

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Ranucy Campos Marçal da Cruz

**O INÍCIO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA:**  
desafios e descobertas do primeiro ano de inserção profissional

Belo Horizonte

2020

Ranucy Campos Marçal da Cruz

**O INÍCIO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA:**  
desafios e descobertas do primeiro ano de inserção profissional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Docência: processos constitutivos, sujeitos socioculturais, experiências e práticas

Orientador: Prof. Dr. José Ângelo Gariglio

Belo Horizonte

2020

C957i  
T

Cruz, Ranucy Campos Marçal da, 1989-

O início da docência de professoras e professores de Educação Física na escola [manuscrito] : desafios e descobertas do primeiro ano de inserção profissional / Ranucy Campos Marçal da Cruz. - Belo Horizonte, 2019.  
183 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: José Ângelo Gariglio.

Bibliografia: f. 153-161.

Apêndices: f. 162-183.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação -- Teses.  
3. Professores de educação física -- Formação -- Teses. 4. Professores de educação física -- Prática de ensino -- Teses. 5. Professores de educação física -- Aperfeiçoamento -- Teses. 6. Professores de educação física -- Trabalho -- Teses.

I. Título. II. Gariglio, José Ângelo. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E**  
**INCLUSÃO SOCIAL**



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**A chegada do professor iniciante de Educação Física na escola: desafios e descobertas do primeiro ano de inserção profissional.**

### **RANUCY CAMPOS MARÇAL DA CRUZ**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 30 de agosto de 2019, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Jose Angelo Gariglio - Orientador  
UFMG

Prof(a). Suzana dos Santos Gomes  
UFMG

Prof(a). Joelcio Fernandes Pinto  
PUC

Prof(a). Admir Soares de Almeida Junior  
UFMG

Professora Dra. Andrea Moreno  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 6 de agosto de 2020.

Dedico este trabalho à minha família: mãe, pai, Camila, Lorena e Theo, pois vocês foram, e sempre serão, minha inspiração para continuar lutando por uma educação pública de qualidade no nosso país.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me mostrar que tem um propósito para tudo que vivemos aqui e por cuidar de mim em todos os momentos.

À minha mãe. Se não fosse por toda sua história de luta para conseguir estudar e se tornar professora, provavelmente, eu não estaria chegando onde cheguei. Obrigada mãe, por estudar escondido, por trabalhar com infinitas coisas para dar conta de ir à escola, por escolher ser professora, por ser a melhor alfabetizadora que eu conheço e por cuidar de mim. É me espelhando em você que busco praticamente tudo em minha vida.

Ao meu pai. Se não fosse por toda a sua trajetória por um mundo melhor, mais justo e igualitário, talvez eu não visse o mundo da forma como eu vejo. Obrigada pai, sua vontade de aprender, debater e conhecer o mundo me formaram na questionadora que eu sou hoje. Obrigada pelas caronas, pelo olhar acolhedor e por me incentivar a sempre estudar. Sei que você se orgulha da sua fofinha.

Agradeço às minhas irmãs pela parceria e cumplicidade. À Camila, por sempre me incentivar a construir a minha própria história. À Lorena, pelo cuidado e amor demonstrado em pequenos detalhes do dia a dia. Ao Theo, pelo amor e por ser minha companhia nos curtos momentos de lazer nesses últimos anos.

Agradeço ao Professor José Ângelo Gariglio, pelo tempo de orientação na pesquisa e pela paciência com as minhas limitações. Aprendi muito com todas as reuniões de orientação e com a seriedade do seu trabalho!

Agradeço à banca de defesa desse trabalho: professor Joélcio Fernandes, professor Admir Soares, professora Suzana dos Santos, professora Inês Teixeira e professor Anderson de Cunha, por terem aceitado o convite de participação na defesa e por terem compreendido os percalços na finalização da dissertação. Obrigada!

À Escola Estadual Guilhermino de Oliveira, ao Colégio Santo Agostinho - Nova Lima e ao Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – *campus* Piumhi. Em especial, agradeço à Andrea e ao Wellington, da direção do Guilhermino; Bizarria, da coordenação do Santo Agostinho; Lina e Mônica, da direção do IFMG, por me ajudarem na conciliação do mestrado com o trabalho, me liberando em alguns momentos e me ajudando na organização de horários. Sem o apoio pessoal e institucional de vocês, eu não teria conseguido! Obrigada!

À Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por ser minha segunda casa, desde 2008! Obrigada Faculdade de Educação (FaE), por abrir as portas do Programa de

pós-graduação para minha pesquisa! Aprendi e aprendo muito nessa Universidade! Obrigada, professores e secretaria acadêmica! Que continuemos na luta para que mais pessoas tenham acesso ao que eu tive e para que não seja um privilégio estudar em uma universidade pública e sim um direito!

Ao professor Sílvio, por ser meu orientador da vida e ter sido o maior incentivador para que eu entrasse no mestrado! Obrigada pela cumplicidade!

Aos amigos de Contagem, em especial Júlia, Nadiana e Luana, por serem colo e inspiração para a realização dos meus sonhos!

Ao CSAbes e amigos, os que ajudaram a construir o grupo, os que não estão mais (mas sempre farão parte) e os que entraram há pouco tempo, por me ajudarem a perceber o propósito e o sentido da vida! Obrigada por caminharem junto comigo! Obrigada pelas orações!

Às amigas do Glacial - UFMG, por serem minhas referências na Educação Física, me apoiando em todo o período do mestrado.

Às amigas do CENTEC, pelo cuidado e amor durante esse período de ausências.

Aos meus tios, tias, primos e primas, que me apoiaram em minhas decisões!

Aos meus alunos e alunas, os de antes e de hoje, por me encorajarem, todos os dias.

A todos os professores e servidores com os quais tive a oportunidade de trabalhar, foi nas trocas que tive com vocês, durante minha prática pedagógica, que construí parte das reflexões que coloco nesta pesquisa.

Ao Carlos, pela parceria de orientação nesse tempo do mestrado. Seu apoio foi fundamental! Obrigada pelas trocas acadêmicas e políticas nesse tempo que, nós sabemos muito bem, não foi fácil!

Aos colegas da linha “docência” da FaE, pelas trocas nas disciplinas que cursamos juntos, fundamentais para a realização da pesquisa.

Ao coletivo de professores Pensando a Educação Física Escolar, por ter sido um espaço importantíssimo de troca e de acolhimento. Obrigada a todos professores desse coletivo, vocês contribuem para minha construção e reconstrução diária como professora produtora de conhecimentos no chão da escola! Obrigada!

À Flávia, revisora desta dissertação, que virou noites para me ajudar a entregar o trabalho final. Obrigada pelo profissionalismo e competência!

À Saleth, minha psicóloga, por cuidar de mim! Sem o seu trabalho eu não teria dado conta! Obrigada!

Um agradecimento especial às duas professoras e ao professor que construíram essa pesquisa junto comigo e suas respectivas escolas. Sem vocês, esse trabalho não aconteceria. Obrigada pela parceria! Obrigada por construírem a Educação Física escolar que acreditamos e queremos para nossos alunos e nossas escolas! Vocês contribuem com a educação diariamente e, agora, contribuirão com o campo de formação de professores, através das suas reflexões e práticas sobre a EF escolar! Obrigada!

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

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (Manoel de Barros).

## RESUMO

O presente estudo objetivou compreender os processos constitutivos da prática docente de professores/as iniciantes de Educação Física, no primeiro ano de inserção profissional na escola. Além disso, buscou-se identificar o conteúdo das aprendizagens profissionais incorporadas pelos/as professores/as de Educação Física; analisar como essas aprendizagens profissionais são incorporadas por eles/elas; e identificar quais os aspectos mais sofridos da experiência de inserção profissional no primeiro ano de contato com a escola. Para tal, realizamos a pesquisa com três professores/as de Educação Física, licenciados pela Universidade Federal de Minas Gerais, que estavam no primeiro ano da docência e que atuavam em escolas públicas e/ou privadas na cidade de Belo Horizonte. Por meio de pesquisa de campo, foram realizadas seis entrevistas: duas entrevistas semiestruturadas com cada professor/a participante. A primeira entrevista foi organizada a partir de três eixos de análise, sendo eles: a aprendizagem no primeiro ano da docência, a escolha pela profissão e a formação inicial e continuada dos professores/as. A segunda entrevista foi referente aos quatro casos de ensino que os/as professores/as escreveram sobre momentos significativos da docência. A metodologia de análise baseou-se na “análise de conteúdo”, possibilitando a construção de categorias temáticas. Dessa maneira, os dados produzidos com os/as professores/as foram descortinados em dois grandes eixos: “Os desafios da iniciação à docência de professores/as de Educação Física” e “Aprendizagem docente, descobertas e estratégias de enfrentamento dos desafios no primeiro ano da docência”. No primeiro eixo, foi possível identificar os seguintes desafios da inserção profissional: *transição* entre a formação inicial e a entrada no mercado de trabalho; a *cultura escolar* (campo disciplinar específico, choque de realidade, dificuldades no trabalho coletivo, organização do trabalho docente; contexto social de inserção das escolas e diferentes concepções de educação entre educadores); e *relações professor/a – aluno/a em sala de aula* (situações de ensino-aprendizagem, planejamento de aulas e dificuldades de lidar com questões específicas da infância e da juventude apresentadas pelos/as estudantes). No segundo eixo, evidencia-se como os docentes percebem que *aprendem a ser professores/as* (troca com alunos e professores/as, reconhecimento da comunidade escolar, reuniões pedagógicas, construção do planejamento e realização das aulas). Por fim, foi possível identificar que, mesmo diante dos desafios da inserção profissional, os/as professores/as *reconhecem descobertas* da profissão e *elaboram estratégias de enfrentamento* desses dilemas, juntamente com seus pares e com os/as estudantes.

