, localizadas em uma cidade do interior de Minas Gerais. Sua primeira experiência ocorreu em uma escola da rede estadual de ensino, localizada em um distrito da cidade. A localidade possui, aproximadamente, 3.000 habitantes e a escola destinada a essa população é bastante precária. De acordo com a professora, o espaço e os materiais destinados à Educação Física eram insatisfatórios, assim como o acompanhamento da equipe pedagógica. Nessa escola, Mirian atendeu ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio. Lá, ao iniciar seu trabalho, não teve nenhum tipo de acolhimento por parte da equipe escolar, nem foi apresentada aos documentos oficiais, participou de reuniões pedagógicas ou projetos desenvolvidos em conjunto com os demais professores.

Sua segunda experiência profissional ocorreu em uma das maiores escolas da rede municipal dessa mesma cidade. A escola, situada num bairro de classe média, atendia a 13 comunidades, num total aproximado de 650 alunos. O nível socioeconômico desses alunos era bastante variado, já que a escola atendia aos bairros centrais e também à periferia da cidade. Seu contrato de trabalho nessa instituição era destinado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, contemplava de 11 a 15 turmas e uma jornada de trabalho de 27 horas semanais.

Mirian afirmou que a escola possui uma boa estrutura física. São quatro prédios que abrigam as salas de aula, os laboratórios, a biblioteca, a sala de informática, a sala de reforço, também há horta, espaço para eventos, vários jardins e uma quadra coberta. Apesar dessas instalações, a professora classificou como insatisfatórios o espaço e os materiais disponíveis para as aulas de Educação Física. Segundo ela, mesmo com a quadra coberta, não era possível a utilizar em dias de chuva, pois ela inundava, o que inviabilizava suas aulas. Além disso, o material era escasso e precário, constituído por poucas bolas de má qualidade e por alguns jogos, destinados à Educação Infantil.

Diferentemente da experiência vivenciada na primeira instituição, Mirian elogiou muito a recepção dessa escola aos professores iniciantes. Segundo ela, na primeira reunião, a equipe de gestão apresentou a política da instituição, os documentos oficiais e os demais professores. O desenvolvimento de projetos colaborativos entre os professores era uma prática comum, bem como a promoção de ações formativas por parte da instituição e da rede de ensino.

Sobre as ações da equipe de coordenação pedagógica direcionadas à Educação Física, a professora afirmou que interferiram positivamente em sua prática. Mirian classificou como excelentes as suas relações com a equipe de gestão da escola, com os demais professores e com os alunos. No momento da obtenção de dados, Mirian não estava atuando como professora, pois seu contrato havia acabado, mas ela aguardava ser nomeada como efetiva na rede municipal de uma cidade vizinha, resultado de sua aprovação em um concurso público.

O professor Samuel também descreveu duas experiências profissionais com a docência: a primeira ocorreu ainda na graduação, na condição de estudante de licenciatura numa escola estadual. Com o Certificado de Avaliação de Título (CAT), Samuel obteve autorização provisória para lecionar e conseguiu a vaga em uma escola da rede estadual do município de Ouro Preto-MG. Um ano após concluir o curso de licenciatura, o professor obteve nova oportunidade de trabalho em uma escola particular da cidade onde reside atualmente, quando atuou no Ensino Fundamental e Médio.

As instituições nas quais o professor atuou se diferenciavam em relação ao nível socioeconômico dos alunos. A escola estadual atendia a alunos de baixa renda e a escola particular atendia a alunos de classe média. Em relação ao espaço e aos materiais disponíveis para as aulas de Educação Física, o professor classificou como insatisfatórias as condições existentes nas duas escolas em que atuou. Segundo ele, os materiais didáticos estavam defasados, faltavam bolas e o espaços eram inadequados. Em nenhuma das instituições houve apresentação formal dos documentos da escola nem algum programa ou ação de acolhimento destinado a ele e aos demais professores iniciantes.

Seu trabalho na escola particular foi a experiência mais recente com a docência de Samuel. Seu contrato contemplava de uma a cinco turmas do Ensino Fundamental, o que totalizava 10 horas de jornada de trabalho por semana. Em relação à equipe de coordenação pedagógica dessa escola, o professor afirmou ter recebido críticas direcionadas ao seu trabalho. Segundo ele, as ações da equipe interferiram negativamente em sua prática.

Apesar das críticas e dos aspectos negativos sentidos por ele, resultantes do trabalho da coordenação pedagógica, o professor classificou como ótima a sua relação com a equipe de gestão da escola, com os demais professores e com os alunos. No entanto, acreditamos que as experiências vivenciadas pelo professor, nessa escola, podem ter contribuído para a sua decisão de abandonar a profissão. Isso porque o fato de não receber apoio da administração da escola pode ser um dos motivos que levam o professor iniciante a abandonar a profissão (MARCELO

GARCÍA, 2010). Após essa experiência com a docência, Samuel abandonou a licenciatura para se dedicar, exclusivamente, ao seu estúdio de treinamento personalizado.

A professora Isabela atua em duas escolas da rede municipal da cidade onde mora. Possui entre 11 e 15 turmas do Ensino Fundamental, o que contempla 22 horas semanais de trabalho. Além dessas escolas, ela atuou por um ano na rede particular de ensino, onde atendeu à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

De acordo com a professora, as duas escolas em que trabalha possuem estrutura intermediária e atendem a alunos de nível socioeconômico baixo. Em uma dessas escolas, as aulas acontecem no pátio, pois a instituição não possui quadra, nem um local específico para as aulas de Educação Física. Na outra, existe uma quadra, mas não é coberta, o que inviabiliza sua utilização em dias de chuva. As duas escolas possuem materiais, como bola, cone e corda, mas em pequenas quantidades. Para ela, a estrutura disponível para as aulas de Educação Física é parcialmente satisfatória.

Ao iniciar o trabalho docente nas duas instituições, a professora foi apresentada aos documentos oficiais e participou de reuniões pedagógicas destinadas a orientar o seu planejamento e a sua prática. Isabela elogiou as equipes pedagógicas das escolas e afirmou que suas ações interferiram positivamente em sua prática. Classificou como excelentes as suas relações com a equipe de gestão da escola e com os demais professores, e como ótima sua relação com os alunos.

A professora Mariana estava em seu segundo ano de atuação docente em uma escola da rede municipal da cidade onde reside. Seu contrato contemplava de seis a 10 turmas, num total de 20 horas de trabalho. A escola, situada na zona urbana, localiza-se na periferia, em um bairro bastante afastado do centro. Segundo a professora, a escola foi construída com o objetivo de atender aos alunos em tempo integral, possui uma excelente estrutura de salas e conta com auditório. Apesar de ter uma boa estrutura para as atividades do tempo integral, a quadra da escola é pequena e aberta, e os materiais disponíveis para a Educação Física são parcialmente satisfatórios, na classificação da professora. A população atendida pela escola é de nível socioeconômico baixo.

Mariana escolheu trabalhar nessa escola influenciada por uma amiga, diretora da instituição, que a convidou para desenvolver um projeto de dança com os alunos. Apesar de ter sido muito bem-recebida, não foi apresentada aos documentos da instituição e não participou de nenhuma ação destinada aos professores iniciantes. Segundo ela, a equipe de coordenação

pedagógica não tem uma participação efetiva em seus planejamentos e em suas aulas. No entanto, as ações desenvolvidas por essa equipe interferem positivamente em sua prática. Classificou como ótimas as suas relações com a equipe de gestão da escola, com os demais professores e com os alunos.

A análise dos contextos e das condições de trabalho dos professores participantes nos revelaram aspectos comuns entre eles. Em relação à situação funcional, verificamos a precariedade do vínculo de emprego com as instituições escolares. Em todas as experiências profissionais relatadas pelos participantes, o vínculo de trabalho foi feito por meio de contratos por tempo determinado. Alguns relataram, ainda, a pequena carga horária desses contratos, que afetava suas expectativas de atuação. Em relação aos programas ou às ações de acolhimento, verificamos que a maior parte das escolas não possuía ações sistematizadas para receber e/ou acompanhar o trabalho dos professores iniciantes.

A questão do espaço e dos materiais disponíveis para as aulas de Educação Física foi classificada, pelos participantes, como parcialmente satisfatória ou insatisfatória, pois limitava suas possibilidades de trabalho. Além disso, outras dificuldades decorrentes do contexto de atuação foram relatadas pelos professores iniciantes, como veremos a seguir. Para Tardif e Raymond (2000), a entrada na carreira docente passa por um momento de exploração, no qual os aspectos analisados pelo professor são fornecidos pela instituição escolar, o que pode tornar a exploração fácil ou difícil, concludente ou enganadora, sistemática ou aleatória.

O contexto de atuação no qual estão inseridos influencia a percepção dos professores sobre a iniciação à docência, já que muitas dificuldades encontradas por eles são decorrentes das condições da escola. Segundo Krug (2020), as dificuldades relatadas por professores de Educação Física iniciantes ao ingressarem na Educação Básica são baseadas em dois fatores, internos e externos à prática pedagógica. Os fatores internos se referem aos dilemas decorrentes dos próprios professores e dos alunos; os fatores externos se relacionam às condições de trabalho e ao contexto em que estão inseridos.

Apresentamos, até aqui, um breve panorama da trajetória profissional e do contexto de atuação dos professores de Educação Física iniciantes que participaram da pesquisa. Os dilemas encontrados por esses professores durante a entrada na carreira e as aprendizagens consideradas mais significativas ao trabalho docente serão demonstrados nas próximas seções. Mostraremos os resultados e as discussões referentes às categorias de análise que desenvolvemos para compreender o processo de iniciação à docência em Educação Física, na perspectiva dos professores iniciantes egressos da UFOP.

4.3 Os desafios encontrados pelos professores de Educação Física iniciantes

Dentre todos os aspectos importantes do processo de iniciação à docência, os mais enfatizados pelos professores participantes foram os desafios encontrados no contexto escolar. Os cinco professores listaram 18 dilemas ou situações adversas que prejudicaram sua atuação profissional. Conforme Krug (2020), classificamos esses dilemas como fatores relacionados internamente e externamente à prática pedagógica.

Os fatores relacionados internamente à prática pedagógica se referem aos desafios associados ao próprio trabalho docente, o que inclui a relação com os alunos. Nessa categoria, os professores mencionaram nove dilemas encontrados: falta de interesse dos alunos em participar das aulas; resistência dos alunos a determinados conteúdos da Educação Física; choque com a realidade; dificuldade no preenchimento do diário de classe; dificuldade no trabalho com a educação inclusiva; falta de domínio da turma; dificuldade com a organização e a gestão da sala de aula; indisciplina dos alunos; conflitos com os alunos e com os seus pais.

Os fatores relacionados externamente à prática pedagógica se referem ao contexto e às condições de trabalho oferecidas aos professores pelas escolas e/ou redes de ensino. Sobre esses aspectos, os professores participantes também relataram nove dificuldades: espaço físico inadequado para a realização das aulas e escassez de materiais disponíveis; submissão às intempéries do tempo; elevado número de alunos por turma; turmas heterogêneas; falta de estabilidade no emprego e de perspectivas profissionais; desvalorização da Educação Física diante dos demais componentes curriculares; falta de apoio da comunidade escolar; falta de acolhimento e acompanhamento ao trabalho docente; e solicitação do professor fora de sua jornada de trabalho.

Diante dos dados analisados, verificamos que os aspectos relacionados à prática pedagógica, ao contexto e às condições de trabalho suscitaram dilemas relevantes para os participantes dessa pesquisa. Ressaltamos que nem todos os dilemas foram mencionados por todos os professores, no entanto, alguns desafios foram unânimes nas falas analisadas. Sobre os fatores relacionados internamente à prática pedagógica, verificamos que todos os professores

enfrentaram a falta de interesse dos estudantes em participar das aulas e a resistência aos conteúdos da Educação Física. Em relação aos fatores relacionados externamente à prática pedagógica, verificamos que nenhum dos professores entrevistados tinha estabilidade no emprego. Além desses, o choque com a realidade, a precariedade de espaço e de materiais específicos para o desenvolvimento das aulas, e as intempéries do tempo foram mencionados por quatro dos cinco participantes.

O quadro a seguir compreende os 18 desafios mencionados pelos professores iniciantes participantes dessa pesquisa. Para apresentá-los, utilizamos a classificação de Krug (2020) sobre os dilemas encontrados pelos professores de Educação Física ao ingressarem na Educação Básica:

Quadro 3: Desafios e dilemas encontrados pelos professores de Educação Física no início da docência

Dilemas decorrentes de fatores relacionados internamente à prática pedagógica	Dilemas decorrentes de fatores relacionados externamente à prática pedagógica
- Falta de interesse em participar das aulas; - Resistência dos alunos a determinados conteúdos da Educação Física; - Choque com a realidade; - Conflitos com os alunos e com os seus pais; - Dificuldade com a organização e a gestão da sala de aula; - Falta de domínio da turma; - Indisciplina dos alunos; - Dificuldade no preenchimento do diário de classe; - Dificuldade no trabalho com a educação inclusiva.	- Espaço físico inadequado para a realização das aulas e escassez de materiais disponíveis; - Submissão às intempéries do tempo; - Desvalorização da Educação Física diante dos demais componentes curriculares; - Falta de estabilidade no emprego e de perspectivas profissionais; - Elevado número de alunos por turma; - Turmas heterogêneas; - Falta de apoio da comunidade escolar; - Falta de acolhimento e acompanhamento ao trabalho docente; - Solicitação do professor fora de sua jornada de trabalho.

Fonte: Elaboração da autora, com base em Krug (2020) e nas respostas dos participantes

Um dos maiores desafios relatados pelos professores participantes foi a falta de interesse dos alunos em participar das suas aulas. A representação no imaginário da comunidade escolar de que a Educação Física é um momento de recreação e não oferece aprendizagens

significativas pode desestimular a participação dos alunos. Sendo assim, além de planejar, preparar, organizar e ministrar as aulas, os professores da área precisam convencer os alunos a participarem dessas aulas, o que gera um desgaste extra no professor e atrapalha a qualidade de sua prática pedagógica.

> Tive muito trabalho com aceitação dos meninos, né, principalmente os mais velhos. Porque, para eles, a Educação Física era sentar ali na beirada da escola e ficar conversando. Porque a professora anterior não cobrava. Aí eu tive muita dificuldade para conseguir fazer eles participarem de aula, para conseguir levar eles para quadra, gente, nunca tive tanta dificuldade para levar turma para quadra. Eles não queriam fazer, menina não queria sujar calça, não queria atrapalhar o cabelo. Aí os meninos mais novos, era briga o tempo inteiro, tinha que separar menino e acabou que, juntando o ano inteiro, acho que dava um bimestre de aula, o resto era só confusão, só confusão (Mirian).

Na pesquisa de Gariglio e Reis (2017) com professores iniciantes de Educação Física, também foi recorrente o desafio de convencer os alunos a fazerem as aulas. Segundo os autores, as condições de controle e a autoridade sobre os alunos são diferentes no contexto de ensino e aprendizagem da Educação Física. Isso porque o componente curricular não conta com mecanismos extrínsecos (provas ou reprovações) capazes de motivar os alunos a fazerem as aulas, e fica-se dependente de motivações intrínsecas. Sendo assim, é preciso tornar os conteúdos de ensino interessantes e prazerosos ou recorrer a estratégias eficientes de persuasão dos estudantes. No entanto, nenhuma dessas opções é relativamente simples para os professores iniciantes. A resistência dos alunos aos conteúdos de ensino também foi um dos principais desafios encontrados pelos professores participantes.

> Tive dificuldade para eu poder aplicar o meu conhecimento, uma resistência dos alunos a certos conteúdos da Educação Física. Eles queriam jogar bola e pronto, eram resistentes a qualquer novidade. Você tinha que contornar bastante, dar aqui para poder receber ali para poder conseguir trabalhar, isso também achei bem difícil (Samuel).

> Eu falo que o baque como professor, pela primeira vez, é exatamente esse, é a gente propor alguma coisa para o aluno e ver que a receptividade daquilo não é legal. Quando eu peguei do 6º ao 9º, por exemplo, eu vim com a proposta, porque essa diretora que é minha amiga queria muito que eu trabalhasse com dança. Então, nos primeiros dias, eu tentei trazer a proposta da dança e, assim, foi terrível. [...] foi uma frustração, porque eu descobri que aquilo que eu mais gostava era o que eles menos aceitavam. Foi muito frustrante, porque eu queria muito, muito poder desenvolver a questão da dança na escola. Eu queria tanto trabalhar a dança, eu amava tanto, eu amo muito, mas ver os meninos com aquela má vontade é muito frustrante. E aí você vai para o de sempre, né, parte esportiva. E aí eu larguei mão da dança, não tentei de novo (Mariana).