**Palavras-chave:** Professores iniciantes de Educação Física. Iniciação à docência em Educação Física. Aprendizagem docente.

## ABSTRACT

This study had the objective to understand the building processes of the beginning Physical Education teachers' practice, in their first year as a professional in school. It also meant to identify the professional learning content absorbed by Physical Education teachers; analyze how this professional learning are incorporated by the teachers; and identify which aspects were harder to deal with it in the first year of contact as a professional in school. We performed a research with three Physical Education teachers licensed by the Federal University of Minas Gerais that were in the first year as a professional in teaching at private or public schools in the city of Belo Horizonte. Through a field search, six interviews were made: two half-structured interviews with each participating teacher. The first interview was organized in three axes of analysis, being: the learning in the first year of teaching, the career choice, and the initial and continued teachers' qualification. The second interview referred to four teaching episodes that the teachers had to write about, containing meaningful teaching experiences. The analysis methodology was based in the "content analysis", allowing the construction of themed categories. In this way, the data produced with the teachers were uncovered in two big axes, being they: "The challenges of beginning teaching for Physical Education teachers" and "Teacher learning, discoveries and coping strategies for the first year in teaching challenges. In the first axis it was possible to identify the following challenges in the professional insertion: *transition* between the initial formation and the entrance in the job market; the *school culture* (specific disciplinary field, reality crash, difficulties with the collective work, school's social context, different conceptions of education between educators); and *teacher-student relationship* (teaching-learning situations, lesson planning, and difficulties dealing with specific issues of childhood and youth from the students). In the second axis, it is evident how teachers realize that they *learn to be teachers* (exchanges with students and teachers; recognition of the school community; pedagogical meetings; also planning and executing lessons). Lastly, it was possible to identify that even if they are far from the professional insertion challenges, the teachers *recognize discoveries* of the profession and *develop coping strategies* for these dilemmas alongside students and fellow teachers.

**Keywords:** Beginning teachers of Physical Education. Initiation to teaching in Physical Education. Teaching learning.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> - Levantamento bibliográfico.....	45
<b>Quadro 2</b> - Informações gerais dos/as professores/as colaboradores/as.....	60

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AAA	Associação Atlética Acadêmica
ANPED	Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação
BH	Belo Horizonte
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEMEF	Centro de Memória da Educação Física
CEU	Centro Esportivo Universitário
CP	Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais
EEFFTO	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
EF	Educação Física
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEDAM	Grupo de pesquisas sobre Aprendizagem e desenvolvimento motor
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
LC	Lei Complementar
MG	Minas Gerais
NUPESS	Núcleo de Pesquisa em Educação das Sensibilidades e dos Sentidos
OCDE	Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PET	Programa de Educação Tutorial
PNE	Plano Nacional da Educação
PUC MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

RBCE	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
RBPPF	Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação de Professores
STF	Superior Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1.1 Trajetória pessoal e acadêmico-profissional da pesquisadora-professora e a construção do problema da pesquisa</b> .....	19
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA</b> .....	26
<b>2.1 Levantamento bibliográfico</b> .....	44
<i>2.1.1 Estudos sobre iniciação à docência</i> .....	46
<i>2.1.2 Estudos sobre iniciação à docência em EF</i> .....	50
<b>2.2 O percurso metodológico: a construção da pesquisa com os professores</b> .....	56
<b>2.2.1. Os sujeitos participantes da pesquisa</b> .....	59
<i>2.2.1.1 Sobre o professor Jorge</i> .....	60
<i>2.2.1.2 Sobre a professora Lua</i> .....	61
<i>2.2.1.3 Sobre a professora Lílian</i> .....	62
<b>2.2.2 Entrevistas</b> .....	63
<b>2.2.3 Casos de ensino</b> .....	64
<b>2.3 Análise dos dados</b> .....	65
<b>3 OS DESAFIOS DO PRIMEIRO ANO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	68
<b>3.1 O entre lugar: a transição entre a formação inicial e a inserção profissional</b> .....	68
<b>3.2. Sou professor, e agora?! Primeiras impressões e “choque de realidade” na chegada às escolas</b> .....	77
<i>3.2.1 O contexto social de inserção das escolas: localização, rede de ensino e público atendido (classe econômica)</i> .....	80
<i>3.2.2 Primeiras impressões na chegada dos professores às escolas: “choque de realidade”, “descobertas” e “sobrevivência”</i> .....	88
<i>3.2.3 O lugar da Educação Física na cultura escolar</i> .....	94
<i>3.2.4 Diálogo com a gestão, professores e famílias</i> .....	101
<b>3.3 A sala de aula e os processos de iniciação à docência de professores de Educação Física</b> .....	106
<i>3.3.1 A liberdade no planejamento</i> .....	109
<i>3.3.2 Trato corporal do conteúdo</i> .....	110
<i>3.3.3 Organização da aula</i> .....	111
<i>3.3.4 Diálogo com os estudantes</i> .....	113
<b>4 APRENDENDO A SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: diálogos com a escola e o primeiro ano da docência</b> .....	116
<b>4.1 O contexto escolar e a aprendizagem docente: aprendendo a ser professor na escola</b> .....	119
<i>4.1.1 No planejamento das aulas</i> .....	121
<i>4.1.2 No cotidiano escolar</i> .....	127
<i>4.1.3 Aprendendo a ser professor no diálogo com outros professores na/da escola</i> .....	133
<i>4.1.4 Aprendendo a ser professor no diálogo com os estudantes</i> .....	137
<b>4.2 Aprendendo a ser professor fora da escola: aprendizagens não formais</b> ....	141
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	147
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	155
<b>APÊNDICES</b> .....	164

## 1 INTRODUÇÃO

Estudos no campo da formação de professores têm apontado que a carreira docente se caracteriza como um *continuum* formativo, que pode ser definido por três marcadores temporais: a formação acadêmica inicial, a entrada na profissão e o desenvolvimento profissional. Entendida dessa maneira, a carreira docente pode ser investigada considerando que, em cada fase desse desenvolvimento, são apresentadas demandas específicas para novos estudos na área.

Tomando como referência esses ciclos de desenvolvimento profissional docente, esta pesquisa centrou seu olhar para um momento específico da carreira educacional: a iniciação à docência. Pode-se dizer que educadores em início de carreira são considerados, na maior parte dos casos, pelas políticas públicas e pelos gestores educacionais, de forma similar aos que já atuam há muito tempo na carreira. Tal constatação, atrelada a outros fatores relacionados à profissão docente (baixos salários, reconhecimento social frustrante e condições de trabalho, muitas vezes, precárias), podem contribuir para o abandono da profissão e a falta de investimento na formação permanente.

Isso acontece, pois, pesquisadores têm mostrado que a iniciação à docência e o ano de indução (primeiro ano da docência) são momentos cruciais na carreira do professor, permeado por intensas aprendizagens profissionais: Huberman (1995); Tardif e Raymond (2000); Feiman-Nemser (2001); Vonk (1993); Carter *et al.*, (1987); Veenman (1984); Marcelo-Garcia (1998, 1999, 2009, 2010) e Misukami (2002).

Este estudo pretende investigar, especificamente, o primeiro ano de inserção profissional de professores, uma vez que o primeiro contato dos docentes com o “ofício de ensinar” pode ser marcado por situações difíceis, caracterizadas, por Veenman (1984), como “choque da realidade”. As pesquisas de Mariano (2012) e Lima *et al.* (2007), que tratam do período da inserção profissional, têm destacado o fato de que esse “choque de realidade” na entrada da profissão se dá devido à presença de situações desafiadoras e, por vezes, sofridas (sentimentos de sobrevivência, estresse, diluição de idealizações sobre a docência e sobre o que é ser professor, desilusões) e das descobertas da profissão (a intensidade das aprendizagens profissionais) (HUBERMAN, 1995).