Todos os participantes relataram ter enfrentado a resistência dos alunos a determinados conteúdos, como foi percebido na fala da professora Mariana que, ao se deparar com a realidade, abandonou o planejamento e acabou cedendo à pressão dos alunos. A professora afirmou que, diante da realidade escolar, mesmo com um planejamento definido e aprovado pela direção da escola, abandonou sua programação na tentativa de ser aceita pelos alunos e de conseguir ministrar as aulas. A desaprovação dos alunos perante o seu planejamento, somada à sensação de frustração e desespero por não ter um repertório de atuação capaz de contornar a situação, foi decisiva para a professora desistir definitivamente de trabalhar com a dança, um dos conteúdos da Educação Física escolar. O choque com a realidade deixou marcas permanentes na sua atuação profissional.

Diante das falas dos professores entrevistados, verificamos que, na maioria dos estabelecimentos de ensino, a Educação Física não é tratada como um componente curricular capaz de oferecer aprendizagens significativas aos estudantes. A disciplina é considerada um momento de recreação ou uma compensação pelo esforço intelectual realizado nas outras aulas. Nesse sentido, percebemos que tanto a escola, quanto os demais professores, os pais e responsáveis colaboram para a desqualificação da disciplina, o que favorece a criação de uma visão distorcida dos alunos sobre a sua importância no contexto escolar.

> [...] uma criança de Educação Infantil chegou para mim e falou: “tia, minha vó falou que Educação Física não é disciplina, é recreação”. Aí eu falei assim: “pode falar com sua avó que Educação Física é disciplina sim” (Mirian).
>
> Os professores gostam de castigar os alunos tirando a Educação Física. [...] Porque isso acontece em sala de aula, o professor fala que vai tirar da Educação Física mesmo. Eu até assustei, porque as professoras realmente falam e falam na minha cara: “Fulano não está merecendo a aula de Educação Física” (Mariana).
>
> Eu percebo que é meio que um castigo, se o aluno não foi bem, se o aluno não fez o que a professora pediu ali dentro de sala de aula, ele não pode sair e não pode ir para a Educação Física. No começo, eu estava aceitando, mas, depois, eu já não achei muito legal isso e, hoje, eu também não acho muito legal não. Dá uma desvalorizada no meu trabalho... Querendo ou não, o que a criança está fazendo com professora regente não vai interferir no que eu estou fazendo com ela (Isabela).
>
> No primeiro momento, a coordenação pedagógica não se importava muito não com a Educação Física. Isso era visto, tanto é que, se eu não quisesse, não precisava ir nas reuniões, não precisava de mandar para eles questões de simulado, que a gente faz simulado do Enem [Exame Nacional do Ensino Médio], eu não precisava. Então tinham coisas que não tinha necessidade do professor de Educação Física atuar. Porque, para eles, as disciplinas mais importantes eram as outras (Luísa).

A desvalorização da Educação Física é um dilema associado a fatores externos à prática pedagógica, que afetam não só a organização e a realização das aulas, mas também a percepção desses professores sobre sua função na escola. Em muitas dessas escolas, a disciplina é tratada como uma compensação das demais e serve como "prêmio" para o comportamento dos alunos. A exclusão de parte da turma durante a realização das aulas (por qualquer que seja o motivo) faz com que os alunos não percebam a Educação Física como um momento de aprendizagens essenciais à sua formação. Para Paixão *et al.* (2016), a especificidade do componente curricular relacionado ao movimento humano mediatizado pelas práticas corporais e culturais é, na maioria das vezes, cercada por alegria, descontração e prazer por parte dos alunos. Essas condições podem levar a interpretações equivocadas da disciplina por todos os alunos, membros da comunidade escolar e familiares.

A predominância ou a repetição de determinados conteúdos em todas as séries de ensino da Educação Básica acaba ocorrendo devido às baixas expectativas sobre o potencial educativo da Educação Física por parte da equipe de gestão e da coordenação da escola. Para Gariglio e Reis (2017), trata-se de uma invisibilidade do conhecimento disciplinar desse componente que se vincula à ideia de que a grande maioria dos agentes escolares não tem elementos para reconhecer o que se ensina ou deveria ser ensinado durante as aulas.

A fala da professora Luísa revela o tratamento diferenciado dado aos professores pela direção ou pela equipe de coordenação, o que demonstra as baixas expectativas da escola sobre o seu trabalho e afeta a estima desses docentes. Além de Luísa, outros dois participantes relataram receber tratamento diferente dos demais professores pela equipe de coordenação pedagógica da escola. Samuel também contou que não era convocado a participar de nenhuma reunião na instituição em que trabalhou e, na escola de Mirian, as reuniões de pais aconteciam durante as aulas de Educação Física, o que impossibilitava a professora de qualquer contato com os pais dos seus alunos.

A falta de convite ou de necessidade do comparecimento dos professores de Educação Física às reuniões é uma postura adotada por muitas escolas e prejudicial à integração desses docentes ao contexto de trabalho. Quadros *et al.* (2015) afirmam que o trabalho docente vai muito além do ato de "dar aulas" e, para que o professor se sinta seguro e motivado, é necessário que esteja inserido no contexto escolar. Sendo assim, é preciso que ele se sinta incluído nas demandas organizacionais, pedagógicas e administrativas da escola.

A professora Mirian afirmou que só conseguiu ter acesso às reuniões após exigir sua participação junto à equipe de coordenação pedagógica. Essa medida foi necessária, porque, naquele momento, Mirian enfrentava outro dilema, o conflito com os pais dos alunos.

> No primeiro ano, tive muito problema com os pais, aí que que eu fiz? Eu criei uma avaliação minha mesmo da Educação Física. [...] Aí eu fui e criei uma avaliação, porque, sempre quando o pai chegar para mim perguntando na escola por que o filho dele tirou aquela nota, aí eu vou explicar para ele, mostrar para ele que Educação Física também cobra, Educação Física é uma disciplina e Educação Física é isso. Daí da turma de 40, 38 ficaram em recuperação. Aí, depois dessa avaliação, para mim, não estava suficiente, porque tinha pai que ainda vinha indignado comigo. Eu falei assim para a coordenadora: "a partir desse ano, eu quero participar das reuniões dos pais". Porque professor de Educação Física não participava. Na hora da aula de Educação Física que era a reunião dos pais, ou seja, eu nunca ia participar de uma reunião dos pais. A partir de agora, eu quero participar, porque os pais têm que ver que eu existo, né, têm que ver que a Educação Física é uma disciplina, eles têm que saber o que eu ensino, o que eu vou cobrar (Mirian).

Os conflitos com os pais dos alunos foram situações de estresse mencionadas por duas participantes da pesquisa: Mirian e Luísa. Segundo as professoras, os conflitos foram desencadeados pelas avaliações que implementaram nas escolas. Diante das dificuldades relacionadas ao interesse e à participação dos alunos, as professoras decidiram implementar o sistema de avaliação e distribuição de notas. Como, tradicionalmente, as escolas não avaliam a aprendizagem dos conteúdos da Educação Física e não reprovam os estudantes nessa disciplina, a inovação nas aulas das professoras não foi bem recebida pelos pais dos alunos.

Os dilemas relacionados aos conflitos com os alunos, por sua vez, não foram desencadeados pelas formas de avaliação, mas pela convivência e pelas dificuldades inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem no contexto escolar:

> eu estava dando aula para o 2º ano do Fundamental I e aí, quando eu fui passar a atividade, eu precisava de colocar os alunos em fileira, ordená-los e aí um aluno não quis ficar em tal fileira. Então, ele fez cara feia, falou que não queria e começou a chorar. Falando que não queria e não ia fazer a atividade. E aí ele começou a falar: "não gosto de você, você é uma professora muito chata", e começou a brigar comigo. E eu pedindo para ele fazer a atividade igual os colegas estavam fazendo. E ele não quis, não ia fazer e começou a bater boca. Então ele subiu para sala, sem a minha autorização e, quando ele chegou lá na janela, ele cuspiu em mim, é que eu estava embaixo, então ele cuspiu e aí acertou em mim (Isabela).

> O que aconteceu é que a gente estava dentro da sala de aula, no 2º ano do Ensino Médio. Eu estava explicando a matéria [...] e aí os alunos estavam fazendo muita bagunça, conversando muito alto e eu estava chamando atenção. E aí, na hora de

> chamar atenção, eu dei um grito um pouco mais alto para chamar a atenção desse aluno e ele não gostou. E ele falou que eu não podia gritar com ele e já veio levantando, falando quem eu era para gritar com ele, e aí ele já veio com o dedo na minha cara falando que ia me dar um soco na cara. Naquele momento, eu não fiquei com medo, eu falei com ele que ele poderia sim me dar um soco, se ele quisesse, mas que, em legítima defesa, eu iria queria quebrar a cadeira na cabeça dele. O que é contra Paulo Freire, contra todas as abordagens educacionais possíveis, mas eu acho o fim do mundo um aluno desrespeitar o professor dentro da sala de aula sendo que foi algo que foi uma chamada de atenção, porque estava atrapalhando a turma inteira. Ele era um dos piores, mais bagunceiros, então o máximo que ele podia falar é: "nossa, professora"... Sei lá, né... "Fala mais baixo, não precisa gritar, então vou ficar em silêncio", ou algo do tipo e não falar que vai arrebentar minha cara, né. A minha reação, naquele momento, foi de revidar dessa forma e falar dessa forma, na mesma língua que ele: "então você vai me arrebentar e nós vamos cair aqui na porrada", quase foi assim (Luísa).

Três professoras relataram ter tido confrontos diretos com os alunos e uma contou que teve problemas com a rejeição dos alunos à sua pessoa. Um dos pontos recorrentes percebido nas falas das professoras foi a falta de respeito dos alunos por elas. Elas mencionaram, ainda, a questão da idade uma vez que, por serem jovens, não conseguiam alcançar o respeito da turma.

Apesar de não ter sido relatado por todos os professores participantes, podemos considerar que os conflitos com os alunos são situações extremamente marcantes na trajetória dessas professoras. As professoras Luísa, Mirian e Isabela elegeram e relataram esses conflitos como as situações de tensão mais significativas da carreira.

Para Santini e Molina Neto (2005), os professores, sobretudo das escolas públicas, são vítimas de violência e sofrem, constantemente, ameaças e até agressões físicas por parte dos alunos, o que pode instaurar um quadro de medo, ansiedade e insegurança no ambiente de trabalho. Em relação às nossas participantes, as sensações percebidas após os acontecimentos foram de raiva, indignação, chateação e impotência.

Para Krug (2020), as dificuldades encontradas pelos professores iniciantes ao ingressarem na Educação Básica podem desencadear sentimentos negativos em relação à docência, como insatisfação, desânimo, angústia, frustração, insegurança. O autor afirma que esses sentimentos podem interferir na atuação pedagógica ao provocar condições de absenteísmo, improdutividade, desencantamento e até o abandono da profissão. Nas falas dos professores participantes, verificamos que os sentimentos negativos associados à entrada na carreira estão relacionados às experiências que vivenciaram e às condições de trabalho a que foram submetidos.

> Eu pude assustar um pouco no primeiro dia de aula. Em cada turma que eu organizei o primeiro dia de aula, porque foi o famoso expectativa *versus* realidade. [...] Eu fiquei desesperada (Mariana).
>
> Aí você fica em pânico, né, eu aprendi isso na graduação e, chega ali, e não tem nada que eu aprendi, é meio complicado, né. [...] O primeiro ano foi muito desafiador, muito desafiador mesmo. Foi o ano de chorar e de rir e decidir se era aquilo mesmo que eu queria (Mirian).
> A realidade escolar é bem diferente. A gente se depara com muita coisa assim... fora de cogitação, em relação às famílias. A prática da faculdade que a gente fazia era mais os estágios nas escolas e os estágios que eu fiz foram bem tranquilos, sabe, bem tranquilos mesmo. Aí, quando eu vim para trabalhar, eu senti um pouco desse baque assim, dessa tranquilidade que foi no estágio para o ritmo da escola (Isabela).
>
> [...] eu não me senti preparado, não em questão de conhecimento, mas eu não estava preparado para a realidade (Samuel).

O choque com a realidade, marcante na fala dos professores, foi responsável por desencadear sentimentos negativos em relação à docência, como insegurança, apreensão, desânimo, frustração e desespero. O choque com o real ocorre diante da percepção do professor das situações precárias da maioria das escolas, do distanciamento entre os conhecimentos da formação inicial e o contexto escolar, da dificuldade em construir conhecimentos, da dificuldade na relação com os alunos diante da sua receptividade e indisciplina. Para Flores *et al*. (2010), a entrada na carreira da grande maioria dos professores de Educação Física é marcada pelo choque com a realidade. Nosso estudo corrobora a afirmação dos autores, já que quatro dos cinco participantes vivenciaram essa situação.

De acordo com Nono e Mizukami (2007), o choque de realidade se caracteriza pelo embate inicial com a complexidade e a imprevisibilidade da sala de aula; o distanciamento entre os ideais educacionais e o cotidiano das escolas; a fragmentação do trabalho; a dificuldade em combinar ensino e gestão da sala de aula; a falta de recursos e materiais didáticos etc. Esse choque é uma experiência comum no início da docência e está relacionado ao estágio de sobrevivência na carreira (HUBERMAN, 1995; MARCELO GARCÍA, 1999).

O momento de inserção na carreira foi bastante marcante para os participantes. O confronto entre os conhecimentos aprendidos e as demandas do contexto escolar provocou, em alguns professores, a sensação de não estarem preparados para a profissão. A professora Mirian questionou sua formação e atuação diante da falta de conhecimentos para ensinar uma turma marcada pela diversidade. Segundo ela, uma de suas maiores dificuldades foi trabalhar com a educação inclusiva:

> então, em relação aos alunos que precisam da educação inclusiva, a gente fica muito vago. Eu tive um aluno com transtorno do opositor, nos primeiros momentos, eu não conseguia dar aula, porque ele dava crise comigo e acabava: ninguém fazia a aula, ninguém dava a aula. [...] eu tive dois alunos cadeirantes, para mim, foi a gota dágua. Eu estava rebolando e eu não estava conseguindo, estava ficando muito triste (Mirian).

De acordo com Mirian, os conhecimentos adquiridos na formação inicial não foram suficientes para a realização do seu trabalho. Costa (2009) afirma que a atuação com a educação inclusiva é um dilema para os professores de Educação Física, já que a maioria desses docentes não tem contato com o ensino para pessoas com deficiência durante a graduação. Segundo o autor, o número de disciplinas voltadas para a educação inclusiva, na formação inicial, é insuficiente e, geralmente, não abrange todos os tipos de deficiência.

Outras situações vivenciadas durante a iniciação ao trabalho docente também favoreceram a percepção dos professores a respeito do distanciamento do conhecimento adquirido para as demandas do contexto escolar, como: a dificuldade em conduzir a turma e organizar a sala de aula; a falta de domínio diante da indisciplina dos alunos; e a falta de preparo para as questões administrativas e burocráticas da escola (como o preenchimento do diário de classe). Para Gariglio e Reis (2017), a distância entre as expectativas criadas pelos professores iniciantes e a realidade é a principal razão para que esses professores se sintam numa posição de marginalidade na cultura escolar. Segundo os autores, essa posição pode provocar situações de estresse e dificuldades para enfrentar os desafios iniciais da profissão.

Consideramos que algumas situações que foram consideradas, pelos participantes, como desafiadoras poderiam ter sido amenizadas, ou até mesmo evitadas, com o acompanhamento do trabalho docente por meio de um programa de iniciação à docência. Dificuldades com o preenchimento dos diários de classe, a organização, a gestão e o domínio da turma, por exemplo, poderiam ser contornadas com a ajuda de um professor mais experiente.

A falta de acolhimento por parte da escola durante o processo de iniciação profissional foi mencionada pelos professores e integra os dilemas associados aos fatores externos à prática pedagógica que comprometem ou dificultam o trabalho docente:

> então, assim, não tinha aquele acolhimento de mostrar como que era a escola, como eram os alunos, eu nunca tive conhecimento do projeto político-pedagógico, se tinha aluno com PDI, eu não fazia ideia o que que era, educação inclusiva então, para mim, nem existia aqui. Muita coisa que a gente tem que saber quando a gente entra na escola. Coordenadora? Nunca tive uma reunião com coordenadora aqui nessa escola.

> Aí eu, literalmente, caí ali sozinha e tive que correr atrás, né, procurar e perguntar o que que é, como que faz [...] (Mirian).

> Não teve apresentação dos documentos ou do projeto político-pedagógico da escola não. E o acompanhamento não era muito assim certinho não, a pedagoga perguntava como estavam as aulas, mas ela não ia na quadra olhar como é que estava, não. Elas pediam um planejamento, mas não era semanal, era só um planejamento geral, mais no início do ano, depois já não cobrava mais, não (Mariana).