Trabalhos recentes, como os de Nunes e Cardoso (2013) e Papi e Martins (2010), têm mostrado que estudos no campo da iniciação à docência, apesar de terem crescido de forma considerável, ainda não são suficientes diante da quantidade de pesquisas

realizadas na área de formação de professores/as e da demanda que se faz presente sobre novas investigações.

Acrescenta-se a isso o fato de que outras pesquisas, como as de Cardoso *et al.* (2017) e André (2012), têm evidenciado a necessidade de políticas públicas de indução profissional para que professores iniciantes possam enfrentar as dificuldades, desafios e dilemas da inserção profissional e, com isso, diminuir as taxas de abandono da profissão e contribuir para o desenvolvimento profissional de professores da educação básica.

Além disso, foi por meio da minha inserção como professora de Educação Física (EF) na educação básica, que pude perceber o que os estudos recentes sobre a iniciação à docência estavam constatando. Mesmo que ainda não compreendesse a totalidade e a complexidade das investigações nessa temática, comecei a me interessar e a questionar as formas de entrada de iniciantes na profissão, pois percebia, cotidianamente, como o começo do percurso na educação poderia apresentar bonitezas<sup>1</sup>, mas também desafios imensos. Em meio a alguns questionamentos na minha prática docente, surgiu a intenção de desenvolver uma pesquisa sobre a temática da iniciação à docência.

Portanto, dediquei-me à investigação da iniciação à docência de professores de EF, por entender que a experiência como professora da área contribuiria para as análises e percepções da pesquisa de campo e, sobretudo, por identificar lacunas nas investigações acadêmicas sobre a temática nessa área do conhecimento<sup>2</sup>.

Desse modo, a problematização do objeto e toda a construção da pesquisa guardam relação com a minha trajetória como docente desse campo disciplinar; trajetória essa marcada por experiências formativas de caráter biográfico (familiar), pela formação inicial em Licenciatura, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e pela minha inserção profissional na escola.

Nessa perspectiva, no período inicial da minha trajetória como docente, tive a oportunidade de trabalhar em redes de ensino bem distintas (rede privada, com viés preparatório para o vestibular; rede estadual de ensino; rede privada, com base de formação católica e rede federal de ensino técnico), vivenciando um conjunto diverso de dilemas, desafios e um intenso processo de aprendizagem profissional. A intensidade da minha experiência de inserção docente advém do fato de que, em curto espaço de tempo (5 anos), tive que intervir profissionalmente em diferentes realidades sociais e contextos escolares, interagindo com alunos com características socioculturais distintas, em redes

---

<sup>1</sup> Termo emprestado de Paulo Freire (2001).

<sup>2</sup> Conforme pode ser percebido nas pesquisas de Gariglio (2015, 2016, 2017).

de ensino díspares e contextos territoriais singulares; além de ter lecionado em diferentes etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio). Soma-se a isso o fato de que, durante esses seis anos, não presenciei, nas instituições nas quais atuei, ações específicas ou situações concretas para apoio ao professor iniciante, o que me levou a enfrentar muitos desses desafios de forma solitária.

Destaco que, no primeiro ano como docente, vivenciei situações de questionamentos, problematizações e intensas aprendizagens profissionais, que me faziam alternar entre situações de “descoberta” e de “sobrevivência” da profissão, assim como proposto por Huberman (1995).

Diante dessas reflexões e após estudos na área da iniciação à docência, comecei a formular melhor algumas inquietações que estavam presentes em minha prática cotidiana, até que se materializassem no problema central dessa pesquisa e em questionamentos.

a) Quais os dilemas e desafios profissionais enfrentados pelos professores iniciantes de EF?

b) Como enfrentam esses desafios e dilemas?

c) Em que medida a formação inicial dos educadores impacta na forma como cada docente lida com os desafios da entrada na profissão?

d) Os primeiros anos de inserção profissional possibilitariam aos profissionais da educação a incorporação de novas aprendizagens profissionais? Se sim, de que tipo? Como se dariam essas aprendizagens?

Após essas reflexões e aprofundamentos nas pesquisas do campo da formação de professores, transformamos todos esses questionamentos na seguinte pergunta central da pesquisa: como professores e professoras de Educação Física iniciantes lidam com os desafios e dilemas da inserção profissional na educação básica, no primeiro ano da docência?

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo central compreender os processos constitutivos da prática docente de professores e professoras iniciantes de Educação Física, no primeiro ano de inserção profissional na escola.

A partir desse objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

a) identificar o conteúdo das aprendizagens profissionais incorporadas pelos professores de Educação Física, durante o primeiro ano de exercício da docência;

b) analisar como essas aprendizagens profissionais são incorporadas pelos professores;

c) identificar como os professores lidaram com as experiências de inserção profissional no primeiro ano de contato com a escola.

Entendemos que este estudo se justifica na medida em que professores iniciantes vivenciam intensas aprendizagens profissionais, que podem ser determinantes para o desenvolvimento profissional docente.

Destacamos que as inserções desses profissionais no ambiente escolar, durante o primeiro ano da docência, precisam ser investigadas com mais atenção. Nessa perspectiva, é preciso entender como esses sujeitos, logo no início, aprenderam a ser professores e inseriram-se nesses espaços, mesmo diante da ausência de políticas públicas e/ou programas que os ajudassem. Acreditamos que, ao investigar esses educadores dando os “primeiros” passos, realizando os “primeiros” questionamentos, “primeiros” planejamentos, poderíamos nos aproximar da aprendizagem docente no início da carreira.

Tendo em vista os objetivos e justificativas supracitadas, a realização da pesquisa contou com a participação de três professores de EF, que se encontravam no primeiro ano de atuação na educação básica, sendo duas mulheres e um homem. Uma professora, concursada e efetiva da rede de ensino municipal; uma professora da rede privada de educação infantil, que atua em uma escola de pequeno porte e um professor, atuando em duas escolas de grande porte da rede privada. Todos atuavam na cidade de Belo Horizonte (BH), capital de Minas Gerais (MG).

Por meio de pesquisa de campo, foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas, sendo duas com cada participante. A primeira delas foi organizada considerando três eixos de análise: a aprendizagem no primeiro ano da docência, a escolha da profissão e a formação inicial e continuada. A segunda entrevista baseou-se em relatos escritos (casos de ensino) das professoras e do professor sobre momentos significativos de sua trajetória docente no primeiro ano profissional. Já os procedimentos de análise, efetivaram-se através da análise de conteúdo, método proposto por Bardin (2016), possibilitando a construção de categorias analíticas.

Os dados produzidos com os entrevistados foram descortinados em dois grandes eixos, sendo eles: “Os desafios da iniciação à docência de professores/as de EF” e “Aprendizagem docente, descobertas e estratégias de enfrentamento dos desafios no primeiro ano da docência em EF”.

Dessa forma, a dissertação está organizada da seguinte maneira: no próximo subtópico, estão descritos os locais de trabalho e as mudanças em torno da minha trajetória até a entrada no Programa de Pós-Graduação da UFMG, por acreditar que os

questionamentos que tive ao longo do tempo e nas escolas em que trabalhei estiveram presentes na prática profissional, contribuindo na construção desta pesquisa.

No segundo capítulo, teórico-metodológico, retomamos os objetivos da pesquisa à luz do referencial teórico e das principais pesquisas sobre formação de professores iniciantes e também damos ênfase ao percurso metodológico da pesquisa, destacando os sujeitos que nos ajudaram a coletar todos os dados empíricos do trabalho.

No terceiro capítulo, tratamos do primeiro eixo de análise “Os desafios da iniciação à docência de professores de EF”, onde foi possível estabelecer quatro grandes tópicos de análise dos desafios da inserção profissional, sendo eles: transição entre a formação acadêmica inicial e a entrada no mercado de trabalho; a cultura escolar (campo disciplinar específico da EF, choque de realidade, organização do trabalho docente; contexto social de inserção nas escolas e diferentes concepções de educação entre educadores); e relações professor-aluno em sala de aula (situações de ensino-aprendizagem, planejamento de aulas e dificuldades de lidar com questões específicas das infâncias e juventudes apresentadas pelos estudantes).

No quarto capítulo, que antecede a conclusão, trabalhamos com o seguinte eixo de análise: “Aprendizagem docente, descobertas e estratégias de enfrentamento dos desafios no primeiro ano da docência em Educação Física”, onde evidenciamos como os docentes percebem que aprendem a ser professores (troca com alunos e colegas; reconhecimento da comunidade escolar; reuniões pedagógicas; construção do planejamento e realização das aulas); como essas aprendizagens docentes dialogam com suas trajetórias na formação acadêmica inicial, formação na prática e formação continuada e como, mesmo diante dos desafios da inserção profissional, reconhecem as descobertas da profissão e elaboram estratégias de enfrentamento desses dilemas, juntamente com os estudantes e outros educadores.

### **1.1 Trajetória pessoal e acadêmico-profissional da pesquisadora-professora e a construção do problema da pesquisa**

Licenciei-me em Educação Física, na UFMG, em 2012, mas antes da entrada na graduação e da finalização da formação acadêmica inicial, considero que já comecei minha trajetória como educadora. Sou filha de professores, de modo que nasci e cresci num espaço sempre destinado a discussões, debates e conversas sobre os mais diversos assuntos, o que permitiu que eu me sentisse instigada a pensar a educação e as questões

sociais que passam pela escola, pela sociedade e pelas relações humanas. Atrelado a isso, busquei participar, durante minha infância, de diversas práticas esportivas no bairro ou nas instituições em que estudava, além de me envolver com práticas corporais diversas na rua, com colegas e vizinhos.

O início da graduação em Educação Física começou em 2008, com uma descoberta incrível sobre a Universidade e o curso. As disciplinas, aulas e professores despertavam em mim, cada vez mais, a certeza da escolha que fiz no então vestibular. Em 2009, no terceiro período, precisei fazer a opção entre licenciatura e bacharelado e, nesse momento, estive diante de um conflito, pois precisei considerar toda uma trajetória no esporte competitivo e a vontade de ser técnica de voleibol e, ao mesmo tempo, um enorme desejo de ser professora de EF.

A escolha se deu pelas possibilidades que via nas aulas da graduação destinadas ao ensino e à educação. Não imaginava que encontraria essas reflexões na faculdade de EF e isso me instigava a querer ser professora.

Após essa alternativa, tornei-me, no segundo período (2009), bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) – Educação Física e Lazer, o que permitiu que, por três anos e meio, desenvolvesse ações de ensino, pesquisa e extensão nessa área. O meu envolvimento direto com a tríade universitária me ajudou a ter uma melhor compreensão das ações educativas, políticas públicas de educação/esporte/lazer e contribuiu diretamente na minha formação como professora de EF.

Comecei um estágio não obrigatório em uma escola particular da cidade de Belo Horizonte, também no segundo período, e permaneci nessa escola durante sete anos: somados os períodos de estagiária e de professora de vôlei. Busquei esse envolvimento com o “esporte da escola” porque, além de ter sido atleta, quando adolescente, e essa ter sido uma das minhas motivações ao buscar a graduação em EF, vi nessa experiência a possibilidade de conhecer uma realidade social e profissional muito distante da minha, uma vez que estudei toda minha trajetória escolar na rede pública de ensino.

Formei-me em setembro de 2012 e, em 2013, assumi, pela primeira vez, o cargo de professora de EF em uma escola. A escola era na minha cidade natal, Contagem – MG, e isso me ajudou no processo de entrada da profissão. Conhecer o bairro e a região em que a escola estava localizada contribuiu para a construção do trabalho pedagógico naquela instituição, a partir da proximidade que eu tinha com aquele contexto.

Nesse cenário, teve início o meu primeiro ano na docência: em uma escola privada, com viés preparatório para o vestibular, onde assumi as turmas de sexto ano do

ensino fundamental II até a segunda série do ensino médio. Eu tinha concluído a graduação há apenas seis meses e, a minha frente, havia turmas de sete anos de escolarização diferentes, para que eu pudesse sistematizar e ministrar aulas de EF.

Essa situação me provocou medo ao assumir as turmas, pois lecionar para turmas diversas, que compunham uma ampla faixa etária, era desafiador nesse início da carreira. Além disso, a maior dificuldade foi trabalhar com alunos do ensino médio que, naquela época, tinham a faixa etária próxima da minha. Foi ali, como já colocado, que assumi as primeiras turmas de EF na escolar regular. As descobertas da profissão surgiram na oportunidade de criar um planejamento que dialogasse com teorias e experiências nas quais acreditava, sem que fosse necessário já seguir um planejamento fixo realizado por outro grupo de professores. Sentia que poderia, finalmente, ter autonomia para criar, construir e executar projetos interessantes, já que não era mais estagiária e sim a professora responsável pela disciplina.

A possibilidade de criação me deixava muito animada, via ali diálogos com minha formação acadêmica inicial, imaginava que o que eu já tinha realizado alguma vez em projetos na Universidade poderia ser recriado naquele espaço. Entretanto, me deparei com desafios diante desse entusiasmo inicial, entre eles o fato das aulas serem ministradas em duplas e o meu colega de trabalho ter sido formado em um contexto da EF escolar diferente do meu e estar alinhado a princípios de uma EF de 25 anos atrás. Assim, quando nos sentávamos para conversar, era possível perceber uma grande diferença, pois muita coisa mudou na disciplina ao longo do tempo<sup>3</sup>.

Diante desse conflito de gerações e de perspectivas pedagógicas diferentes, a lógica esportivista da EF era a que predominava nas aulas que planejávamos. Esse foi o momento em que me deparei com um dos meus maiores dilemas.

Além do desafio de planejar as aulas em duplas, participei da organização de eventos na escola que me trouxeram um grande choque de realidade. Vivenciei o momento de organizar a festa junina e os jogos internos da escola, sem que esses eventos dialogassem diretamente com a prática pedagógica da EF.

Ainda nesse contexto, é importante ressaltar como a visão educacional da instituição influenciava no trabalho da EF. Como a história da escola se atrelava à criação

---

<sup>3</sup> De acordo com o Soares (1992), a Educação Física, assim como outras disciplinas escolares, foi se modificando ao longo do tempo. Com o movimento renovador da Educação Física, na década de 1980, houve uma mudança de paradigma, de modo que a disciplina passou da formação voltada à aptidão física e esportivista para uma formação com influência das teorias críticas, que visavam trabalhar com as práticas corporais inseridas na cultura e as influências dessas na sociedade.

de cursinhos preparatórios para o vestibular, a ênfase dada ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) prevalecia sobre a tentativa de legitimar<sup>4</sup> a disciplina naquele espaço. Para além da Educação Física escolar, fiquei à frente de organizar a criação das equipes esportivas naquela unidade, participando da escrita do projeto e de sua execução, sendo professora-técnica de vôlei de duas equipes.

Ainda no meu primeiro ano da docência, no segundo semestre de 2013, assumi o cargo de professora efetiva da Rede Estadual de Minas Gerais, também em Contagem, onde lecionei até 2018. Em outro contexto e realidade, vivenciei desafios e descobertas singulares. Entre as grandes descobertas, estava o fato de poder dar aula em um lugar em que eu me reconhecia, em que as práticas dos alunos em relação à cultura escolar não me eram estranhas, devido a minha história como estudante e, também, de me deparar com outra organização pedagógica.

Naquele contexto, lidei com alguns desafios específicos: uma escola pública que não tinha um projeto de EF sistematizado; problemas com indisciplina dos alunos; ameaças constantes vindas dos estudantes, que exigiam somente o futebol nas aulas; e o contexto de modificação da lei 100<sup>5</sup>, que ocasionou diversos incômodos nos professores mais antigos em relação à chegada dos novos efetivos.

Além desses desafios, é importante enfatizar que havia falta de materiais, precariedade dos espaços para a realização das aulas e, também, descaso em relação à disciplina. Exemplo disso é que as quadras não entravam na rotina de limpeza da escola.

Esse contexto de desvalorização disciplinar apresentou-se como uma das causas da precariedade das condições de trabalho ali presentes. Dessa forma, o não reconhecimento da área se materializava de forma simbólica ou material, tanto pelo desrespeito dos alunos ou demais professores, como pela falta de condições estruturais de ensino.

Diante desse cenário, fui apresentando projetos pedagógicos que necessitavam de mais materiais e reivindicando que as quadras, materiais e tempos pedagógicos fossem tendo os mesmos cuidados que os direcionados a outras disciplinas. Outra alternativa

---

<sup>4</sup> O processo de legitimação da Educação Física nas escolas acontece, segundo Vago (1995) e Bracht (1997), quando o professor se vê diante de um cenário de não valorização e reconhecimento da EF como disciplina pedagógica sistematizada naquele espaço.

<sup>5</sup> O Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) declarou, na quarta-feira, 26 de março de 2014, a inconstitucionalidade de dispositivos da Lei Complementar (LC) 100/2007, de Minas Gerais. De acordo com o processo, ajuizado pelo procurador-geral da República, a lei promoveu a investidura de profissionais da área de educação em cargos públicos efetivos sem a realização de concurso público, contrariando o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal.

criada foi a de solicitar materiais emprestados dos grupos dos quais fiz parte na UFMG, de modo que a direção da escola pudesse ver as aulas acontecendo com outros materiais e se sentisse motivada a comprá-los, posteriormente.

Lidei também com questões burocráticas e administrativas específicas do contexto da rede estadual mineira, as quais tive que ir dominando sozinha – mesmo tendo mais uma professora de EF na escola – preencher diários, realizar o planejamento curricular e a avaliação, são exemplos disso.