A partir dos relatos dos professores, observamos que a maioria das escolas não possui nenhuma ação destinada à integração dos professores iniciantes ao contexto de trabalho. Além disso, a maioria dos participantes não foi apresentada aos documentos oficiais das instituições e não recebeu acompanhamento pedagógico durante o desenvolvimento do seu trabalho. A solicitação do planejamento de ensino, para esses professores, ocorreu apenas para formalizar o trabalho, estratégia meramente burocrática, já que não havia um espaço de trocas para a revisão, avaliação e adequação desses documentos.

Entretanto, o reconhecimento e a valorização das ações direcionadas aos professores iniciantes pela instituição escolar foi demonstrada pela professora Mirian, que atuou em duas instituições. Na primeira escola, a professora não recebeu nenhum tipo de acolhimento, mas, na segunda, teve uma rede de apoio composta pela equipe de direção e pela coordenação pedagógica.

> Aí já na outra escola que eu trabalhei até o ano passado, já era totalmente diferente. [...] Eu cheguei na escola, no primeiro dia, aí eu fui me apresentar para diretora, que já me mostrou alguns projetos que os outros professores já faziam. Explicou como eram as coisas, explicou como que eram as turmas, horários. E, sim, era uma escola que cobrava mais, era uma diretora que cobrava mais. Aí, reunião pedagógica, tive, excelente, outra coisa. Na primeira reunião pedagógica, ela já me mostrou o plano de ensino da escola, já mostrou o projeto [...]. Elas cobravam o plano de aula, queriam saber o que que você estava ensinando. Uma postura totalmente diferente. A primeira reunião que eu participei, a primeira coisa que a diretora fez: apresentou os novos professores, falou como que era a política da escola e tudo mais. Não é que tinha essa iniciação exclusiva pra gente [professores iniciantes], mas havia uma integração gradativa dos professores a partir da primeira reunião técnico-pedagógica. Essa questão do acolhimento, nossa, foi excepcional, aí que eu comecei a ter mais orgulho mesmo para preparar, para correr atrás. Aí lá que eu fiz mesmo, em 2017, que eu firmei mesmo meu amor pela licenciatura. Aí sim, lá foi outra coisa (Mirian).

Apesar de não ter participado de um programa específico, com ações sistematizadas para os professores iniciantes, a forma como a professora foi integrada ao contexto de trabalho foi importante para sua consolidação na profissão. O acolhimento por parte da direção e da coordenação da escola favoreceu seu compromisso definitivo com a docência. Os programas

ou as ações direcionadas à iniciação são estratégias importantes de integração dos novos professores ao ambiente de trabalho. A participação nesses programas pode amenizar o impacto causado pelo choque com a realidade, favorecer a constituição de uma rede de apoio aos iniciantes, e possibilitar sua permanência na profissão.

Essas iniciativas são importantes para que o professor não desanime diante das dificuldades e busque os apoios e os instrumentos necessários ao desenvolvimento do seu trabalho. No entanto, cabe ressaltar que essas iniciativas não podem depender da vontade pessoal e do âmbito individual dos docentes, mas deve ser responsabilidade dos órgãos gestores da educação proporcionar condições para que as escolas desenvolvam essas estratégias de forma sistematizada (ANDRÉ, 2012). Apesar de encontrarmos a previsão de políticas públicas voltadas para o acompanhamento dos professores iniciantes nas escolas da Educação Básica, como a meta 18 do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), nenhum dos professores entrevistados participou de programas dessa natureza. A falta de acolhimento, de acompanhamento e a precariedade das condições de trabalho marcaram, significativamente, a entrada na carreira dos participantes da pesquisa.

As condições de trabalho estão diretamente associadas ao desenvolvimento profissional docente e, até mesmo, à permanência na profissão quando falamos dos professores iniciantes. Elas compreendem as questões estruturais da escola, os recursos didáticos disponíveis, as relações profissionais estabelecidas, o tipo de vínculo empregatício, as formas de contratação e a estabilidade na carreira.

> A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade) (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, n.p.).

A precarização das condições de trabalho dos professores é um tema recorrente nas pesquisas no campo educacional. Gatti (2013) afirma que grande parte das escolas públicas brasileiras se caracteriza pela estrutura precária, pela falta de conservação nos prédios, pela ausência de gestão, escassez de material e apoio pedagógico, o que favorece a fragilidade da

escolarização e de todos nela envolvidos. É fato que, apesar dos esforços de inúmeros programas de melhoria realizados nas últimas décadas, as condições de trabalho docente, no Brasil, ainda são extremamente precárias e afetam os professores iniciantes e experientes de todas as áreas (ROMANOWSKI; OLIVER MARTINS, 2013).

Em relação aos professores iniciantes, as condições precárias se configuram como um desafio ainda maior, já que seu repertório de atuação é limitado pela inexperiência com a profissão. Sendo assim, as condições de trabalho encontradas no início da docência podem ampliar o choque de realidade e o estágio de sobrevivência, como constantemente relatado nas pesquisas. Gariglio e Reis (2017) chamam a atenção para as péssimas condições de trabalho dos professores iniciantes de Educação Física ao ingressarem nas instituições escolares. Diante das falas dos participantes, também verificamos dilemas associados a essa dimensão. Os aspectos mais significativos relatados estão relacionados à questão estrutural da escola, à falta de estabilidade na carreira, à organização das turmas, à desvalorização da disciplina e à falta de apoio da comunidade escolar.

As condições estruturais da escola, destinadas às aulas de Educação Física, foram dificuldades enfrentadas por quatro dos cinco professores entrevistados. De acordo com os participantes, os recursos materiais e os espaços físicos disponíveis foram condições altamente restritivas ao fazer pedagógico.

> Mas, em relação aos desafios em dar aula, como eu comecei no Ensino Médio, em escola pública, eu também tive desafios em relação à infraestrutura. Todo professor de Educação Física reclama de infraestrutura, mas que, sinceramente, realmente é um problema, que é complicado. Eu acho que é muito válido sim a gente compartilhar das ideias alternativas, mas o mínimo de estrutura eu acho que tem que ter. Se o professor de outras disciplinas tem uma sala de aula onde os alunos possam se sentar, escrever e um quadro, eu preciso de, pelo menos, uma quadra e os materiais, é a mesma coisa. Então eu sempre tive dificuldade nisso. Mas a gente sempre se virava, mas é ruim falar isso: tem que se virar, né, é complicado (Samuel).
>
> Eu trabalhei numa escola que não tinha quadra, não tinha espaço para eu trabalhar, eu tinha que ir para rua com os meninos, para um campo. Então essas coisas, na faculdade, nos estágios, a gente não vê. Porque eles mandam a gente para escolas bacaninhas, né, certinhas... Então a gente tem que se “virar nos 30” com algumas coisas assim (Isabela).

Segundo Quadros *et al.* (2015), as condições de trabalho, percebidas na precarização da estrutura e dos materiais, é o que mais chama atenção dos professores iniciantes de Educação Física ao ingressarem na escola. A falta de estrutura para o trabalho e de recursos

pedagógicos adequados é um dilema enfrentado pela maioria dos professores brasileiros, principalmente por aqueles inseridos nas escolas da rede pública. As condições precárias encontradas nessas escolas influenciam a qualidade do ensino em todas as áreas do conhecimento, já que limitam as possibilidades de atuação dos professores. No entanto, enfatizamos que essas condições são ainda mais desafiadoras para os professores de Educação Física devido às especificidades de seus conteúdos de ensino.

A prática de ensino da Educação Física, ao tematizar o movimento corporal humano, requer condições de espaço e materiais específicos, diferentes dos demais componentes curriculares. De acordo com Quadros *et al*. (2015), a infraestrutura e os materiais pedagógicos são elementos importantes para a constituição das aulas de Educação Física. Em nosso estudo, verificamos, nos relatos dos professores, que a precariedade estrutural e material das escolas apareceu no contexto das instituições de todas as redes de ensino, mas foi relatada com maior intensidade pelos docentes inseridos nas escolas públicas estaduais e municipais.

> Escola estadual é muito precária, se você pega uma escola assim de cara, você decide se você quer continuar nessa carreira ou não quer. Aqui na escola, eu tinha uma bola, uma bola não, uma câmara de ar de bola para dar aula e um projeto de bolas de futebol, nem era de futsal, era futebol. E eu falei assim: “poxa, o que eu vou fazer, não tem nada de material”. [...] Eu acho que o professor de Educação Física que ensina em escola pública, o desafio de ter um local adequado para dar aula, ter material adequado é bem complicado. [...] igual aqui, antigamente, não tinha quadra, assim tinha um pátio pequenininho para dar aula para uma turma de 40 meninos, era bem complicado, eu tinha que me reinventar ali no espaço e modificar as regras do jogo para ele caber ali. Nossa, a gente não tinha oferta de nada, era “toma a disciplina e se vira”. [...] Ano passado, não tinha material mais na escola e eu cobrava, falava assim: “e o material para Educação Física?”. A coordenadora falava: “vou passar para a diretora”. Fui na sala da diretora: “e o material da Educação Física, cadê?”. Ela falou assim: “não vai ter verba”. Pronto, e agora, como é que eu vou dar aula para a Educação Infantil? Fui lá na lojinha de três reais, comprei um pacotão de bolas. Por fim, como a prefeitura não liberava verba para comprar material, eu tirava do meu bolso e, como eu sou artesã, eu criava muito material. Então, 99% dos materiais dos dois últimos anos que eu fiquei lá fui eu que fiz, eu comprei. Por exemplo bambolê, eu comprei 60 bambolês (Mirian).

Alguns professores atuantes nessas instituições buscaram minimizar as limitações do trabalho docente provocadas pela precarização das escolas com estratégias alternativas. A adaptação de materiais, a utilização de sucatas, a confecção de objetos e, até mesmo, a disposição de recursos financeiros próprios para a compra de materiais foram mencionadas pelos participantes. Verificamos que, na tentativa de realizar um bom trabalho, os professores acabam comprometendo parte de sua remuneração salarial e de seu tempo disponível, ao

buscarem estratégias viáveis para a realização das aulas. Acreditamos que essas atitudes, embora bem-intencionadas, não resolvem o problema a longo prazo e podem gerar, nos docentes, um desconforto e um mal-estar associados à percepção de uma situação laboral desvantajosa.

> Do ponto de vista político-pedagógico, tentar solucionar problemas estruturais em educação que implicam em políticas públicas mais amplas e substanciais em termos de investimentos financeiros, adotando o discurso da "criatividade" como forma de suprir tais lacunas é, no mínimo, romantismo pedagógico e banalização do ato de criar e/ou recriar a partir de um processo que deve reunir condições materiais e trabalho sério (DAMAZIO; SILVA, 2008, p. 193).

As condições materiais interferem, significativamente, no trabalho docente. Concordamos com Damazio e Silva (2008), ao afirmarem que, sem essas condições, os esforços dos professores, ainda que repletos de criatividade e ideais educativos, podem fracassar. A falta de investimentos em materiais didáticos necessários para a realização das aulas pode revelar a concepção de Educação Física sustentada pela escola e/ou pela rede de ensino.

De acordo com os professores entrevistados, as aulas de Educação Física nas escolas públicas acontecem, muitas vezes, no pátio, na rua ou em espaços improvisados da escola que não comportam a quantidade de alunos que compõe as turmas. Eles afirmaram, ainda que, na grande maioria das instituições, esses espaços são descobertos e expostos às condições do tempo (sol forte, sereno, chuva), o que influencia o planejamento pedagógico.

Como a maioria dos professores não dispõe de um espaço fechado e coberto para a realização das aulas, ficam submetidos às intempéries do tempo. Para os professores participantes, a exposição às condições climáticas foi um fator negativo para o desenvolvimento do trabalho docente, especialmente nos dias de chuva, que alteraram completamente a rotina e atrapalharam o planejamento. O sol forte, a chuva, o vento, a poeira são elementos constantes no ambiente de trabalho que podem levar esses docentes ao improviso e ao abandono das intenções pedagógicas da aula.

As intempéries do tempo foram citadas como desafios pelos professores iniciantes de Educação Física, pois atrapalham o desenvolvimento das aulas planejadas e limitam as possibilidades da prática pedagógica. São características das interferências ambientais, como temperaturas intensas de frio ou calor, muito sol ou muita chuva, ruídos, barulhos e cheiros desagradáveis. Além disso, outro desafio dos professores, constatado por Santini e Molina Neto

(2005), é a realização das aulas em espaços abertos, sujeita à avaliação dos colegas, pais, funcionários e alunos. Segundo os autores, o caráter “público” da aula faz com que os docentes fiquem mais suscetíveis a críticas, o que pode gerar desgaste e desconforto, e interferir no trabalho docente.

Outros desafios associados a fatores externos à prática pedagógica, como a constituição e a organização das turmas, foram menos relatados pelos professores, o que não quer dizer que foram menos importantes no desenvolvimento do trabalho docente. O número elevado de alunos por turma e sua heterogeneidade em relação ao desenvolvimento foram condições existentes nas escolas que dificultaram o planejamento e as ações desses professores.

> Você acha que vai chegar e achar uma turma homogênea. Você não vai achar uma turma homogênea, tem aluno de tudo quanto há. Aí você acha que você vai achar uma turma de 20 alunos, você não vai achar turma de 20. Eu caí de paraquedas numa das maiores escolas da cidade, só tinha turma lotada (Mirian).

Para Krug, Krug e Ilha (2013), a quantidade de alunos pode comprometer a qualidade das aulas de Educação Física. Além disso, as diferenças de idade encontradas em uma mesma turma podem gerar diferenças individuais importantes nos alunos, o que dificulta a atuação do professor iniciante. As turmas cheias e heterogêneas se configuram como uma condição adversa para os professores de todas as áreas. Essa situação, frequentemente encontrada nas escolas públicas do país, pode limitar as possibilidades de trabalho docente e comprometer a qualidade do ensino ofertada a esses alunos.

Ainda em relação às condições de trabalho, os professores relataram situações em que foram solicitados a desempenhar atividades fora do seu planejamento e além da sua jornada de trabalho. Em muitas escolas, algumas tarefas extras são tradicionalmente atribuídas aos professores de Educação Física, o que aumenta suas responsabilidades e interfere negativamente em suas condições de trabalho.

A multiplicidade de papéis atribuídos aos professores iniciantes de Educação Física é demonstrada em diversos estudos. Atribuições como substituir os demais professores, aconselhar os alunos e separar as brigas da escola são, comumente, incorporadas ao trabalho desses docentes, o que pode levá-los a questionarem os fundamentos de sua atividade (SANTINI; MOLINA NETO, 2005). Segundo Gariglio e Reis (2017), existe uma representação no ambiente escolar de que quase tudo o que acontece fora das salas de aula é atribuição da

Educação Física. Sendo assim, a responsabilidade pelos festivais, pelas quadrilhas, pelos eventos esportivos e culturais da escola recai sobre esses professores, o que significa que ignoram sua pouca experiência e suas condições para a realização da tarefa.

Em nosso estudo, três professores confirmaram que as escolas onde trabalhavam tinham o hábito de solicitar que desenvolvessem tarefas fora das planejadas. Situações como essa influenciam a percepção dos docentes em relação às condições de trabalho, o que pode prejudicar o grau de satisfação com a profissão. Destacamos a situação da professora Luísa, que foi "convidada" a treinar os alunos para um campeonato esportivo, fora do seu horário e sem remuneração. Segundo ela, isso não foi uma exigência da escola, mas um pedido dos alunos com o apoio da instituição.

> Eu não sou muito, muito solicitada, mas a parte de campeonato sim. A gente estava até treinando para o JEM [Jogos Escolares Municipais]. Aí eu fazia fora do meu horário de aula. A escola apoia, né, para fazer isso. Não fala você tem que ir, mas você poderia [risos] (Luísa).

As demandas de trabalho, além da jornada escolar, podem sobrecarregar os professores com tarefas que, nem sempre, se sentem à vontade para desempenhar. Em outro trecho da entrevista, Luísa afirmou que não tem o perfil de treinadora esportiva, mas atendeu ao pedido dos alunos e da escola. Vale ressaltar que a professora atua em uma escola da rede particular de ensino e acreditamos que a recusa do convite para treinar o time poderia interferir nas suas possibilidades futuras de contratação. A falta de um vínculo de trabalho estável com a instituição escolar favorece a subordinação dos professores a condições de atuação desfavoráveis.

Em relação ao vínculo funcional dos professores participantes, verificamos que nenhum deles possuía estabilidade estatutária do emprego[15]. Todos atuam ou atuaram por meio de contratos precários, provisórios, temporários ou em regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Romanowski e Oliver Martins (2013) afirmam que a inserção na carreira na Educação Básica pode ocorrer por nomeação ou por diferentes formas de contrato, como: eventual, precária, provisória ou temporária. De acordo com as autoras, os contratos precários são destinados aos estudantes de licenciatura que assumem a atividade para se aproximarem da

[15] No momento da entrevista, a professora Mirian afirmou ter sido aprovada num concurso público em uma cidade próxima à sua residência, porém ainda não havia sido nomeada. Enquanto aguardava para tomar posse do cargo, não estava atuando na docência, já que seu contrato temporário havia terminado.

docência e obterem fonte de renda. Os professores recém-formados são, geralmente, contratados como eventuais, temporários ou provisórios. Nesses modelos, os professores atuam por tempo determinado como substitutos dos professores efetivos por motivo de ausência ou de licença. Eles têm os mesmos compromissos e responsabilidades dos demais professores, porém seus salários são menores, não têm direito aos programas de formação continuada e aos demais benefícios dos professores nomeados. Além disso, Souza (2013) ressalta que os professores temporários não possuem plano de carreira e, por serem recontratados ano a ano, são impossibilitados de qualquer ascensão profissional. A recontratação anual não ocorre, necessariamente, na mesma escola, o que pode gerar, ainda, dificuldades com a dedicação e o envolvimento com a instituição escolar.

O Brasil apresenta, aproximadamente, 70% de docentes estatutários nas redes estaduais e municipais de ensino, e 64% desses professores estão em início de carreira, com até cinco anos de experiência (SOUZA, 2013; ROMANOWSKI; OLIVER MARTINS, 2013). Mesmo que essas pesquisas apontem para um percentual relativamente alto de professores efetivos atuantes nas escolas brasileiras, nossos entrevistados ressaltaram a falta de oportunidades para atuar na licenciatura, principalmente na forma de concursos públicos ou de processos seletivos:

> eu tive muita dificuldade em relação a conseguir emprego mesmo, né, não é fácil. Pra quem não tem horas, não tem experiência, não tem horas, mesmo no Estado, mesmo que seja escola particular... Talvez escola particular, eu senti mais facilidade, porque eles avaliaram mais currículo do que horas, mais uma entrevista, um bate-papo. Então eu achei mais fácil do que entrar no sistema público, no qual a gente sempre disputa vaga com professores que estão há 30 anos e que sempre têm preferência. Aí você sempre fica tendo que catar muitas aulas pingadas. Então isso foi uma dificuldade, de eu conseguir um emprego depois que eu me formei. [...] eu tentei entrar em escolas, não tinha concurso público, tentei designações, designações e aí eu abri mão de tentar designações e tentei escola particular, eu achei mais fácil (Samuel).

> Eu comecei a tentar entrar na escola antes e aí não consegui, até vir a prova. Quando veio um processo seletivo por prova, eu consegui, porque, antes, o processo era por tempo de casa e você não conseguia concorrer com os professores do município que já eram antigos. Então, quando veio um processo seletivo de prova, eu passei (Mariana).

De acordo com os participantes da pesquisa, a inserção na docência é um grande desafio para os professores iniciantes. Isso porque, em muitas cidades, faltam concursos públicos e as contratações, geralmente, utilizam como critério o tempo de serviço, o que coloca os professores iniciantes numa posição desfavorável diante dos demais. A estabilidade do

vínculo funcional com a instituição escolar é um dos fatores importantes para o desenvolvimento da carreira profissional, principalmente dos professores iniciantes. A condição de professor efetivo pode influenciar a qualidade do trabalho docente e, até mesmo, a permanência na profissão.

Em uma pesquisa com professores de Educação Física iniciantes, Favatto e Both (2019) observaram que a maioria dos entrevistados demonstrou o desejo de abandonar a profissão, o que não ocorreu devido ao vínculo efetivo que assumiram com o sistema público de ensino. Segundo os autores, muitas vezes, a garantia de não ser demitido em um país com alto índice de desemprego pode se destacar como um motivo para o não abandono da profissão.

A partir dos depoimentos dos professores participantes, percebemos, ainda, que os contratos assumidos com as instituições escolares, frequentemente, são compostos por uma carga horária pequena, que atribui aos professores poucas turmas e horas de trabalho. Luísa e Samuel afirmaram que os contratos de trabalho assumidos por eles, em instituições de ensino da rede particular, contemplavam oito e 10 horas, respectivamente. Além deles, a professora Isabela relatou que, para alcançar 22 horas de trabalho na docência, precisou assumir aulas em duas escolas da rede municipal.

Segundo Souza (2013), a carga horária de trabalho na escola é relevante, porque uma das condições para a qualidade do ensino é a possibilidade de maior envolvimento com o trabalho, o que é potencializado quando o professor possui um contrato maior, em uma única instituição. Verificamos que o número limitado de horas de trabalho e a falta de garantia de estabilidade no emprego colaboram para a vulnerabilidade profissional dos professores e pode favorecer as baixas expectativas em relação à docência.

Outra situação desfavorável ao trabalho docente percebida na fala dos professores participantes é a descontinuidade na carreira, provocada pelos modelos de contratos assumidos. Os contratos temporários podem gerar situações nas quais o docente fica longos períodos de tempo sem atuar devido ao término do contrato e à impossibilidade de sua renovação. A intermitência, pausa ou interrupção na carreira foram observadas nas falas do professor Samuel e das professoras Luísa e Mirian.

Luísa iniciou a profissão após dois anos de conclusão da graduação. Atuou por um ano e se afastou da docência para realizar o mestrado, mas conseguiu uma nova oportunidade de trabalho três anos depois. Mirian iniciou a docência enquanto estava na graduação. Logo após a conclusão do curso, conseguiu ser contratada como temporária. Com o término do seu

contrato, interrompeu a carreira devido à falta de oportunidades. Samuel também iniciou a profissão na condição de estudante de licenciatura. Após concluir o curso de graduação, permaneceu um ano sem trabalhar em escolas devido à dificuldade em conseguir um emprego.

Diante da trajetória profissional do professor e das professoras participantes, observamos que nem todos percorreram um caminho linear e contínuo. Idas e vindas, descontinuidades, recuos e avanços marcaram seus percursos de iniciação na docência. A complexidade desses caminhos corrobora os estudos de Huberman (1995), ao afirmar que o desenvolvimento da carreira é um processo e não uma sequência de acontecimentos. Para alguns, pode parecer linear, para outros, apresenta patamares, regressões, momentos de arranque, intermitências etc.

Dos movimentos feitos na carreira, pelos professores participantes, encontramos inserção, afastamento, reaproximação, intervalos e abandono. Mirian iniciou a profissão ainda na graduação, e Mariana conseguiu sua primeira oportunidade na Educação Física escolar após seis anos de conclusão do curso. Luísa se inseriu na profissão docente, se afastou e retornou para a mesma instituição. Por sua vez, Isabela teve diferentes experiências profissionais nas instituições em que atuou. O professor Samuel iniciou, se afastou, retornou, atuou e abandonou a docência, o que mostra que as dificuldades, às vezes, são grandes demais para serem superadas. Segundo o professor, o abandono da profissão foi motivado pela desvalorização financeira e pela falta de perspectivas de atuação na docência, conforme seu relato a seguir:

> eu saí da escola em agosto de 2019, porque o bacharelado estava me demandando mais tempo e, financeiramente, estava me dando um retorno melhor. Então foi uma questão de prioridade. Se a escola tivesse me dado uma perspectiva melhor, eu teria continuado, o negócio foi opção: agora vou ter que largar aqui para pegar aquele emprego, eu prefiro aquele emprego, aquela renda pela facilidade, logística... (Samuel).

O professor desistiu de docência para se dedicar a um estúdio de treinamento personalizado que, segundo ele, proporcionava melhores condições financeiras e profissionais. Vale ressaltar que as maiores dificuldades da iniciação à docência relatadas pelo professor foram relacionadas às oportunidades de conseguir um emprego. Na ausência de concursos públicos, Samuel tentou, sem sucesso, várias designações do Estado antes de ser contratado por uma escola particular. Seu último contrato contemplava de uma a cinco turmas, e totalizava uma carga horária de 10 horas semanais.

Durante a entrevista, Samuel afirmou, ainda, que não era convocado para participar do colegiado ou de qualquer outro órgão de deliberação coletiva das escolas em que atuou. Sua participação nas reuniões era opcional e ele só as frequentava quando não tinha outro compromisso. Ele também não vivenciou nenhuma ação de acolhimento ou de acompanhamento de seu trabalho. De acordo com Samuel, a equipe de coordenação pedagógica da última escola em que atuou criticou o seu trabalho e interferiu negativamente em sua prática. Além disso, afirmou que os espaços e os materiais disponíveis para as suas aulas eram insatisfatórios tanto na escola estadual quanto na escola particular onde atuou.

Os motivos que levam os professores a abandonarem ou a permanecerem na profissão são vários. Para Favatto e Both (2019), a necessidade financeira, a estabilidade estatutária, a identificação com a docência, a satisfação em trabalhar com as crianças e a possibilidade de colaborar para a formação dos alunos são os principais motivos que levam os professores de Educação Física a permanecerem na carreira. Por outro lado, a desvalorização financeira, a indisciplina dos alunos, a discordância em relação às políticas escolares, o estresse proporcionado pelo trabalho e as situações de agressão contra o professor podem fazê-los desistirem.

Os dados relatados por Samuel nos levaram a refletir sobre as condições de trabalho encontradas por ele durante o seu processo de iniciação à docência e como essas condições podem ter influenciado em sua decisão de abandonar a profissão. Em nossa análise, identificamos várias condições adversas relatadas pelo professor que podem ter influenciado sua percepção sobre a docência, como: a dificuldade em conseguir emprego nas escolas; a falta de estabilidade no cargo; a baixa carga horária atribuída ao seu contrato de trabalho; a falta de acolhimento e acompanhamento de sua prática; a relação difícil com a equipe de coordenação pedagógica; as condições estruturais precárias; e a desvalorização financeira.

Além das condições de trabalho, outro fator importante que pode ter influenciado o professor a abandonar a docência foi a expectativa de atuação profissional. Durante a entrevista, Samuel afirmou que, desde o início da graduação, suas expectativas de atuação profissional estavam voltadas para o campo do bacharelado e que a inserção na licenciatura ocorreu pela falta de conhecimentos sobre a diferenciação entre as duas modalidades. De acordo com Santini e Molina Neto (2005), as situações nas quais a profissão não é escolhida de maneira consciente e em consonância com os interesses pessoais podem gerar uma atuação com pouca motivação e potencializar situações de desconforto e frustração, além de inúmeras implicações pessoais e sociais.

O fato de o professor não ter escolhido o curso de Educação Física motivado pela docência, a falta de expectativas de atuação profissional no contexto escolar e as condições de trabalho difíceis parecem ter sido decisivos para a carreira de Samuel. A formação do professor nas duas habilitações também pode ter sido uma motivação para o abandono da profissão docente, já que ele poderia desistir da licenciatura e continuar atuando na Educação Física. A percepção de situações mais vantajosas no campo de atuação do bacharelado foi relatada por Samuel, no momento da entrevista.

De acordo com Marcelo García (2010), uma situação preocupante em vários países é o abandono da docência pelos professores nos primeiros anos de ensino. A insatisfação provocada pela desvalorização salarial, a indisciplina dos alunos e as situações experimentadas no contexto escolar se configuram como os principais motivos para essa situação. Segundo o autor, "ainda que os professores iniciantes não abandonem o ensino, um começo de sua carreira com dificuldades pode reduzir sua confiança na profissão e pode fazer com que os alunos e as escolas se ressintam" (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 31). Nesse sentido, por mais que os professores permaneçam na carreira, um início de dificuldades pode gerar marcas permanentes em suas atuações e influenciar, diretamente, nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Tardif e Raymond (2000) afirmam que os primeiros anos da docência são marcados pela fase de exploração, um momento crucial em que o professor pode questionar suas escolhas e a continuidade na carreira. Durante esse período, os professores realizam uma investigação da profissão, limitada pelo contexto em que estão inseridos. Dessa forma, os aspectos a serem investigados pelo professor são fornecidos pela instituição escolar, o que pode tornar a exploração fácil ou desafiadora, concludente ou enganadora, sistemática ou aleatória. Quando os aspectos observados são positivos, essa fase permite a evolução para a estabilização, na qual os professores fazem um comprometimento definitivo com a profissão. Quando os aspectos são negativos, os professores podem repensar sua decisão, o que prolonga a fase de exploração, antes de firmarem um compromisso definitivo (HUBERMAN, 1995).

Para os nossos participantes, a entrada na carreira foi marcada, principalmente, pelos desafios enfrentados. As dificuldades na relação com os alunos e a falta de interesse deles em participar das aulas, a desvalorização da Educação Física, a fragilidade dos contratos assumidos com as instituições escolares e as condições de trabalho difíceis apareceram como situações adversas enfrentadas por todos os professores participantes. Esses fatores, somados à

desvalorização financeira e à falta de perspectivas em relação à profissão docente, foram decisivos para o abandono da carreira de um dos professores entrevistados.

A iniciação à docência é um processo complexo, marcado por dificuldades decorrentes da necessidade de aprender a ensinar. No entanto, outros sentimentos relacionados à satisfação com o trabalho também são característicos desse momento. O entusiasmo com a profissão é assinalado, em muitas pesquisas, como de descoberta da carreira, que pode amenizar o choque com a realidade e colaborar para que os iniciantes firmem um compromisso definitivo com a profissão.

Em nossa investigação, alguns professores também relataram aspectos positivos desse período, principalmente, relacionados ao desenvolvimento das suas aulas (quando conseguiam ministrar as atividades propostas), ao relacionamento com as crianças e à identificação com a escola e com os demais funcionários.

> Mas meu primeiro ano foi bem frustrado. Foi legal a parte que deu certo, amei, por ser a primeira vez que eu assumi uma turma, a parte que deu certo eu gostei (Mirian).
>
> [...] o pessoal era umas gracinhas, igual a equipe toda, até hoje, eu gosto muito dos professores, eu tive muita sorte com os diretores, pedagogos. Amo de paixão, gosto da minha escola, fui muito bem recebida (Mariana).
>
> A Educação Física escolar me ganhou muito a partir do momento em que eu peguei as aulas para dar, né, eu peguei, eu comecei o serviço mesmo (Isabela).

Huberman (1995) afirma que a “descoberta” traduz o entusiasmo inicial com a docência, a experimentação, a exaltação pela responsabilidade de assumir a turma e a sensação de pertencimento à profissão. De acordo com o autor, muitas vezes, esses sentimentos são vivenciados com os aspectos relacionados ao estágio de “sobrevivência” e são fundamentais para que o professor suporte a fase da entrada na carreira e permaneça na profissão.

Ainda em relação à descoberta, a professora Isabela mencionou que seu entusiasmo inicial com a docência foi motivado pelo trabalho com as crianças menores. De acordo com a professora, sua paixão pelo trabalho com a Educação Física escolar foi decorrente de sua inserção na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Gariglio e Reis (2016) afirmam que a inserção profissional nas primeiras etapas da Educação Básica é acompanhada por um grande engajamento e pela satisfação dos alunos pelas aulas. A motivação das crianças pelo brincar e pelo movimento corporal proporcionam um sentimento de entusiasmo inicial e de exaltação da profissão docente. Dessa forma, a relação com os alunos e

sua receptividade com a disciplina parecem ser fatores de descoberta que podem minimizar os aspectos relacionados à sobrevivência.

O sentimento de descoberta parece favorecer a permanência na profissão, já que as situações positivas proporcionam o entusiasmo com a docência e amenizam o estágio de sobrevivência. Dos cinco professores entrevistados, três relataram aspectos positivos do processo de iniciação à docência, como: a exaltação em conduzir a turma e conseguir desempenhar o trabalho com êxito; a identificação com a escola; a recepção por parte da equipe escolar; a satisfação proporcionada pelo trabalho com as crianças. As três professoras que reconheceram esse estágio afirmaram que pretendem continuar exercendo a profissão docente.

Em relação aos estágios da entrada na carreira verificados por Huberman (1995), observamos que nem todos os professores entrevistados experimentaram o estágio da "descoberta", porém todos vivenciaram a "sobrevivência". Os professores participantes da pesquisa se defrontaram com uma série de desafios e dificuldades responsáveis por instaurar a sensação de sobrevivência na profissão. Até aqui, analisamos os dilemas relatados pelos professores ao iniciarem a profissão. Nossas próximas análises estão voltadas para as aprendizagens que eles consideraram importantes para desenvolver seu trabalho docente.