Deparei-me, ainda, com o isolamento no planejamento da EF e com os enfrentamentos que a área apresentava. Eu tinha pistas de por onde começar a estruturação do ensino da disciplina, mas percebia muita resistência dos alunos em relação às propostas apresentadas. Foi nesse contexto que comecei um intenso processo de aprendizado profissional, onde a negociação, a conversa e o diálogo com todos os sujeitos escolares eram pontos fundamentais para que o trabalho acontecesse.

Destaco que muitos desses desafios são igualmente vivenciados ao longo da carreira profissional, não sendo exclusivos do início da docência. Entretanto, como professora iniciante, a falta de acompanhamento de gestores e, por vezes, até de outros professores, proporcionaram uma situação de vulnerabilidade ainda maior frente a essas situações.

Dentre os maiores desafios como professora iniciante, destaco alguns que vivenciei no primeiro ano da docência: dúvidas sobre como iniciar o planejamento; insegurança sobre a pertinência das propostas em relação ao que fora aprendido na universidade; medo de assumir o comando da turma; necessidade de reconhecimento dos alunos e dos professores para que eu pudesse ficar tranquila; encontro com os estudantes reais, com suas histórias, expectativas e dificuldades; entre outros fatores.

Além disso, acumular muitos cargos em locais diferentes, logo no início da profissão, gerou uma falta de tempo para estudar, o que, conseqüentemente, provocava sentimentos contraditórios: o desejo de ser uma boa professora e as dificuldades enfrentadas para que esse desejo se concretizasse.

A partir desse contexto de isolamento, invisibilidade e falta de compartilhamento de experiências, encontrei dois espaços de formação continuada: o projeto de extensão que acompanhava professores iniciantes na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da UFMG e uma pós-graduação da PUC–Minas, que recebia o nome de Especialização Semipresencial em Ensino de Educação Física.

O projeto de extensão da EEEFTO, da UFMG<sup>6</sup>, tinha como objetivo o acompanhamento de professores iniciantes de EF, recém egressos da UFMG. No projeto, o professor tutor e os colegas estabeleciam uma dinâmica de ajuda mútua, compartilhando os desafios e buscando, coletivamente, formas de lidar com esse momento de chegada à escola. A proposta compreendia a realização de reuniões mensais na UFMG, que ocorreram durante um ano. Foi através dessa experiência que comecei a perceber que, mesmo sendo uma professora formada, eu ainda precisava de espaços de trocas e partilhas.

Nesse sentido, esse projeto de extensão ajudou em minha inserção profissional, pois me possibilitou lidar com aulas que davam “errado”, dificuldades com alunos e/ou gestão pedagógica, sem me sentir necessariamente culpada. Isso foi, ao longo de todo o ano, me fortalecendo e me estimulando a pensar estratégias de enfrentamento dessas situações.

No segundo ano da docência, em 2014, entrei para o curso de pós-graduação na PUC–Minas. Esse foi um espaço fundamental para me identificar como professora de EF. As disciplinas, trabalhos, trocas e construções com os colegas e professores/as do curso contribuíram para que esse momento de chegada à escola não fosse tão solitário.

Nas trocas com os colegas professores, pude me reconhecer como professora e isso potencializou minha busca para a legitimação da EF nas escolas em que trabalhava. Permaneci nessas escolas e espaços de formação continuada durante os dois primeiros anos da docência.

O terceiro ano da minha carreira como professora começou com uma mudança de escola. Desliguei-me da escola privada em Contagem e fui para outra escola particular na zona Sul de Belo Horizonte, para uma substituição de seis meses. Essa mudança aconteceu quando passei a perceber a importância de um trabalho coletivo de organização da EF na escola e comecei a procurar escolas em que a quantidade de professores permitisse maior troca e diálogo sobre a área. Nessa escola, trabalhei diretamente com uma formação de viés religiosa, vinculada à religião católica. Assim, consegui avaliar as potencialidades e limitações dessa opção formativa, a partir da comparação com outros modelos com os quais tinha tido a oportunidade de trabalhar.

---

<sup>6</sup> Esse projeto de extensão aconteceu durante dois anos (2013 e 2014), sob orientação do professor José Ângelo Gariglio e de professores tutores da mesma universidade, constituído por reuniões mensais, onde eram formados grupos de professores para partilharem os dilemas e desafios enfrentados na escola.

No quarto ano de docência, fui professora substituta, durante um ano, em uma escola de ensino médio técnico da rede federal. Com essas duas substituições, percebi como o trabalho do professor muda ao estar vinculado a uma instituição sob o regime de contrato temporário. Além da falta de autonomia e liberdade para propor e modificar situações que causavam certo desânimo, pois não sabia o que aconteceria no ano seguinte, o lecionar era pensado a curto prazo e isso prejudicava o vínculo escolar com os alunos.

Ademais, ministrar aulas na rede federal de ensino proporcionou-me outra condição de trabalho. Nessa escola, os espaços físicos e materiais eram de qualidade, além de ser a primeira escola que objetivava pensar o ensino da EF atrelado à pesquisa e à extensão. Nesse contexto, tive o desafio de fazer dialogar um projeto de Ensino da EF com a área profissional dos alunos e o mundo do trabalho, a partir de suas inserções nos cursos técnicos.

Em 2017, no meu quinto ano como docente, atuei como professora de EF da educação infantil (EI) em outra escola particular, em Nova Lima, onde atuei até 2018, ao mesmo tempo em que lecionava na rede estadual de ensino. Com essa experiência, tive a oportunidade de trabalhar com um novo segmento de ensino, a EI, o que trouxe uma série de estranhamentos, descobertas, desafios e novas possibilidades de trabalho.

Um ponto importante a ser destacado foi a percepção de que o trabalho do professor muda ao se deslocar para outra instituição ou segmento de ação. Parece ser um desafio constante refazer-se como professor, pois, ao descobrir como o ensino da EF pode mudar ao longo do processo de escolarização da educação básica, o profissional precisa estar em um constante aprendizado e reaprendizado.

Além disso, me inseri num contexto social-econômico distante do que já havia experimentado, de modo que, lecionando na escola da rede estadual e na escola particular, em Nova Lima, era possível presenciar, no mesmo dia, uma desigualdade social intensa, que me tocava<sup>7</sup> e me incomodava como professora.

Por fim, destaco que, ao longo da construção desta pesquisa, vivi outra significativa mudança profissional. Em novembro de 2018, fui nomeada no concurso para professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Diante dessa nomeação, conciliei a pesquisa de campo com as 21 aulas que

---

<sup>7</sup> Jorge Larossa (2002) usa o conceito de experiência para se referir a situações em que o sujeito é tocado, transformado, modificado. E essa situação profissional específica me tocava no sentido de transformar meu olhar e minha prática.

ministrava na escola particular, até meados de dezembro do mesmo ano, período em que me mudei para a cidade em que assumiria o cargo.

Foi por meio dessas experiências que me transformei como pessoa e como professora, elas me ajudaram a iniciar minha trajetória como pesquisadora na área da educação. É desse lugar que partiu “meu olhar” para a literatura da área. É partindo de todas essas vivências e por meio delas que me envolvi com o campo empírico, que me ressignifiquei, me refiz e que construí as análises da pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

O campo de pesquisas sobre a formação de professores no Brasil passou por diversas modificações, ao longo das últimas décadas. Isso ocorreu, pois, de acordo com Diniz-Pereira (2013), a área de pesquisas sobre formação de professores pode ser concebida como um campo de lutas e interesses, em que se estabelecem relações de força e de poder, caracterizado, portanto, como dinâmico, movido e inconstante.

Gatti (2003) contribui com essa compreensão quando mostra quais foram essas mudanças, a partir do percurso histórico das pesquisas em educação no país, com ênfase na formação de professores, sendo elas: o tecnicismo dos anos 1930, abrangendo o desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes; os estudos sobre as condições sociais de vida dos professores/as, na década de 1950; a natureza econômica das pesquisas, da década de 1960; o tecnicismo, que chega aos anos 1970 mesclado com abordagens humanistas para, nos anos 1980, serem desenvolvidas interpretações críticas do social, embora de rigor metodológico questionável; os anos 1990, que trazem as questões de identidade do professor/a, já com abordagem mais culturalista e antropológica.

É possível perceber que os estudos dessa temática foram se desenvolvendo a partir de mudanças nos aspectos econômicos, culturais e sociais da sociedade contemporânea, bem como a partir da influência de autores<sup>8</sup> e pesquisas realizadas em outros países<sup>9</sup>, possibilitando a construção de outros olhares para os professores e suas formações. Diante disso, os docentes, suas histórias de vida, seu trabalho, sua formação em serviço e seu desenvolvimento profissional passam a ganhar visibilidade e atenção nas investigações acadêmicas.

Assim, concordamos com Nóvoa *et al.* (1995), quando afirmam que, no campo da formação de professores, os docentes foram recolocados no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação, a partir dos “estudos sobre a vida de

---

<sup>8</sup> Diniz-Pereira (2013, p. 130) apresenta quais foram os autores que influenciaram as pesquisas de formação de professores no Brasil, sendo os mais citados: Zeichner (Estados Unidos), Perrenoud (Suíça), Nóvoa e Alarcão (Portugal), Tardif, Gauthier e Lessard (Canadá), Marcelo (Espanha) e Chartier (França).

<sup>9</sup> “A comparação dos temas e subtemas tratados nas dissertações e teses dos dois períodos mostra uma grande mudança. Se, nos anos 1990, a grande maioria das pesquisas se debruçava sobre os cursos de formação inicial (72%); nos anos 2000, a maior parte dos trabalhos investiga questões relacionadas a identidade e profissionalização docente (41%). Houve uma mudança de foco dos cursos de formação para os docentes e seus saberes. Essa mudança pode ser fruto tanto da chegada ao Brasil dos escritos de Tardif sobre os saberes docentes, quanto do aumento da produção internacional sobre profissionalização docente, motivada principalmente pelas reformas educativas dos anos 1990” (ANDRÉ, 2009, p. 48-49).

professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores” (NÓVOA *et al.*, 1995, p. 15).

Nesse quadro de produção teórica, surgem os estudos sobre os ciclos de desenvolvimento profissional, onde se encontra a delimitação do nosso objeto de estudo: a investigação da iniciação à docência de professores de EF, considerando, especificamente, o primeiro ano de inserção profissional. Para contextualização teórica desse objeto à luz do referencial teórico, nos apropriamos da concepção de formação de professores dos seguintes autores: Marcelo-Garcia (2009), Imbernón (2011) e Nóvoa (2007), uma vez que eles indicam a utilização do termo “desenvolvimento profissional” de professores, em substituição aos termos formação inicial<sup>10</sup> e continuada.

Imbernón (2011) nos diz que, no meio anglo-saxão, predominantemente norteamericano, há uma similitude, não aceita pelo autor, entre formação permanente e desenvolvimento profissional.

Se aceitarmos essa similitude, veremos o desenvolvimento profissional como um aspecto muito restritivo, já que significaria que a formação é o único meio de que o professor dispõe para se desenvolver profissionalmente. A partir de nossa realidade, não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor se deve unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2011, p. 45).

Diante disso, Imbernón (2011) destaca que o desenvolvimento profissional do professor acontece levando-se em consideração, sobretudo, seus contextos de trabalho. Nessa mesma perspectiva, Marcelo-Garcia (2009) defende que o conceito de desenvolvimento profissional de professores tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e contínua dos educadores.

A visão tradicional denomina a entrada desses profissionais no ambiente de trabalho e os momentos de estudos que possam surgir nesse processo como: formação permanente, contínua, em serviço e cursos de reciclagem ou capacitação, o que pode dar

---

<sup>10</sup> O termo formação inicial é comumente utilizado para se referir à graduação. Entretanto, Diniz-Pereira (2008), considerando as características da formação de muitos professores brasileiros em exercício, assim como aspectos da própria atividade docente, propõe o uso do termo “formação acadêmico-profissional” em detrimento de “formação inicial”. Dessa forma, entendemos que a formação dos professores tem início antes mesmo de sua entrada nos cursos de licenciatura.

a ideia de ruptura entre os momentos de trabalho e de estudo; não considerando, assim, que esse é um processo contínuo ao longo da carreira.

Nesse contexto, concordamos com Marcelo-Garcia (2009), para quem o desenvolvimento profissional docente é um processo que pode ser individual ou coletivo, mas que deve contextualizar o local de trabalho do docente - a escola, uma vez que ela contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através da oportunidade de vivência de experiências de diferentes tipos, tanto formais como informais.

Imbernón (2011) propõe, portanto, uma redefinição importante, ao considerar o desenvolvimento profissional para além das práticas de formação e vinculá-lo, também, a fatores profissionais<sup>11</sup>, pois isso significa conceber a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas, bem como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho. Como complemento, o autor acrescenta que essa redefinição “também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional” (IMBERNÓN, 2011, p. 48).

Para Nóvoa (2007), temos um consenso discursivo na literatura em relação à formação de professores, que alia

[...] o desenvolvimento profissional dos professores; à articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; à atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; à ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação, às novas competências dos professores do século XXI; à importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores... e assim por diante (NÓVOA, 2007, p. 2).

Entretanto, mesmo diante desse consenso, é preciso que as pesquisas alcancem mais os professores e suas práticas. Sobre esse assunto, André (2010) questiona o fato das pesquisas centrarem-se nas representações, sentimentos, saberes e práticas dos professores, de modo que o movimento de “dar voz ao professor” acaba deixando de lado a compreensão dos contextos de produção desses discursos e práticas profissionais.

---

<sup>11</sup> Para Imbernón (2011), a profissão docente se desenvolve tendo em vista diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente e, também, a formação permanente realizada ao longo da vida profissional.

Diante do que os estudos de André (2010) evidenciam, questionamos se é possível realizar pesquisas com professores considerando seus contextos e práticas. Nóvoa *et al.* (1995) ressaltam que o estudo sobre a vida dos professores possibilitou que os mesmos fossem recolocados no centro dos debates educativos, o que compreendemos como um avanço para a área da educação. Entretanto, por mais que as investigações sobre a formação de professores não consigam dar conta de toda a complexidade envolvida no trabalho docente, faz-se necessário articular melhor sentimentos, saberes, práticas e aprendizagens docentes com o contexto de trabalho: interações, organização escolar e cultura da escola.

Consideramos, neste trabalho, que a formação do professor é permanente e que o docente, ao se inserir no contexto de trabalho, dá continuidade a seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, corroboramos as ideias defendidas por autores como Marcelo-Garcia (1999) e Mizukami (2002), que adotam a concepção de formação de professores como um processo contínuo, sem um fim estabelecido *a priori*. Nessa concepção do *continuum*, o início da docência é apenas uma das etapas do processo de formação. Para Misukami (2002), entendida desse modo, a formação docente é, então,

vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo como base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica (MISUKAMI, 2002, p. 15).

A autora complementa, dizendo que “a ideia de processo – e, portanto, de *continuum* – estabelece a necessidade de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor” (MISUKAMI, 2002, p. 16). Nessa perspectiva de compreensão da formação, surgem estudos como os de Huberman (1995) sobre os ciclos de desenvolvimento dos professores. Destacamos que essa discussão coloca em pauta o debate sobre a iniciação à docência como um ciclo determinante na história profissional desses sujeitos, influenciando, inclusive, seu futuro e na sua relação com o trabalho.

Dentre as possibilidades de pesquisa e investigação propostas por Huberman (1995), destacamos três, que expressam mais claramente o que os estudos sobre os ciclos de desenvolvimento profissional de professores almejam conhecer mais de perto: será que todos os professores passariam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos, o mesmo termo de carreira, independentemente da geração a que

pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira? Que imagem essas pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? Esses docentes terão a percepção de que transformam os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades ou o domínio da matéria que ensinam?

Essas reflexões trazidas por Huberman (1995) apontam para a ideia de que a carreira docente é constituída por diferentes ciclos de desenvolvimento profissional. Entendida dessa forma, cada fase da carreira docente pode apresentar aspectos comuns<sup>12</sup> que, analisados nessa perspectiva, apontam que o investimento na formação docente, bem como a formulação de políticas públicas para o professorado, deve levar em consideração as suas peculiaridades.

Além de Huberman (1995), vários autores vêm pesquisando a existência desses ciclos ou fases de desenvolvimento profissional de professores. Na presente investigação, discutiremos os estudos de Tardif e Raymond (2000); Carter *et al.* (1987); Feiman-Nemser (2001); Vonk (1993) e Veenman (1984). A seguir, mostraremos como esses autores denominam cada uma dessas fases e classificam sua duração.

Para Huberman (1995), as fases da carreira docente podem ser divididas em cinco momentos: de 1 a 3 anos seria a fase de entrada e tateamento da profissão; de 4 a 6 anos, de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico; de 7 a 25 anos, de diversificação, ativismo e questionamento; de 25 a 35 anos, de serenidade, distanciamento afetivo e de certo conservadorismo, e de 35 a 40 anos seria a fase caracterizada pelo desinvestimento profissional e pela amargura com a profissão ou de serenidade.