4.4 As aprendizagens significativas ao trabalho docente na percepção dos professores iniciantes

O processo de tornar-se professor é iniciado ainda nos primeiros contatos com o ensino, na Educação Básica. A profissão docente, diferentemente de todas as outras, é aprendida antes mesmo de haver uma opção vocacional, de maneira implícita e por um período prolongado (FORMOSINHO, 2009). Os aspirantes à docência não chegam às instituições de formação como "copos vazios", mas trazem, na "bagagem" concepções acerca do ensino consolidadas por suas experiências como alunos. Sendo assim, a formação docente ocorre por meio de quatro etapas: experiências de ensino anteriores vivenciadas pelos futuros professores; formação inicial em uma instituição específica; iniciação à docência; e desenvolvimento profissional contínuo (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Nesse longo processo de aprendizagens, a iniciação à docência configura-se como uma fase importante por dois motivos: primeiro, porque a atuação profissional possibilita conhecimentos em relação ao próprio trabalho docente, o que fortalece a formação do professor. Segundo, porque os conhecimentos dos professores são confrontados com a realidade escolar, o que torna necessária a (re)construção dos seus saberes para desenvolver a prática pedagógica. Para Tardif e Raymond (2000), esse é um período crítico em relação às experiências anteriores e aos ajustes a serem feitos em função da realidade escolar.

Guarnieri (2005), ao falar da importância do início da carreira docente, afirma que uma parte da aprendizagem da profissão ocorre somente quando se inicia o exercício profissional, já que determinados aspectos do trabalho docente só podem ser percebidos pelos professores a partir da atuação. Segundo a autora, é no confronto com as condições da profissão que o professor adquire e desenvolve conhecimentos que o permite avaliar a própria prática, detectar os problemas e as dificuldades que limitam sua atuação e que exigem a tomada de decisões. É também a partir da prática que o professor avalia a sua formação inicial e continuada. Sendo assim, o exercício profissional é necessário para a consolidação do processo de tornar-se professor.

Segundo Monteiro (2003), a aprendizagem docente configura-se como uma aprendizagem plural e complexa, constituída por conhecimentos, crenças e valores adquiridos a partir de contextos e circunstâncias associados às vivências individuais dos sujeitos. A partir dessa perspectiva, procuramos trazer, para essa categoria, elementos que caracterizassem aprendizagens significativas para a docência, na concepção dos professores. Nesse sentido, buscamos compreender as ações voltadas para o desenvolvimento profissional que consideram os processos, a real apreensão dos conteúdos, os contextos da aprendizagem, a relevância para as práticas e o impacto nas aprendizagens profissional e dos alunos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Em nosso estudo, ao relatar as aprendizagens importantes, os professores destacaram a formação inicial, o conhecimento adquirido com a própria prática, consultas à internet, o diálogo com os pares e alguns cursos de pós-graduação (*lato sensu*) realizados a partir das demandas encontradas no contexto escolar.

A formação inicial ganhou destaque na fala dos participantes como uma das aprendizagens mais significativas para o trabalho docente. Segundo os professores, os estágios, os saberes disciplinares (produzidos pelas disciplinas) e a participação no PIBID foram as experiências vivenciadas na graduação que mais colaboraram com o processo de aprender a ensinar. Observamos que a transição do professor da condição de estudante universitário para

o exercício profissional, no início da carreira, favorece o apoio de suas ações nos conhecimentos adquiridos durante a graduação.

De acordo com Paixão *et al*. (2016), a formação inicial é responsável por fornecer as bases de conhecimentos de determinada área de intervenção profissional e proporcionar informações correlatas necessárias à atuação em determinado contexto social. Verificamos que a maioria dos professores participantes reconheceu a formação inicial como a principal aprendizagem para o exercício da profissão. Muitos deles afirmaram que os conhecimentos adquiridos na formação inicial, somados às experiências dos estágios, foram fundamentais para o desenvolvimento profissional docente. Mesmo aqueles que não se sentiram totalmente preparados quando chegaram à escola, reconheceram a importância da formação na composição dos saberes essenciais à profissão. Apresentamos, no quadro a seguir, a percepção de cada professor sobre as contribuições da formação inicial no processo de aprender a ensinar.

Quadro 4: Percepção dos professores sobre a formação inicial

Professor(a)	Contribuições para o trabalho docente	Aprendizagens mais marcantes
Luísa	Todo o seu trabalho é baseado na formação inicial. Sentiu-se totalmente preparada para a realidade escolar.	Estágios PIBID
Mirian	Reconheceu alguns conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas considerou o processo ineficiente. Não se sentiu preparada para a realidade escolar.	Disciplinas eletivas
Samuel	Considerou sua formação inicial excelente, mas não se sentiu totalmente preparado para a realidade escolar.	Conhecimento das disciplinas
Isabela	A formação inicial foi fundamental para sua atuação, mas não se sentiu totalmente preparada para a realidade escolar.	Estágios
Mariana	A formação inicial foi fundamental para sua atuação, mas não se sentiu totalmente preparada para a realidade escolar.	Estágios

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas dos participantes

Diante das falas dos professores, percebemos que Luísa, Isabela, Mariana e Samuel consideraram a formação inicial positiva e importante para sua atuação. Os professores ressaltaram os conhecimentos adquiridos nos estágios, no PIBID e nas disciplinas, e valorizaram as contribuições dos professores da graduação para o seu desenvolvimento profissional. Esses dados corroboram o estudo de Lima *et al*. (2007), que também verificou a

valorização da formação inicial pelos professores iniciantes que destacam as teorias aprendidas e a influência dos professores com quem conviveram durante o processo. As experiências positivas da formação inicial, como os estágios e as vivências em cada disciplina, podem proporcionar a aquisição de aprendizagens capazes de perpetuar por toda a carreira (FARIAS *et al.*, 2012).

Dentre as aprendizagens importantes da formação inicial, os estágios foram as experiências mais citadas. Dos cinco professores entrevistados, três os destacaram como as aprendizagens da graduação mais importantes para o trabalho docente:

> [...] a fase de estágio foi muito boa, mas a questão é que eu peguei escolas muito boas. Principalmente, no Fundamental. Eu fiz estágio com um professor e eu realmente gostei da Educação Física escolar com esse professor, porque eu vi várias possibilidades de Educação Física escolar com ele. Ele trabalhava tudo com os meninos, tudo. Só que tinha uma estrutura muito boa, tinha material, ele era muito criativo como professor também, ele mostrava outras possibilidades, mas a escola era muito boa. Então, assim, eu acho que isso contava também (Mariana).
>
> Então tudo, tudo o que eu faço nas minhas aulas, desde o planejamento anual aos planos de aula, tudo pautado no que eu aprendi na graduação. [...] o PIBID, mais os estágios, foram muito importantes para o que eu vivi no primeiro ano em que eu dei aula (Luísa).

As professoras Luísa, Isabela e Mariana mencionaram o estágio como uma importante forma de aproximação com o contexto escolar e com o trabalho docente. Na percepção delas, o estágio foi capaz de apresentar possibilidades de atuação na Educação Física escolar e colaborar com o entendimento de rotinas e processos necessários ao desenvolvimento da prática pedagógica, como os planejamentos.

Krug e*t al.* (2008) consideram o estágio como um conjunto de vivências significativas que permitem ao estagiário identificar, selecionar e destacar os conhecimentos necessários ao trabalho docente. As experiências decorrentes dos estágios permitem aos acadêmicos conhecer diferentes espaços, realidades e culturas (CONCEIÇÃO *et al.*, 2014). Dessa forma, o estágio pode ser um momento enriquecedor para os futuros professores, já que promove a inserção do estudante no ambiente escolar na condição de aprendiz, enquanto ele ainda frequenta o curso de graduação. “O estágio deve ser um momento de síntese dos conteúdos, das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem como deve constituir-se em um processo de reflexão-ação-reflexão [...]” (PIMENTA, 2006, p. 75).

A possibilidade de se inserir no ambiente escolar para vivenciar o trabalho docente, na condição de estudante, possibilita, aos futuros professores, a experimentação e a reflexão sobre diversas situações de ensino, que podem contribuir para a aquisição de um repertório de atuação e oferecer condições para o enfrentamento dos dilemas encontrados no início da carreira. Apesar da inserção profissional em contextos de trabalho diferentes daqueles experimentados durante as práticas de estágio, os professores participantes consideraram as ações desenvolvidas durante essa fase importantes para sua atuação profissional. Segundo eles, o contato com o ambiente escolar e com os professores supervisores, somados às atividades desenvolvidas (elaboração de planejamentos mensais e de planos de aula), favoreceram a prática pedagógica.

Os participantes sinalizaram a importância do acompanhamento dos professores da Educação Básica durante o estágio. A observação de uma boa prática de Educação Física pode criar referências e modelos de atuação fundamentais para a construção da identidade do professor iniciante. Além dos professores de estágio, os participantes relataram outros professores que marcaram suas trajetórias e são considerados, para eles, como grandes referências no ensino da Educação Física. Professores universitários e antigos professores da disciplina na Educação Básica foram mencionados como modelos e figuras importantes na percepção desses docentes sobre o ensino. A relação com esses professores tem grande influência na formação docente (LIMA *et al.*, 2007; COSTA *et al.*, 2011).

A valorização dos professores no processo de formação ocorre, porque a docência é uma profissão que se aprende desde os primeiros contatos com ensino, ainda na condição de aluno. Segundo Formosinho (2009, p .98), “a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência. Todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente uma aprendizagem de que emerge teorias e representações acerca do que é ser professor”. Nesse sentido, ao chegar nos cursos de formação inicial, o professor já tem modelos de docência internalizados como referência pessoal e são capazes de avaliar os professores formadores. O ofício do formador (profissional de ensino) é o mesmo ofício para qual o formando será formado (profissional de ensino). Essa relação faz com que as práticas de ensino dos formadores sejam um modelo importantíssimo para a aprendizagem da profissão (FORMOSINHO, 2009). Em nosso estudo, verificamos que todos os participantes destacaram antigos professores como referências de ensino, modelos da profissão ou fonte de aprendizagem significativa à docência.

Outra aprendizagem importante verificada durante a formação inicial foi adquirida a partir da participação em programas de iniciação à docência. Relatada pela professora Luísa,

a experiência como bolsista do PIBID foi uma prática de ensino fundamental, vivenciada ainda durante a graduação, para o processo de aprender a ensinar. Segundo ela, a sua participação no programa colaborou para sua aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias à atividade profissional. Além disso, observamos que essa experiência parece ter influenciado, significativamente, sua percepção sobre os desafios iniciais da profissão.

> Eu fiquei três anos e quatro meses, a graduação quase inteira de licenciatura no PIBID [...]. E ali a gente aprendeu demais, porque, como a gente tinha que ler artigos sobre os conteúdos, sobre a parte pedagógica mesmo e, além disso, a gente tinha que fazer planos de aula, a gente começou também a escrever artigos no PIBID. [...] eu comecei no PIBID antes de ingressar nos estágios, então, quando eu fui para o estágio, aquilo, para mim, foi natural, porque eu já tinha tido contato com alunos. [...] os primeiros estágios foram muito tranquilos, porque eu já estava passando por aquilo. E aí já sabe onde buscar, o que buscar para poder trabalhar aquilo com os alunos, os conteúdos. Então é o que me dava base para trabalhar (Luísa).

Luísa foi a única professora entrevistada a relatar a participação no PIBID e, como vimos, sua experiência como bolsista durou três anos e quatro meses. Ela também foi a professora que melhor avaliou sua formação inicial. De acordo com a professora, o programa e os estágios foram aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento do seu trabalho. A experiência de ter participado do PIBID por um grande período durante a graduação contribuiu para que Luísa se sentisse mais preparada ao iniciar a profissão, já que muitos desafios dos professores iniciantes não foram sentidos por ela. Questões como planejamento, construção dos conteúdos de ensino, organização e gestão da turma, preenchimento dos diários e outras relacionadas ao desenvolvimento da prática já estavam internalizadas em suas rotinas pedagógicas. De acordo com a professora, além de ter sido uma importante fonte de ferramentas, no sentido de instrumentalização para o seu trabalho, o programa contribuiu para o conhecimento de questões administrativas e organizacionais do trabalho docente.

> Quando eu comecei na escola, o meu medo foi como lidar com alunos pré-adolescentes e adolescentes. Em relação a como eu ia fazer as coisas, eu já sabia, porque eu tinha essa segurança, porque a gente já tinha isso já, eu fiquei a licenciatura inteira praticamente nesse processo de formação do professor (Luísa).

A professora também foi a única participante que não relatou ter vivenciado o choque com a realidade ao iniciar sua carreira profissional. Durante sua entrevista, afirmou que diversas situações que poderiam assustá-la no início da docência já tinham sido experimentadas

na graduação, durante sua permanência no PIBID. Sua participação no programa favoreceu o processo de iniciação à docência, no entanto, acreditamos que o contexto de atuação também foi fundamental para sua percepção mais positiva sobre a entrada na carreira. Vale ressaltar que a escola onde Luísa atua é particular e atende a alunos de classe média alta, com boa estrutura e com espaço e materiais parcialmente satisfatórios às aulas de Educação Física, na percepção da docente.

O PIBID é assinalado, em inúmeras pesquisas, como um meio importante de aproximação entre a universidade e a Educação Básica (FELÍCIO, 2014; MELO, 2015; SALES, 2020). O programa tem se configurado como uma contribuição para a formação docente por se caracterizar como fonte de aprendizagem não só para os estudantes da graduação, mas também para os professores atuantes na Educação Básica que são responsáveis pela supervisão desses estudantes na escola. A articulação entre os conhecimentos universitários e os saberes adquiridos no contexto escolar configura-se como um momento de formação coletiva, que beneficia a todos os participantes do programa.

A partir do relato da professora Luísa, verificamos que a participação no PIBID pode favorecer o processo de iniciação à docência, já que o programa é capaz de fornecer aprendizagens significativas ao desenvolvimento profissional docente. A sensação de estar preparado para a profissão colabora para que o profissional avalie melhor sua formação inicial.

Apesar de algumas pesquisas constatarem que os professores iniciantes desqualificam a sua formação inicial e de várias políticas na área da Educação considerarem essa formação inócua (Lima *et al.*, 2007), os dados encontrados em nosso estudo não corroboram essas informações. A maioria dos professores entrevistados, ainda que não tenha se sentido totalmente preparado para a docência, reconheceu as contribuições da formação inicial para a constituição das aprendizagens significativas ao trabalho docente. Apenas a professora Mirian considerou o curso de graduação insuficiente, mesmo assim, valorizou o convívio com alguns professores universitários e os saberes adquiridos nas disciplinas eletivas.

A professora Mirian foi a participante que mais destacou o impacto que teve ao chegar na escola, o que podemos chamar de “choque com a realidade”. Em relação à formação inicial, afirmou que não se sentiu preparada para a docência ao sair da graduação e apontou para o distanciamento existente entre a universidade e o chão da escola.

> Porque o que a gente aprende mesmo, durante as aulas na graduação, não tem nada a ver com o que tem na escola. Falar a verdade, não tem nada a ver. Porque o que a gente aprende no teórico, lá na graduação, que você vai chegar lá e todo mundo vai fazer sua aula, todo mundo vai aprender, vai ser fácil você passar essa atividade. Aí chega, por exemplo, no estágio e você começa a ver que o negócio não é aquilo que você aprendeu, né. Então eu acho que, muitas vezes, o curso, durante as disciplinas, por exemplo, Pedagogia da Educação Física, muitas vezes, os artigos que você lê ou o que o professor explica lá não têm muito a ver com que você tá ali na realidade. [...] Tem coisa, eu não vou negar que tem coisas que aprendi na Pedagogia, com o professor [retirado], [...] por exemplo, plano de aula dele eu uso a base até hoje. Acho excelente muitas coisas que eu aprendi com ele. Eu fiz até uma eletiva com ele, que lá a gente aprende mesmo na prática e a gente ia para escola e aprendia na prática. É outra coisa que eu acho falha, as disciplinas básicas não te obrigam a aprender na prática. Lá você tem que querer fazer eletiva para aprender uma coisa e ter noção que é a realidade lá dentro da escola, na eletiva. [...] Que as disciplinas dos cursos de graduação, muitas vezes, deixam a desejar em relação ao que é realmente trabalhar na escola, principalmente pública, né. Particular nem digo tanto, mas pública então. Porque não é toda cidade que tem que o aparato que o professor fala dentro da sala. Professor fala: “ah, tem bola e tudo mais”, chega na escola e não tem nada (Mirian).