Entretanto, para além dessas classificações, Huberman (1995) considera que o desenvolvimento de uma carreira

é um processo, e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar

---

<sup>12</sup> Soma-se a essas questões o fato de que as fases de atuação profissional do professor também vão sofrer variações, dependendo de questões peculiares da sua vida – idade, experiência, origem social, bagagem cultural, gênero, nível de ensino em que atua, tipo de escola onde é lotado e o pertencimento a um campo disciplinar específico. Dessa forma, embora os professores iniciantes sejam entendidos como um corpo profissional que vive experiências comuns, que os unificam e os tornam “iguais” perante o desafio de entrar, iniciar e lidar com os primeiros momentos de sua história profissional na docência, há que se levar em consideração que tal experiência não pode ou não deveria ser tomada como algo absoluto. Como se todos os professores, independentemente da escola onde atuam, do nível de ensino para o qual lecionam, da disciplina que ensinam, da sua condição de gênero, experimentassem os mesmos obstáculos de sobrevivência e as mesmas possibilidades de descoberta da profissão (GARIGLIO, 2017).

exploração, ou que nunca estabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica) (HUBERMAN, 1995, p. 38).

Huberman (1995, p. 41), acrescenta, ainda, que “se os estudos empíricos são bastante unívocos a propósito das fases iniciais da docência, passam a sê-lo menos nas fases subsequentes”. Entendendo os estudos da iniciação da docência dessa forma, procuramos, na literatura, diversos autores e pesquisas que tratavam da inserção profissional, apresentando aspectos comuns que poderiam ser vivenciados pelos professores, mas entendendo que nem todos passam pelas mesmas fases e da mesma forma.

Diante disso, Tardif e Raymond (2002) apontam para a existência de duas fases na carreira docente, diferentemente do que foi apresentado por Huberman (1995): uma fase de exploração (de 1 a 3 anos) e outra de estabilização e consolidação.

Outra leitura é feita por Carter *et al.* (1987), que propõem um modelo no qual os professores experimentariam cinco fases distintas na carreira docente: professor iniciante; iniciante avançado; prático competente; prático proficiente e o professor *expert*.

Feiman-Nemser (2001), por sua vez, aponta que o processo de aprendizagem profissional inclui três fases: a formação inicial, a indução (fase de transição entre a formação inicial e a entrada na profissão) e o desenvolvimento profissional.

Na tentativa de compreender melhor os contornos e os meandros dos primeiros anos de exercício profissional, Vonk (1993) aponta para o fato de que a iniciação à docência poderia ser dividida em duas distintas fases, a saber: a de entrada na profissão e a de crescimento na profissão. A fase de entrada diz respeito ao primeiro ano de trabalho na escola, durante o qual os novos professores são confrontados, pela primeira vez, com as múltiplas responsabilidades do ato de ensinar. Já a fase de crescimento na profissão é caracterizada pela aceitação de professores iniciantes pelos seus alunos e por colegas. Durante esse período, os novos professores tendem a centrar a sua atenção na melhoria das competências e dos métodos.

A partir do que Vonk (1993) nos apresenta, introduzimos a ideia de que, mesmo com diferentes denominações ou divisões dos ciclos de desenvolvimento profissionais, é consenso, na literatura acadêmica sobre iniciação à docência, que a fase de entrada na profissão difere-se, consideravelmente, do período em que o docente passa por um crescimento na profissão. Diante disso, Tardif (2002) afirma ser a iniciação à docência momento de uma “aprendizagem rápida”, com “valor de confirmação”. Para ele,

é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar (TARDIF, 2002, p. 51).

Nesse período, eles se deparam com dificuldades, incertezas e, em muitos casos, são levados à desistência profissional. Para Mizukami (1996, p. 72),

nesses anos iniciais com o ensino, vários aspectos aparecem como críticos e têm ênfase diferenciada entre os professores: o uso do tempo, o controle da classe, a disciplina, a organização e sequenciação dos conteúdos, os relacionamentos com os alunos, o domínio da matéria, a leitura dos diferentes alunos e de seus repertórios, o planejamento da aula para segmentos específicos da população, dentre outros.

Para Tardif (2002), Tardif e Raymond (2000) e Marcelo-Garcia (1999), são características consideradas por esses profissionais como agruras, no início da carreira: insegurança e submissão a professores mais experientes; processos de tentativa marcados por erros e acertos; conformismo às normas e regras; choque de realidade e influência das experiências como estudante. Tardif e Raymond (2000) afirmam, ainda, que “o início da carreira constitui uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho” (p. 226).

Diante desse fato, Marcelo-Garcia (1998) acredita que o primeiro ano da docência pode ser marcado por um período de aprendizagem intensa, predominantemente do tipo ensaio-e-erro e caracterizada pelo princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor prático, algo aprendido a duras penas, através do confronto e do abandono das crenças formuladas ao longo da vida do professor. De acordo com Marcelo-Garcia (1999),

no seu primeiro ano de docência, os professores são estrangeiros num mundo estranho, um mundo que lhes é simultaneamente conhecido e desconhecido. Ainda que tenham passado milhares de horas nas escolas a ver professores e implicados nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica em que começam a ensinar (MARCELO-GARCIA, 1999, p. 114).

Desse modo, o primeiro ano de exercício profissional, seria o mais crítico e dramático, uma vez que os iniciantes têm, frequentemente, um sentimento de inadequação, porque vivem um tempo de transição entre o processo de aprendizagem para tornar-se professor e o de aprender a como ensinar (DARLINGHAMMOND; NEWTON; WEI, 2010).

Nesse primeiro ano, os professores têm que lidar com sentimentos extremos de desamparo, solidão, estranheza, alienação, insegurança, obscuridade e ambiguidade. Esses sentimentos podem abalar muito os novatos, às vezes, ao ponto de levá-los a viver um sentimento de paralisia perante a realidade (SCHATZ-OPPENHEIMER; DVIR, 2014). Assim, os primeiros meses de profissão são também um momento intenso de aprendizagens, normalmente caracterizadas por serem informais, implícitas, reativas, de difícil compreensão por parte dos próprios docentes iniciantes e pouco valorizadas pela comunidade escolar (FEIMAN-NEMSER, 1992).

Nessa perspectiva, a literatura sobre iniciação à docência estabelece que o primeiro ano profissional pode ser chamado de ano de indução (VEENMAN, 1984). Essa fase de indução profissional pode ser interpretada como um momento de transição em que os professores estão saindo da formação inicial e indo para o exercício da profissão (FEIMAN-NEMSER *et al.*, 1999).

Sendo assim, para Feiman-Nemser *et al.* (1999), a noção de indução como uma fase única na vida de um professor carrega duas ideias relacionadas. Primeiro, ressalta o caráter especial do primeiro encontro com o "real" nas escolas. Em segundo lugar, destaca a posição crucial da fase de indução em um *continuum* mais amplo de preparação e desenvolvimento de professores (FEIMAN-NEMSER *et al.*, 1999). Segundo Veenman (1984), diante dessas dificuldades associadas ao primeiro ano de ensino, as pesquisas apontam para a necessidade de acompanhamento especializado dos professores em serviço.

Nesse sentido, alguns documentos já trataram da temática de políticas públicas para professores iniciantes, como é o caso do relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE, 2006, p. 218), que aponta a relevância de todos os profissionais da educação iniciantes participarem de “programas de iniciação estruturados, envolvendo carga de trabalho docente reduzida, professores orientadores capacitados nas escolas e estreita parceria com instituições de educação [formação] de professores”. O documento da OCDE assinala, ainda, que “as políticas para professores devem assegurar que os docentes trabalhem em um ambiente que facilite seu sucesso” (OCDE, 2006, p. 218). Sendo assim, o relatório mostra que, em diversos países, há uma preocupação com a desistência de professores competentes, o que os têm levado à adoção de políticas que possam criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão.

Analisando as taxas de evasão do magistério em diversos países, o relatório informa que essas tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional, declinando à medida em que aumenta o tempo de profissão e voltando a crescer quando se aproxima a idade da aposentadoria.

Esses indicadores expressam a existência de um número significativo de professores principiantes, recém-formados e/ou estudantes, que deixam a profissão (ROMANOWSKI, 2012). Esse número significativo de professores, ainda no período de inserção profissional, que começam e saem da profissão, representa o que Romanowski (2012) denominou de porta giratória.

Entretanto, Darling-Hammond (2010) coloca que essas taxas de abandono<sup>13</sup> da profissão por professores são negligenciadas e poucas ações são realizadas para a retenção de educadores no ensino. Sobre esse assunto, André (2012) mostra a importância das políticas públicas de iniciação à docência frente aos desafios do desenvolvimento profissional docente. Para a autora, as iniciativas de busca pela formação profissional não podem depender de vontade pessoal e nem se limitar ao âmbito individual. Sendo assim,

torna-se fundamental que esses apoios estejam disponíveis e, nesse aspecto, a grande responsabilidade é dos órgãos gestores da educação, aos quais cabe conceber programas ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor. É importante que sejam especialmente desenhados para a inserção profissional, momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão. Cabe ainda aos órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório (ANDRÉ, 2012, p. 116).