Para Mirian, a formação inicial não a preparou para o trabalho docente. A dicotomia entre a teoria e a prática e a distância entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade escolar foram os fatores mais marcantes em sua avaliação sobre o curso de graduação. A fala da professora reflete a sua insatisfação com o curso por não a ter preparado para as condições de precariedade e para as dificuldades encontradas no ambiente escolar. Vale ressaltar que a professora teve sua primeira experiência profissional em um contexto bastante desafiador, carente de recursos estruturais, materiais e com pouquíssimas oportunidades de socialização profissional. Acreditamos que seu contexto de atuação foi bastante relevante e influenciou a avaliação sobre a sua formação inicial.

Ao iniciarem a atividade profissional, as expectativas dos professores são confrontados com as demandas do contexto escolar, o que permite que analisem e avaliem sua formação. Se estiver inserido num contexto de atuação “mais fácil”, ou seja, com melhores condições de trabalho, é mais provável que o professor consiga aplicar melhor seu conhecimento e ter respostas mais satisfatórias sobre sua prática. Por outro lado, contextos mais desafiadores dificultam a atuação do professor, o que pode causar uma sensação de despreparo para a atividade docente.

De acordo com Staviski *et al*. (2020), os estudos que abordam o início da carreira docente buscam estabelecer relações entre a formação inicial e a inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, os resultados encontrados mostram que os professores, ao assumirem as responsabilidades profissionais, muitas vezes, não se sentem preparados. Segundo os autores,

esse sentimento é relativo e está diretamente relacionado ao contexto de atuação no qual os docentes foram inseridos.

A fala da professora Mirian reflete que “a formação inicial nem sempre propicia uma total apreensão por parte do professor de saberes específicos e necessários à sua atuação profissional” (PAIXÃO *et al.*, 2016, p. 59). Em nossa pesquisa, apesar da maioria dos professores participantes reconhecer as contribuições da formação inicial, verificamos que as aprendizagens adquiridas não foram capazes de impedir o impacto com a realidade e não asseguraram, portanto, uma preparação plena para o trabalho docente.

Para Guarnieri (2005), a formação inicial oferece, ao professor iniciante, alguns conhecimentos que permitem que ele analise as condições da escola e da sala de aula. A inserção na docência desencadeia o processo de relacionamento dos conhecimentos da formação com os dados da própria prática e do contexto escolar. Segundo Marcelo García (2010), independentemente da qualidade da formação inicial que os professores tenham cursado, determinados aspectos do trabalho docente só se aprendem na prática. Nenhum programa de formação, por melhor estruturado que seja, consegue abarcar todas as realidades encontradas pelos professores iniciantes.

O trabalho docente requer conhecimentos e habilidades que, muitas vezes, são aprendidos com as experiências adquiridas no próprio trabalho. O saber oriundo da prática foi uma aprendizagem bastante valorizada pelos participantes:

> eu aprendi a dar aula na prática. Foi quando eu peguei o serviço para fazer. Eu tenho certeza que foi na prática. Foi na prática que foram surgindo coisas que você não imaginava, igual ter que levar o menino para a rua para poder dar aula, eu nunca imaginei (Isabela).

> Mas eu fui professora, aprendi a ser professora quando eu pisei na quadra, eu precisei conversar com meus alunos, eu precisei direcionar atividade, eu precisei me “virar nos 30”, descobrindo que eles não gostam de dançar e eu não sou boa nos esportes, mas eu vou ter que aprender os esportes para ensinar eles, porque eles gostam disso. Então eu aprendi no dia que eu estava na prática, pela primeira vez mesmo, na quadra e desembolando o negócio na marra. Eu senti que eu era professora quando a aula começava a render, os meninos estavam fazendo aquilo que eu estava propondo (Mariana).

De acordo com os professores, a iniciação à docência lhes apresentou desafios para os quais não estavam preparados e cujas soluções não conheciam. Foi a partir da própria prática

que desenvolveram as aprendizagens necessárias para enfrentar esses desafios. A professora Mariana descreveu como as demandas do contexto escolar favoreceram sua busca por outros conhecimentos, fundamentais para o desenvolvimento do seu trabalho. Diante das falas, verificamos que a prática não só possibilita a aquisição de novas aprendizagens, como também aponta para as necessidades formativas do professor para exercer o trabalho docente no contexto em que está inserido.

Tardif e Raymond (2000) consideram o início da carreira uma fase especialmente importante para a estruturação do saber experiencial, ou seja, daquele ligado à experiência do trabalho. Para os autores, a experiência profissional oferece gradativamente aos professores certezas em relação ao contexto do trabalho, o que possibilita sua integração à escola e à sala de aula. De acordo com a literatura, existe uma tendência de valorização desses saberes por parte dos professores, já que "muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo; em suma, no próprio trabalho" (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 229).

Apesar de reconhecermos a importância do conhecimento adquirido com a própria prática no enfrentamento de dilemas encontrados no ambiente escolar, não acreditamos que eles são suficientes para que o professor exerça suas funções. As rápidas transformações sociais dos últimos tempos e as demandas educacionais em constante movimento sinalizam para uma necessidade de aprendizado constante desses professores. Segundo Vaillant e Marcelo (2012), estamos longe dos momentos em que se acreditava que os conhecimentos adquiridos num curso de formação somados à experiência da prática podiam ser suficientes para exercer o trabalho docente. As pesquisas atuais apontam para a formação docente numa perspectiva de aprendizagens que permeia toda a carreira. Nesse sentido, também buscamos compreender a importância das ações de formação continuada para os participantes.

Os cinco professores entrevistados na pesquisa afirmaram ter participado de ações de formação continuada. Em relação aos cursos de pós-graduação, verificamos que quatro professoras possuem especialização ou mestrado na área da Educação Física. A professora Luísa, motivada em seguir a carreira acadêmica, concluiu o mestrado na área do bacharelado. Apesar de avaliar positivamente o curso, afirmou que ele não colaborou para a sua prática pedagógica, já que não tinha nenhuma relação com a licenciatura.

As professoras Mirian, Isabela e Mariana possuem pós-graduação *lato sensu*, ou especialização, em áreas voltadas para a licenciatura. Mirian afirmou que buscou, na especialização em Educação Física Inclusiva, conhecimentos que não tinham sido construídos

na formação inicial e soluções práticas para sua maior dificuldade em sala de aula. A professora considerou sua especialização extremamente positiva e ressaltou a contribuição do curso para a sua formação e o desenvolvimento do seu trabalho na escola. Isabela também buscou um suporte maior e a complementação do seu conhecimento a partir das demandas percebidas no contexto escolar. Para ela, o curso de especialização foi importante para sua formação e forneceu aprendizagens significativas para o trabalho com as crianças. Para as duas professoras, a escolha de um curso de pós-graduação a partir das dificuldades encontradas no contexto escolar possibilitou a aquisição de aprendizagens significativas à docência.

A professora Mariana realizou duas especializações. Participou da primeira, enquanto ainda cursava o bacharelado, de maneira despretensiosa, já que não estava atuando profissionalmente com a Educação Física escolar. Sua motivação para cursar a segunda especialização veio da possibilidade de obter títulos para somar pontos em concursos e conseguir uma vaga como docente em seu município.

> Eu fiz duas especializações, uma em Práticas Pedagógicas e uma em Educação Física Escolar, que não me ajudaram em nada, foram muito fracas. A de Práticas Pedagógicas foi uma oportunidade, eu estava quase no fim da minha formação e aí surgiu essa oportunidade de fazer à distância essa pós-graduação. Aí peguei para fazer, só que muita leitura... Então, assim, tem um conteúdo interessante? Tem, mas depois que você faz, leu, se você não tá dentro da prática... Vou te falar a verdade, quando eu entrei para escola, eu já não lembrava, porque eu demorei a entrar na escola. Eu acho que acaba sendo mais proveitoso quando tá tudo próximo, pós e escola, eu acho que fica mais produtivo. Agora a segunda pós que eu fiz foi, literalmente, por conta do processo seletivo, porque pontuava. E aí eu fiz essa pós, também à distância, mas é muito, muito fraco. Eles mandam o conteúdo, você faz, as provas bobas demais, tudo bem bobo, você só paga para ter. Tem material? Tem uns materiais legais, mas não dá para falar que é uma pós produtiva (Mariana).

O fato de ter concluído a pós-graduação sem estar inserida no ambiente escolar foi um dos motivos para a professora Mariana avaliar negativamente os cursos feitos. Como não tinha demandas profissionais decorrentes da atuação, a professora não conseguiu relacionar os conhecimentos aprendidos no curso com a prática. Além disso, a qualidade dos cursos ficou a desejar, em sua percepção. Para Mariana, o maior benefício da pós-graduação foi o título, já que contou pontos no processo seletivo que participou para a vaga de professora do município. Em termos de conhecimentos e aprendizagens significativas ao trabalho docente, não considerou produtivo.

Verificamos que as professoras buscaram os cursos de pós-graduação por diferentes motivos, o que pode ter influenciado em suas percepções e avaliações sobre as aprendizagens

adquiridas a partir dessas estratégias. Mirian e Isabela buscaram a pós-graduação a partir das demandas encontradas no contexto escolar e avaliaram positivamente os cursos realizados. Já a professora Mariana, mesmo tendo feito as especializações na área da licenciatura, não considerou que os cursos colaboraram para a realização de sua prática, pois os conteúdos eram muito fracos. Segundo a professora, as duas especializações que concluiu foram pouco relevantes ao seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, Nóvoa (2008) afirma que muitas ações, programas ou cursos de formação continuada contribuem para o "mercado da formação" e mantêm o foco nas questões financeiras em detrimento das necessidades dos professores, o que favorece a desatualização docente. Para Diniz-Pereira (2010), a formação continuada ganhou espaço no Brasil, mas tem sido muito criticada pela visão fragmentada e descontextualizada da formação. Ainda prevalece a ideia de cursos de curta duração, de atualização, de reciclagem ou pós-graduação (*lato sensu*) em que os temas não correspondem às necessidades formativas dos docentes.

A partir do relato da professora Mariana, verificamos a ocorrência de estratégias formativas direcionadas aos professores que não fornecem aprendizagens significativas ao trabalho docente. Ações como essa, além de não colaborarem para o desenvolvimento profissional, podem gerar ainda mais frustrações aos professores, que continuam desamparados diante das dificuldades encontradas no "chão da escola".

Além dos cursos de pós-graduação, os professores mencionaram a participação em palestras, seminários, oficinas, cursos de curta duração, cursos pela internet e eventos científicos. A maioria dessas ações foi feita com investimento dos próprios professores. Somente a professora Mariana afirmou que a maioria das ações que participou foi oferecida por sua rede de ensino.

Em relação aos cursos, às palestras e aos seminários oferecidos pelas escolas ou redes de ensino, verificamos, a partir do relato dos professores, que a maioria não era específica para a Educação Física e que não colaborou para a superação das dificuldades encontradas na prática.

> Eles proporcionam mais ações pedagógicas e não ações formativas específicas da Educação Física. [...] Eu fui a algumas palestras. A última, que foi bem interessante que eles proporcionaram para todos os professores, foi um encontro de voz, os cuidados com a voz do professor. Dos encontros que eles proporcionaram de pequenas palestras, eu achei essa a melhor, em relação às outras. Às vezes, eles oferecem algumas palestras, algumas coisas on-line, mas é uma coisa muito pedagógica. Não é uma coisa do tipo prática de Educação Física escolar, normalmente quando tem, são

> coisas mais pedagógicas, de uma forma geral, então não é tão produtivo para o professor de Educação Física (Mariana).
>
> Eu fiz com as professoras sobre Educação Infantil e acho que ajudou um pouco no planejamento, mas na prática... [...] A gente tem também reuniões pedagógicas que falam um pouquinho do currículo, das habilidades, mas eu sinto falta de uma coisa voltada mesmo para Educação Física escolar que a rede não disponibiliza, a gente meio que tem que correr atrás (Isabela).
>
> A rede aqui está num tal de empreendedorismo, porque o empreendedorismo tomou conta, né. Então os cursos que eles ofereciam para a educação estavam relacionados com educação empreendedora. Então eu fiz três anos de curso de capacitação de educação empreendedora. No curso mesmo falava mais sobre Português, Matemática e eu ficava boiando. Todo ano aqui tem o seminário de educação, fórum de educação, mas, para mim mesmo, de educação não tem nada. Três dias de coisas na cidade, que é o fórum de gestão e tem uma palestra sobre educação. Ano passado foi uma palestra muito boa, até gostei, mas muito precário, muito precário mesmo. Aí teve um curso que o SENAC [Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial] ofereceu, um curso em três anos que eu fiquei na escola, que o SENAC ofereceu para a Educação Física mesmo, né, para Educação Física mesmo, eu acho que esse foi o único. Foi de esporte escolar que, na verdade, o conteúdo do curso era jogos, brincadeiras na escola, aí eu fiquei assim, né, possessa, porque estava errado o nome do curso. E um curso do [suprimido], que, assim, da educação mesmo era só a parte de ética, da humanização do professor, tratar os alunos com humanidade era o que mais focava esse curso. Na minha área mesmo é muito difícil (Mirian).

Os professores afirmaram que as ações formativas disponibilizadas pelas escolas ou pelas redes de ensino são, na maioria das vezes, propostas com temas da educação em geral. As ações não são específicas para a Educação Física, não partem das necessidades dos professores e, geralmente, não colaboram significativamente com o processo de desenvolvimento profissional docente. Essas informações corroboram os dados de Verdum (2010), que ressalta que a maioria dos programas de formação continuada ofertados pelo poder público tem pouquíssimo impacto na prática. Isso porque essas propostas se apresentam de forma desarticulada, sem considerar os saberes prévios dos professores, não levam em conta a heterogeneidade dos processos formativos, e utilizam modelos tradicionais de formação (conduzidos por especialistas).

As ações de formação elaboradas pelas escolas ou pelas redes de ensino tem caráter, muitas vezes, compulsório para os professores. São ofertadas a partir de temas que não abrangem as demandas dos docentes, em formatos que não favorecem a reflexão e a articulação com a prática pedagógica. Propostas no formato de cursos e palestras são comumente adotadas por gestores da educação pelo seu baixo investimento. Caracterizados por instrumentos prontos e preparados por especialistas com o objetivo de aprimorar os saberes e as práticas docentes, essas estratégias desconsideram o conhecimento que os professores trazem de sua experiência (FERREIRA; SANTOS; COSTA, 2015).

Para Day (2001, p. 86), a “oferta de oportunidades relâmpago de formação” não satisfaz as necessidades profissionais, intelectuais ou motivacionais dos professores que buscam melhorar a qualidade da aprendizagem de seus alunos em contextos de mudança. Em nosso estudo, verificamos que essas ações trazem pouco ou nenhum benefício para a prática pedagógica. Os participantes relataram que valorizam mais os conhecimentos adquiridos em contextos informais de aprendizagem que a participação em ações de formação continuada oferecidas pelas escolas. Segundo eles, as consultas profissionais feitas na internet e o contato com outros professores são importantes fontes de aprendizagem.

> Eu recorro a cursos na internet e eu gosto muito de manter diálogo com os profissionais que eu conheço. A minha vizinha é professora e a gente debate muito. Tem essa menina, que eu trabalhei com ela na academia, que é a outra professora que eu acho que é boa mesmo na rede, ela me contava muito como que eram as aulas dela. (Mirian).

A internet é um meio fácil, rápido e acessível que permite a consulta dos professores a referenciais teóricos, a outros professores, a materiais disponibilizados por instituições de ensino superior etc. Além disso, permite a visualização de outras práticas, a participação em ações formativas de acordo com as demandas escolares e favorece a diversificação do repertório de atuação a partir das trocas com outros professores em tempo real. Em nosso estudo, essa busca informal foi muito valorizada como um modo de acessar o acervo teórico disponível na área e como possibilidade de visualizar as aulas e as atividades desenvolvidas por outros professores, o que aumenta as possibilidades de atuação.

Para Marcelo García (2002), as novas tecnologias da informação e comunicação permitem a interação, a troca de ideias e materiais entre os professores e entre os alunos. Para o autor, essa abordagem de aprendizagem cooperativa tem sido chamada de educação on-line e se caracteriza por um conjunto de métodos associados aos princípios da aprendizagem dos adultos em que a troca de experiência pessoal sobre determinado conteúdo pode favorecer o desenvolvimento coletivo.

As trocas com os pares, pela internet ou pessoalmente, foram bastante valorizadas pelos participantes como forma de adquirir conhecimentos e aprendizagens sobre o trabalho docente. A troca de experiências e o diálogo sobre as situações ocorridas em sala de aula favorece a ampliação da percepção sobre o trabalho docente e facilita a reflexão sobre situações reais, ocorridas no contexto escolar. Na pesquisa de Silva (2014), o diálogo com os pares

também se configurou como um processo de formação continuada dos professores de Educação Física. Além disso, se caracterizou como referência na constituição da identidade e como importante fonte de consulta.

Os professores participantes valorizaram diferentes aprendizagens, que consideraram significativas ao processo de aprender a ensinar. Essas aprendizagens foram adquiridas nos diferentes espaços, a partir das relações pessoais e profissionais que fizeram parte de suas trajetórias. De acordo com Coelho (2011), o professor iniciante lida com uma aprendizagem plural e complexa, constituída pelo conjunto de conhecimentos, crenças e valores adquiridos em diferentes contextos e circunstâncias entrelaçados às experiências e às interações vividas pelos sujeitos.

Salientamos que, ao destacarmos a perspectiva do desenvolvimento profissional docente, valorizamos as aprendizagens significativas ao trabalho e as demandas encontradas pelos professores no contexto escolar. Sendo assim, acreditamos na importância da continuidade da formação docente durante toda a trajetória profissional do professor. Concordamos com os programas e as ações (formais ou informais) de formação que emergem das necessidades encontradas no contexto escolar, que valorizam o conhecimento prévio dos professores e que buscam favorecer a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre o processo de iniciação à docência dos professores de Educação Física egressos da Universidade Federal de Ouro Preto nos revelou importantes apontamentos sobre o desenvolvimento profissional desses docentes. Os dados encontrados nos permitiram mobilizar a discussão a partir de duas dimensões: os dilemas encontrados pelos professores de Educação Física iniciantes e as aprendizagens significativas ao trabalho docente na percepção dos professores iniciantes.

Compreendemos que a entrada na carreira é vivenciada de maneira singular pelos professores e é influenciada, principalmente, pelo contexto de trabalho nos quais eles estão inseridos. Apesar das singularidades das experiências, aspectos semelhantes foram notados nos discursos dos participantes, que, somados à literatura, nos possibilitaram interpretações e inferências.

Ao adentrarmos no campo, nos deparamos com uma tendência de pesquisa sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores no início da docência. Essas pesquisas sinalizaram a condição diferenciada dos professores iniciantes de Educação Física que, além de enfrentar os dilemas comuns a todos os professores no início da carreira, são marcados pelas dificuldades de uma área que sempre lutou (e ainda luta) por sua identidade e legitimidade no currículo escolar. Em nosso estudo, também verificamos o percurso nada suave enfrentado pelos professores participantes.

O contato com os professores nos trouxe questões importantes a respeito do processo de formação docente. Em relação à escolha da profissão, percebemos que eles não escolheram a Educação Física motivados pela docência. Os caminhos que os levaram à escolha do curso foram diferentes para cada professor. Apesar de possuírem motivações diferentes para a escolha do curso, a paixão pelos esportes, pelas danças, ginásticas e outras manifestações corporais foi comum a todos. Por outro lado, o desejo e a inclinação para a Educação Física escolar não foram mencionados em nenhuma das falas. Verificamos que a escolha pela Educação Física não significou a escolha pela docência. Os professores ingressaram no curso motivados pela expectativa de atuação profissional no campo do bacharelado.

Dos cinco professores participantes da pesquisa, quatro optaram pela dupla formação e concluíram, na mesma instituição, os cursos de licenciatura e de bacharelado em

Educação Física. A formação como bacharel possibilitou a atuação profissional em outros campos, além do contexto escolar. A inserção na docência foi motivada pela questão financeira para a maioria dos participantes, que buscou, na Educação Física escolar, uma forma de complementação salarial da profissão. Observamos que todos os professores entrevistados exerciam outras atividades profissionais remuneradas além da docência, inclusive a professora graduada exclusivamente em licenciatura. Essa situação, caracterizada como pluriemprego, demonstra a precariedade das condições de trabalho e a falta de perspectivas profissionais encontradas pelos participantes.

Os principais aspectos destacados pelos professores sobre o processo de iniciação à docência foram os desafios encontrados no contexto escolar. Os cinco professores listaram 18 dilemas ou situações adversas que prejudicaram sua atuação profissional. A fase inicial, para eles, foi marcada por uma série de dificuldades relacionadas a fatores internos e externos à prática pedagógica.

Os dilemas decorrentes dos fatores internos à prática pedagógica referem-se às situações ocorridas em sala de aula e às questões relacionadas aos próprios professores e aos alunos. Em nosso estudo, percebemos que a percepção desses dilemas pelos participantes foi ampliada pela falta de experiência associada ao pequeno repertório de atuação profissional que possuíam. Os desafios mais relatados por eles foram a falta de interesse dos alunos em participar das aulas e a resistência a alguns conteúdos de ensino da Educação Física. Os professores mencionaram a tarefa de tentar convencer os alunos a fazerem as aulas como um desgaste extra do trabalho docente.

O choque com a realidade também foi muito relatado pelos professores no início da docência. Esse sentimento foi decorrente da dificuldade em ministrar as aulas, da distância entre os conhecimentos aprendidos e a realidade do “chão da escola”, da precariedade estrutural e material; e da receptividade dos alunos. Os professores afirmaram que não estavam preparados para situações tão diferentes daquelas experimentadas durante a graduação.

O contexto de atuação e as condições encontradas pelos professores, principalmente nas escolas públicas, influenciaram a percepção deles sobre o distanciamento do ideal para o real. Esses aspectos, associados à desvalorização da Educação Física, integram os dilemas relacionados aos fatores externos à prática pedagógica, mencionados pelos participantes. Dentre as dificuldades relacionadas às condições de trabalho, ganharam destaque as condições estruturais e materiais disponíveis, o acolhimento e o acompanhamento dedicado ao professor

nesse início da carreira e a precariedade do vínculo funcional assumida com as instituições de ensino.

Observamos que nenhum dos professores entrevistados participou de programas de iniciação à docência ofertados pela instituição de trabalho. Quando perguntados sobre o acolhimento recebido na escola, a maioria afirmou que foi bem recebida, porém eles não participaram de ações ou de estratégias sistematizadas que pudessem integrá-los ao ambiente de trabalho e minimizar o choque de realidade, tão presente em suas falas.

A falta de espaço e de materiais didáticos aparece, principalmente, nos contextos das escolas estaduais e municipais, o que limita as possibilidades de ensino dos seus alunos. O investimento de recursos próprios das professoras para a realização do trabalho docente foi relatado de duas formas neste estudo: na disposição de recursos financeiros para a compra de materiais didáticos para o desenvolvimento da prática pedagógica; e na disponibilidade de tempo, como trabalho não remunerado ofertado à escola. Nas duas formas, os professores são levados a dispor desses recursos, quer seja para a realização de um trabalho compatível com o idealizado pelo docente, quer seja pela manutenção do emprego em uma instituição particular.

A falta de perspectivas e de estabilidade da carreira docente foi um aspecto observado nos relatos de todos os professores entrevistados. Reconhecemos, assim, que as dificuldades da docência se iniciam muito antes do exercício profissional, e começam no momento da procura por uma oportunidade de emprego. Segundo os participantes, conseguir uma vaga como professor é um desafio para os iniciantes, devido à falta de concursos públicos e à prioridade dos professores experientes nos processos seletivos e nas designações. Por outro lado, a precariedade contratual nas instituições de ensino particulares também não é atrativa.

Os professores, ao ingressarem na profissão, submetem-se às péssimas condições de trabalho, mantidos por uma fragilidade contratual que não prevê estabilidade ou ascensão na carreira e sem nenhum apoio da comunidade escolar. A falta de estabilidade e de perspectivas na Educação Física escolar foram os principais motivos para o abandono da profissão de um dos participantes.

O estudo mostrou que os desafios encontrados pelos professores foram capazes de desencadear sentimentos de frustração, medo, desespero e desânimo em relação à profissão docente. Poucos foram os motivos encontrados por eles para a descoberta, o entusiasmo inicial com a profissão. Em relação às etapas de desenvolvimento profissional experimentadas no

início da carreira, verificamos que todos os professores vivenciaram a sobrevivência, porém nem todos relataram a descoberta.

Percebemos que o difícil processo de iniciação à docência dos professores foi marcado pelo confronto entre os seus conhecimentos e as demandas do contexto escolar. O trabalho docente permitiu a ressignificação de seus antigos saberes e a construção de outros. Nesse movimento, os professores destacaram diferentes aprendizagens no processo de aprender a ensinar. A formação inicial foi considerada fundamental, ainda que não tenha conseguido impedir o impacto com a realidade escolar. Os professores destacaram as experiências práticas com o ensino, como o estágio e a participação no PIBID, como as maiores contribuições da formação. Destacaram, ainda, os saberes das disciplinas e as aprendizagens adquiridas com os professores formadores. Professores universitários e antigos professores da disciplina foram tomados como referências profissionais importantes para os participantes. Isso pode ser explicado, porque parte da aprendizagem dos professores ocorre com a observação dos seus próprios professores. Essas observações vão consolidando um modelo de ensino que pode se perpetuar por toda a trajetória profissional do professor.

O PIBID foi destacado como uma importante política de inserção à docência, capaz de aproximar os saberes da universidade à realidade do contexto escolar. Observamos que o programa foi importante para a consolidação do fazer pedagógico, para a ambientação à rotina escolar e para o esclarecimento de questões administrativas da escola. Acreditamos que programas como ele são fundamentais para amenizar o choque com a realidade, tão presente nas falas dos professores iniciantes. Além disso, a inserção no contexto de trabalho durante a graduação pode favorecer o compromisso dos futuros professores com a docência.

Os conhecimentos adquiridos com a própria prática, a autoformação baseada em consultas à internet, o diálogo com os pares e a realização de alguns cursos de pós-graduação também foram consideradas aprendizagens fundamentais ao trabalho docente. Os cursos de formação continuada são importantes, desde que partam das necessidades do professor após a inserção profissional. As ações formativas que partem das demandas dos docentes têm sido consideradas aprendizagens significativas ao desenvolvimento profissional.

Cursos de formação continuada, palestras e oficinas oferecidos pelas redes de ensino não foram valorizados pelos professores, devido à pouca ou nenhuma contribuição dada ao trabalho docente. Segundo os participantes, a maioria das ações ofertadas não é específica para a Educação Física, não considera o conhecimento e nem as demandas dos docentes. Mesmo os cursos de pós-graduação (*lato sensu*) não foram relatados como uma unanimidade

na promoção de aprendizagens significativas. Verificamos que os professores valorizaram os cursos realizados a partir das dificuldades encontradas no dia a dia das escolas.

Por fim, a pesquisa mostrou que, apesar dos desafios, os professores valorizam as ações formativas, sejam elas formais ou informais, que favorecem o enfrentamento das dificuldades encontradas no dia a dia do trabalho docente. Retomando as nossas questões iniciais, podemos afirmar que as aprendizagens dos professores iniciantes de Educação Física são adquiridas a partir de experiências individuais vivenciadas em diferentes contextos, capazes de possibilitar a assimilação de conhecimentos, crença e valores sobre o processo de ensino.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. M. de. **Avaliação da técnica de amostragem "Respondent-driven Sampling" na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas.** 2009. 99f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, 2009.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.

ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 34-44, 2015.

AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, p. 129-142, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011. 229p.

BERNARDI, A. P. *et al*. O percurso profissional de professores de Educação Física escolar de Santa Maria (RS): a fase de entrada na carreira docente. *In:* XVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E III CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 2009, Salvador. **Anais [...].** Salvador: CBCE, 2009, p. 1-13.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 336p.

BOTH, J. *et al*. Bem-estar do trabalhador docente de Educação Física da Região Sul do Brasil de acordo com os ciclos vitais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 1, p. 77-93, 2014.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber.** Campinas: Papirus, 1998. 176p.

BOURDIEU, P. A excelência e os valores do sistema de ensino francês. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectivas, 1974, p. 231-267. Apêndice II.

BRANCHER, C. F. **O sentido da aula livre para os professores de Educação Física da rede estadual do município de Itapema-SC.** 2011. 88f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BRASIL. **Constituição (1937).** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1937.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Congresso Federal. **Lei nº. 9.696**, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselhos Federal e Regional de Educação Física. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 2 de setembro de 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 7**, de 31 de março de 2004. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação, 2004.

BRASIL. **Decreto nº. 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília/DF: Casa Civil da Presidência da República/Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Lei nº. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília/DF: Congresso Nacional/Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 2 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº. 6**, de 18 de dezembro de 2018. Brasília/DF: Diário Oficial da União, ed. 243, seção 1, p. 48, 19 de dezembro de 2018b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília/DF: Diário Oficial da União, n. 247, seção 1, p. 115, 23 de dezembro de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 1**, de 27 de outubro de 2020. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação, 2020.

CARDOSO, S. **Professoras iniciantes da Educação Infantil:** encantos e desencantos da docência. 2013. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

COELHO, F. P. **A aprendizagem dos professores de Educação Física na fase inicial da docência:** conhecimentos e práticas. 2011. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992. 84p.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da *et al*. Formação inicial e a prática pedagógica do professor de Educação Física iniciante. **Olhar de Professor**, v. 17, n. 1, p. 86-97, 2014.

COSTA, F. R. B. **Formação e desenvolvimento profissional em Educação Física:** dilemas e desafios na Educação Inclusiva. 2009. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

COSTA, L. C. A. da; NASCIMENTO, J. V. do. O "bom" professor de Educação Física: possibilidades para a competência profissional. **Journal of Physical Education**, v. 20, n. 1, p. 17-24, 2009.

COSTA, B. de O. *et al*. Escolha profissional e história de vida: uma análise da indução na carreira docente em Educação Física. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2011, Porto Alegre. **Anais [...].** Porto Alegre: CBCE, 2011.

CUNHA, M. I. da; BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 73-86, 2015.

CUSTÓDIO, G. C. C. **A Educação Física em "celas de aula":** possibilidades e desafios de professores iniciantes atuantes em unidades prisionais. 2018. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2018.

DAMAZIO, M. S.; SILVA, M. F. P. O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, p. 189-196, 15 ago. 2008.

DAY, C.; FLORES, M. A. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto, 2001. 351p.

DINIZ PEREIRA, J. E. Formação continuada de professores. *In:* OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.

FARIAS, G. O. *et al*. Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 18 n. 4, p. 656-666, out./dez. 2012.

FAVATTO, N. C. **Início da carreira docente dos professores de Educação Física.** 2017. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

FAVATTO, N. C.; BOTH, J. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 2, p. 127-134, 2019.

FELÍCIO, H. M. O PIBID como "terceiro espaço" de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Desafios da legitimação da Educação Física na escola republicana. **Horizontes – Revista de Educação**, v. 1, n. 2, p. 33-42, 2013.

FERNANDES, F. H.; ROWIECKI, A. G.; VIEIRA, S. V. Perfil sociodemográfico e preocupações dos professores de educação física do município de Cianorte-PR. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, p. 119-128, 2019.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, J. da S. **Perfil de formação continuada e autoavaliação de competências docentes na Educação Física escolar.** 2012. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

FERREIRA, J. da S.; SANTOS, J. H. dos; COSTA, B. de O. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, n. 3, p. 289-298, 2015.

FLORES, P. P.; CONTREIRA, C. C.; ILHA, F. R. da S.; CRISTINO, A. P. da R.; KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. O percurso profissional de professores de Educação Física escolar de Santa Maria, RS. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a. 15, n. 147, p. 1-28, ago. 2010.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores:** apendizagem profissional e acção docente. Porto-Portugal: Porto Editora, 2009. 400p.

FORQUIN, J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FREITAS, M. N. de C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 155-172, 2002.

FREITAS, R. **Estudo multicasos sobre a socialização profissional de professores de Educação Física em início de carreira.** 2011. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

GARIGLIO, J. A. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de Educação Física. *In:* REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, *37.*, 2015, Florianópolis. **Anais [...].** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 4 a 8 de outubro de 2015.

GARIGLIO, J. A.; REIS, C. G. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de Educação Física. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 50, p. 911-936, 2016.

GARIGLIO, J. A.; REIS, C. G. A dupla vulnerabilidade profissional de professores de Educação Física iniciantes. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 2, p. 398-432, 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, 2010.

GATTI, B. (Org.). **O trabalho docente:** avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. 240p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 216p.

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

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. *In: Congresso Sul-brasileiro de Ciências do Esporte*, 2006, Santa Maria. **Anais [...].** Santa Maria: UFMS, 2006.

GONZÁLEZ, F. J. *et al*. O abandono do trabalho docente em aulas de Educação Física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, v. 15, n. 2, p. 1-16, 2013.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. *In:* GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar:** o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 5-24.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 1995, p. 31-61.

ILHA, F. R. S. O professor iniciante e a Educação Física escolar: desafios que se somam. *In:* SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, *9.*, 2012, Caxias do Sul. **Anais [...].** Caxias do Sul: ANPED Sul, 2012, p. 1-16.

ILHA, F. R. S.; KRUG, H. N. O professor de Educação Física e sua participação na gestão escolar: contribuições para a formação profissional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 1-15, dez. 2008.

ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. Os dilemas da docência de professores iniciantes de Educação Física escolar. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCÊNCIA, *3.*, 2012, Santiago (Chile). **Anais [...].** Santiago: UA, 2012, p. 1-7.

KRUG, H. N. *et al*. Estágio curricular supervisionado em educação física: significado e importância sob a ótica dos acadêmicos do curso de licenciatura. *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, *XXVII.*, 2008, Pelotas. **Anais [...].** Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2008.

KRUG, H. N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o choque com a realidade escolar. **Revista Gestão Universitária**, v. 14, n. 1, p. 1-8, 2020.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; ILHA, F. R. da S. Professores iniciantes de Educação Física Escolar: os seus dilemas e sua gestão. **Revista Quaestio**, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 315-337, dez. 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** v. 5. São Paulo: Atlas Editora, 2003. 368p.

LIMA, E. F. de et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 138-160, 2007.

LOPES, R. A.; MOLINA, R. M. K. A reinvenção da docência pela autoformação: a educação do campo e a educação física escolar ante um horizonte cosmopolita. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, *35.*, 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...].** Porto de Galinhas: ANPED, 2012.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. 272p.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Los profesores como trabajadores del conocimiento: Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educar**, n. 30, p. 27-56, 2002.

MARCELO GARCÍA, C. **Políticas de inserción a la docencia:** de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Informe elaborado para PREAL (Programa para la Reforma Educativa en América Latina), Grupo de Trabajo sobre Profesionalización Docente, y presentado el 23 de noviembre en el Seminario: *Políticas para integrar a los nuevos profesores en la profesión docente.* Bogotá: Universidad de Bogotá, 2006.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

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

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência:** um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. 2006. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MARTINEZ, J. C. Desenvolvimento profissional docente. *In:* OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MAGID NETO, J.; PACHECO, D. Pesquisas sobre o ensino de Física no nível médio no Brasil: concepção e tratamento de problemas em teses e dissertações. *In:* NARDI, R. (Org.). **Pesquisas em Ensino de Física.** São Paulo: Escrituras, 2001, p. 15-30.

MELO, T. M. Q. **Experiências formativas no início da docência mediadas pelo PIBID Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia.** 2015. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MELO, T. M. Q.; VENTORIM, S. O PIBID na formação de professores de Educação Física: percepções sobre o início da docência. *In:* REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, *37.*, 2015, Florianópolis. **Anais [...].** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 4 a 8 de outubro, 2015.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 109p.

MONTEIRO, F. M. A. **Desenvolvimento profissional da docência:** uma experiência de formação em um curso de licenciatura em Pedagogia. 2003. 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

NASCIMENTO, J. V. do; GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. *In:* CONGRESO DE EDUCACIÓN FÍSICA E CIENCIAS DO DEPORTE DOS PAISES DE LINGUA PORTUGUESA, VII CONGRESSO GALEGO DE EDUCACIÓN FÍSICA, 1998, La Coruña. **Anais [...].** La Coruña: Galícia, 1998.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M.; ROMAO-DIAS, D.; DI LUCCIO, F. Uso de entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 36-43, 2009.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 217, p. 382-400, 2007.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo:** nada substitui o bom professor. Palestra feita no SINPRO-SP. 2006. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. (Acesso em: 10 jun. 2014.)

NÓVOA, A. **Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida.** Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida – Portugal 2007. Lisboa: Ministério da Educação; Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação, 2008, p. 21-28.

NUNES, C. M. F.; CARDOSO, S. Professores iniciantes: adentrando algumas pesquisas brasileiras. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 9, p. 66-80, 2013.

NUNES, J. B. C. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, *25.*, 2002, Caxambu. **Anais [...].** Caxambu: [s.n.], 2002.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. *In:* OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In:* FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e acção docente. Porto-Portugal: Porto Editora, 2009, p. 221-284.

PAIXÃO, J. A.; CUSTÓDIO, G. C. C.; BARROSO, Y. W. S. Atuação de licenciados em Educação Física nas academias de ginástica: uma análise a partir dos saberes docentes. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 3, p. 701-717, 9 set. 2014.

PAIXÃO, J. A.; CUSTÓDIO, G. C. C.; BARROSO, Y. W. S. O processo de aprendizagem do professor de Educação Física atuante em academias de ginástica no início de carreira. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 2, p. 286-299, 2016.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2006. 224p.

QUADROS, Z. de F.; BLASIUS, J.; KRUG, H. N.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. Prática educativa de professores de Educação Física no início da docência. **Revista Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 21-40, jan./jun. 2015.

ROMANOWSKI, J. P.; OLIVER MARTINS, P. L. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, v. 6, n. 1, p. 83-96, 2013.

SALES, Fernanda Karine Moura Silva. **A relação entre a formação e a prática docente:** o que dizem os coordenadores de área do PIBID/UFOP. 2020. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 209-222, 2005.

SILVA, M. F. G. **A prática como lócus de formação de professores e produção de saberes na Educação Física.** 2014. 273f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. Paul. Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOARES, M. Pesquisa em educação no Brasil: continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. **Perspectiva**, v. 24, n. 2, p. 393-417, 2006.

SOUZA, A. R. de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, n. 48, p. 53-74, 2013.

SOUZA, L. C. **Estrutura lógica de organização da pesquisa científica:** texto básico para auxiliar pesquisadores. Belo Horizonte: UEMG, 2020. 157p.

SOUZA NETO, S. de *et al*. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004.

STAVISKI, G. *et al*. Desenvolvimento profissional em Educação Física: uma abordagem na socialização profissional de professores aposentados. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 7, p. 408-420, 2020.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002. 328p.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TEIXEIRA, P. M. M; NETO, J. M. O estado da arte da pesquisa em ensino de Biologia no Brasil: um panorama baseado na análise de dissertações e tese. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11. n. 2, p. 273-297, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

UMBELLINO, M. M.; CIRÍACO, K. T. “Dores, dilemas e descobertas”: desafios de professores iniciantes na carreira do magistério. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 1, p. 399-425, 2018.

VAILLANT, D. Políticas de inducción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. Profesorado. **Revista de Curriculum y Formación de Profesorado**, Madrid, v. 13, n. 1, p. 28-41, 2009.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012. 242p.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of educational research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VERDUM, P. de L. **Formação continuada de professores da educação básica:** políticas e práticas. 2010. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

APÊNDICE I – Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARO(A) PROFESSOR(A),

Contamos com a sua colaboração nesta pesquisa sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física egressos da Universidade Federal de Ouro Preto. A referida pesquisa, intitulada "Professores iniciantes de Educação Física, suas aprendizagens e seus desafios", é VOLUNTÁRIA, não traz nenhum ônus para o participante e pode ser recusada a qualquer momento. Em caso de participação afirmativa, solicitamos o preenchimento deste questionário. Asseguramos que tanto as informações obtidas aqui, como sua identidade, são sigilosas e serão utilizadas somente para fins de pesquisa científica.
Agradecemos sua atenção.

_____, _____ de _____de 2020

_____ (Assinatura)

Colaborador(a): _____ (Nome completo / não será divulgado)

Equipe de pesquisa: Profª. Drª. Celia Maria Fernandes Nunes (orientadora) e Júnia Mara Fernandes (mestranda). Contato: Instituto de Ciências Humanas e Sociais – Departamento de Educação Rua do Seminário, s/n, Centro, Mariana-MG, telefone: (31) 35579410, e-mail: junia.fernandes@aluno.ufop.edu.br.
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFOP): Campus Universitário, Morro do Cruzeiro, Ouro Preto-MG, telefone: (31) 35591368, fax: (31) 35591370

DADOS PESSOAIS

1- Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

2- Idade:
( ) De 20 a 25 anos ( ) De 26 a 30 anos ( ) De 31 a 35 anos ( ) De 35 a 40 anos
( ) Acima de 41 anos

3- Estado Civil:
( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a) ( ) Desquitado(a) ( ) Divorciado(a) ( ) União estável
( ) Viúvo(a)

4- Filhos: ( ) Sim Quantos? _____ ( ) Não

FORMAÇÃO PROFISSIONAL[16]

Formação inicial

5- Graduação:
( ) Graduado(a) em licenciatura em Educação Física
( ) Graduado(a) em licenciatura e Bacharelado em Educação Física
( ) Graduado(a) em licenciatura e graduando em Bacharelado em Educação Física
( ) Outra opção _____

Desenvolvimento profissional

6- Pós-graduação:
( ) Especialização ( ) Doutorado ( ) Outra opção:_____
( ) Mestrado ( ) Pós-doutorado

7- Em qual área?
( ) Área pedagógica (didática, pedagogia, educação física escolar)
( ) Área técnico-biológica (treinamento esportivo, fisiologia, cinesiologia, *fitness*)

8- Você participou de alguma dessas modalidades de formação continuada na área pedagógica (didática, pedagogia, educação física escolar) desde que iniciou na profissão?
( ) Palestras ( ) Oficinas ( ) Seminários ( ) Cursos à distância (pela internet)
( ) Cursos (8 a 40h) ( ) Eventos científicos (congressos, mesas redondas, conferências)
( ) Não participei

9- Em caso afirmativo, quantas ações (1, 2, 3...) foram de investimento próprio e quantas foram oferecidas pelo sistema ou pela escola em que atua ou atuou?
( ) Investimento próprio ( ) Oferecidas pela escola ou rede de ensino

10- Você participou de alguma dessas modalidades de formação continuada na área técnico-biológica (treinamento esportivo, fisiologia, cinesiologia, *fitness*) desde que iniciou na profissão?
( ) Palestras ( ) Oficinas ( ) Seminários ( ) Cursos a distância (pela internet)

---

[16] A seção "Formação profissional" foi baseada no modelo elaborado por Ferreira (2012).

( ) Cursos (8 a 40h) ( ) Eventos científicos (congressos, mesas redondas, conferências)
( ) Não participei

11- Em caso afirmativo, quantas ações (1, 2, 3...) foram de investimento próprio e quantas foram oferecidas pelo sistema ou escola em que atua ou atuou?
( ) Investimento próprio ( ) Oferecidas pela escola ou rede de ensino

12- Na sua escola, você realizou ações de formação em conjunto/colaboração ou estudos com os outros professores?
( ) Sim. Com que frequência? _____ ( ) Não

13- Você utiliza alguma das modalidades de autoformação descritas abaixo? Se sim, com qual frequência? ( ) Sim ( ) Não

	Diariamente	Semanalmente	Quinzenalmente	Mensalmente	A cada 2 meses	A cada 6 meses
Consultas profissionais na internet						
Leitura de livros ou artigos						
Interação/diálogo com outros professores						

Outras: _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL[17]

14- Há quanto tempo atua Educação Física escolar?
( ) 1 ano ( ) 2 anos ( ) 3 anos) 4 anos ( ) 5 anos ( ) Acima de 5 anos

15- Exerce outra atividade remunerada além da docência em Educação Física?
( ) Sim. Qual? _____ ( ) Não

16- Em quantas escolas você trabalha atualmente?
( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4

17- Número de turmas em que atua na(s) escola(s):
Escola 1: _____ Escola 2: _____ Escola 3: _____

18- A qual a rede de ensino pertence sua(s) escola(s) atualmente?
( ) Rede municipal ( ) Rede estadual ( ) Rede particular ( ) Rede federal

19- Qual o seu vínculo funcional com a(s) escola(s)?
( ) Efetivo ( ) Contratado
Nível de ensino em que leciona:
( ) Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio

20- Atuou em alguma outra escola nos últimos anos?
( ) Sim ( ) Não

[17] Estas perguntas foram exploradas mais detalhadamente durante as entrevistas.

PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA E A VIDA PROFISSIONAL[18]

21- Em seus primeiros anos de docência, você participou de alguma ação ou programa de acolhimento, proporcionado pela escola, específico para você e demais professores iniciantes?
( ) Sim ( ) Não

22- Houve alguma apresentação formal a você dos documentos da escola, como regimento escolar, projeto político pedagógico, entre outros?
( ) Sim. ( ) Não

23- Em relação ao espaço físico e aos materiais didáticos disponíveis para as aulas de Educação Física, você considera:
( ) Totalmente satisfatórios ( ) Parcialmente satisfatórios ( ) Insatisfatórios

24- Você recebeu algum posicionamento da equipe de coordenação pedagógica da escola sobre o seu planejamento e os conteúdos ministrados em suas aulas?
( ) Elogios ( ) Sugestões ( ) Não recebi nenhum posicionamento
( ) Críticas ( ) Acompanhamento

25- Quais as repercussões das ações da equipe de coordenação pedagógica da escola em sua prática pedagógica?
( ) Interferem positivamente ( ) Interferem negativamente ( ) Não interferem

26- Qual a sua percepção sobre o posicionamento da direção e coordenação pedagógica em relação à Educação Física na sua escola?
( ) É tratada como todos os outros componentes curriculares, vista como um momento importante na formação dos alunos.
( ) É considerada como uma forma de aliviar as tensões dos alunos.
( ) É considerada um momento de recreação e lazer dos alunos.

27- Você participa (ou participou) do Colegiado ou de outro órgão de deliberação coletiva nesta escola?
( ) Sim ( ) Não

28- Com que frequência você é solicitado(a) a participar de atividades fora da sua jornada de trabalho nesta escola (campeonatos esportivos, organização de eventos e outros)?
( ) Nunca sou solicitado(a)
( ) Sou pouco solicitado(a)
( ) Sou muito solicitado(a)

29- Em qual das seguintes atividades fora da sua jornada de trabalho você gasta mais tempo?
( ) Reuniões com outros membros da equipe escolar
( ) Reuniões com os pais/outros membros da comunidade
( ) Oficinas/formação continuada ( ) Festas/campeonatos esportivos
( ) Mostras/feiras ( ) Outras: _____

[18] A seção "Percepções sobre a escola e a vida profissional" foi baseada no questionário elaborado por Cardoso (2013).

30- Como você avalia sua relação com a equipe de gestão da escola (diretor, vice-diretor, supervisor, coordenador)?
( ) Boa ( ) Ótima ( ) Excelente ( ) Razoável ( ) Ruim ( ) Péssima

31- Como você avalia sua relação com os demais professores da escola?
( ) Boa ( ) Ótima ( ) Excelente ( ) Razoável ( ) Ruim ( ) Péssima

32- Como você avalia sua relação com os alunos da escola?
( ) Boa ( ) Ótima ( ) Excelente ( ) Razoável ( ) Ruim ( ) Péssima

33- Em relação à sua profissão, de um modo geral, você está satisfeito(a)?
( ) Satisfeito(a) ( ) Insatisfeito(a) ( ) Nem satisfeito, nem insatisfeito(a)
( ) Muito satisfeito(a) ( ) Muito insatisfeito(a)

APÊNDICE II – Roteiro da entrevista semiestruturada

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Bloco 1 – Relação com a Educação Física antes da formação inicial

- A relação com a Educação Física escolar como aluno(a). Recordações sobre as aulas, as atividades e os professores;
- Experiência esportiva ou corporal fora da escola.

Bloco 2 – Formação inicial

- A escolha pelo curso de Educação Física;
- A relação da formação no curso de Educação Física, compreendendo as disciplinas, os conteúdos e os estágios com o trabalho desenvolvido na escola;
- As impressões e a análise da sua formação em Educação Física.[19]

Bloco 3 – Iniciação à docência[20]

- A entrada na carreira (sentimentos que vivenciou e/ou expressou);
- Os sentimentos diante da rotina escolar, das ações de planejamento, do preenchimento dos diários e das reuniões pedagógicas;
- A recepção e o acolhimento na escola;
- Dilemas e dificuldades ao iniciar a profissão.

Bloco 4 - Prática pedagógica

- A rotina de aulas, a relação com os alunos;
- O planejamento e os conteúdos trabalhados nas aulas;

[19] As afirmativas sublinhadas serviram de apoio à entrevistadora caso o eixo não fosse devidamente narrado pelo participante.

[20] As seções "Iniciação à docência" e "Prática pedagógica" foram baseadas no roteiro de entrevistas elaborado por Cardoso (2013). Assim como em sua pesquisa, as perguntas sublinhadas foram usadas apenas quando os participantes não abordavam a temática ou quando não esclareciam suficientemente a questão.

- Avaliação da prática pedagógica: o que já modificou/melhorou e o que ainda pode ser modificado/melhorado.

Bloco 5- Desenvolvimento profissional

- Aprendizagens significativas ao trabalho docente;
- Frequência da participação em ações formativas;
- Programas ou ações de formação oferecidos pela escola ou rede de ensino;
- Você gostaria de acrescentar mais alguma informação que julga pertinente para esta entrevista?