Alarcão e Roldão (2014) contribuem com essa discussão, quando apresentam uma diferenciação entre indução e estágio probatório. Para as autoras, “o conceito de indução põe a ênfase no desenvolvimento da competência profissional, enquanto o de probatório se destina a provar a existência da competência” (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p. 113). Elas completam dizendo que, apesar de diferentes, essas duas lógicas podem coincidir temporalmente. Ao analisarem o caso português, em que procurou-se integrar, ao longo

---

<sup>13</sup> No que se refere às taxas de abandono na profissão, dados da pesquisa de Silva e Rocha (2016) sobre esse fenômeno na carreira docente de professores iniciantes mostraram que os temas “abandono do magistério” e “desistência do magistério” apresentam um número inexpressivo de produções, uma vez que, ao investigar o período de 2006 a 2016, foram encontrados apenas dois trabalhos publicados na ANPED, o que caracteriza um silenciamento acerca do tema (SILVA; ROCHA, 2016).

das duas últimas décadas, os programas de indução e de avaliação do probatório, afirmam que

[...] no centro de qualquer processo de desenvolvimento profissional bem-sucedido, muito particularmente na fase de indução, não podem estar apenas aspetos de socialização profissional, ainda que se considerem e sejam talvez os que prevalecem no sentimento do professor principiante. Tem de ser colocado no centro aquilo que constitui a marca da distinção profissional: a construção de conhecimento profissional, capaz de dinamizar transformativamente a práxis do professor, num percurso contínuo de desenvolvimento profissional sustentado (ALARCÃO; ROMÃO, 2014, p. 113).

As autoras concluem que os programas de indução, como o caso de Portugal, evidenciam a importância da pertinência da formação no período de indução/socialização dos professores e as vantagens de programas específicos orientados para a inserção profissional. Além disso, destacam a relevância do apoio de mentores, como colegas com mais experiência, e do questionamento e reflexão como processo de desenvolvimento; a formação focalizada na construção do conhecimento e das competências profissionais e as potencialidades formativas da supervisão (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014).

Ainda sobre a temática dos programas de indução profissional, o estudo de Mira e Romanowski (2015), realizado a partir da análise da produção científica socializada nos anais do IV Congresso de professores principiantes (2014), especificamente em relação aos estudos e pesquisas relacionados aos programas de inserção profissional para o professorado principiante e seus resultados, constatou que há poucos programas de apoio aos docentes principiantes, o que implica a realização de poucas pesquisas sobre o tema. Além disso, o trabalho evidenciou que

os resultados positivos apontados nos três trabalhos que relatam programas de formação de professores iniciantes reiteram a necessidade de criar e ampliar, na realidade brasileira, políticas de acompanhamento e apoio aos profissionais que se encontram nessa condição. O acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores têm sido exitosos, conforme indicações da literatura internacional, quando realizados por professores qualificados e experientes, preferencialmente da escola em que o professor iniciante realiza seus trabalhos, dedicando horas específicas para reflexões, leituras e discussões sobre a prática docente, renumerados para esse fim, ainda que por bolsa com valor estabelecido nacionalmente (MIRA; ROMANOWSKI, 2015, p. 95-96).

Darling-Hammond (2010) contribui com a discussão sobre políticas públicas de indução dizendo que elas podem resolver os problemas de alta rotatividade de professores na iniciação à docência e devem abordar os quatro principais fatores que exercem fortes influências sobre a entrada e retenção de professores: a) salários, b) condições de trabalho,

c) preparação e d) orientação e apoio. Para a autora, isso se justifica na medida em que pesquisas apresentam que, entre os professores que deixam o emprego, os principais motivos estão: insatisfação, os salários, as condições de trabalho e a falta de apoio administrativo.

Para além das ações e políticas públicas voltadas para essa fase do desenvolvimento profissional, encontram-se como possibilidades de apoio aos docentes os programas de mentorias e/ou tutorias<sup>14</sup> de educadores iniciantes. Segundo Darling-Hammond (2010), uma série de programas de mentorias bem planejados melhoram as taxas de retenção de novos professores. Nesse sentido, Vonk (1993) afirma que, nos programas de mentoria, acontece uma orientação adequada, o que pode ajudar os professores iniciantes a resolver os problemas que enfrentam de forma eficaz e, assim, lidar melhor com o choque de realidade. Eventualmente, podemos esperar que isso resulte no desenvolvimento de um repertório de ações mais flexível e de uma atitude mais aberta à mudança.

Diante do que a literatura nos apresenta sobre os desafios do primeiro ano da docência e diante da carência de políticas públicas e/ou programas de acompanhamento de professores iniciantes no contexto em que esta pesquisa se realiza (região metropolitana de Belo Horizonte), o presente estudo focalizou o período inicial da carreira dos professores, mais especificamente o primeiro ano da docência em EF. Além disso, entendemos que, por ser um período de intensas aprendizagens, se faz necessário investigar como os professores iniciantes “aprendem a ensinar” nos contextos de trabalho.

Misukami (2002, p. 73) ajuda nesse entendimento, quando considera “a escola como organização que aprende”. Para a autora, os professores precisam fazer parte de uma ampla comunidade de aprendizagem, que constitua fonte de apoio e de ideias, para experimentar aprendizagens compatíveis com as exigências de políticas públicas (MISUKAMI, 2002).

Desse modo, entendemos que a aprendizagem docente continua ao longo da carreira e que a escola é um espaço privilegiado para que o docente vivencie situações de aprendizado. Sendo assim, podemos afirmar que a aprendizagem docente não acontece

---

<sup>14</sup> Os estudos de Cardoso *et al.* (2017) selecionaram, no banco de teses e dissertações da CAPES, no período compreendido entre 2005 e 2014, aquelas que tratavam somente sobre programas de mentoria para profissionais da educação em início de carreira e encontraram duas teses e duas dissertações. Desse modo, Cardoso *et al.* (2017) perceberam que o processo de socialização aparece como fator comum nos quatro estudos. Para eles, a “participação [dos docentes] no programa oportunizou a apresentação, a discussão e o levantamento de possíveis resoluções para os problemas enfrentados pelos professores iniciantes na escola, juntamente com seus mentores e colegas” (CARDOSO *et al.*, 2017, p. 193).

de forma linear ou sistemática. Pelo contrário, ocorre por meio de múltiplas fontes e processos, articulando experiências passadas e presentes (CAMPOS; DINIZ-PEREIRA, 2014). Nessa perspectiva, a investigação sobre aprendizagem docente não é uma tarefa fácil para o campo dos estudos acadêmicos, pois “para além de aspectos singulares dos professores, sua aprendizagem profissional se desenvolve em contextos socioespaciais, históricos e políticos mais amplos e que as condições nas quais se realiza têm desdobramentos importantes nas suas formas de atuação quando do desenvolvimento de suas atividades cotidianas” (CAMPOS; DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 2).

Assim, algumas perguntas relacionadas a como os professores aprendem a ensinar ou o que aprendem em determinadas situações ou fases da carreira docente são perguntas que precisam considerar a complexidade de fatores que estão envolvidos nos processos de aprendizagem.

Marcelo-Garcia (1999) tem afirmado a necessidade de relacionar o desenvolvimento profissional dos professores com as suas condições de trabalho, além de relacionar esse desenvolvimento com as teorias sobre mudança e aprendizagem do adulto<sup>15</sup>. Para o autor, é preciso considerar o próprio professor como profissional que aprende. Entretanto, alguns aspectos referentes ao ensino precisam ser considerados: a burocratização, a proletarização e a intensificação do trabalho docente, fatores que provocam aumento do controle, diminuição da autonomia e da capacidade de tomar decisões (MARCELO-GARCIA, 1999).

Marcelo-Garcia (2009) defende que a aprendizagem docente acontece no processo de desenvolvimento profissional de professores. Isso significa encarar o desenvolvimento profissional docente como um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem no desenvolvimento da carreira. Diante disso, questionamos: como os professores iniciantes identificam que estão aprendendo a ensinar? Quais momentos e situações os ajudam a construir espaços de aprendizagem profissionais significativas? O que os professores identificam que aprenderam no primeiro ano da docência? É possível reconhecer quais tempos, espaços e interações são potentes para a aprendizagem docente?

Acreditamos ser importante demarcar como percebemos o trabalho docente, a função social da escola e o papel da Educação Física no ambiente escolar, de modo que os dados que os professores participantes dessa pesquisa trazem para análise sejam

---

<sup>15</sup> Tratamos da aprendizagem docente no capítulo quatro desta dissertação.

compreendidos, também, a partir dos referenciais teóricos sobre a educação e, mais especificamente, sobre a Educação Física, dos quais iremos tratar nos parágrafos seguintes.

Entendemos que delimitamos um recorte temporal para a análise do desenvolvimento dos professores colaboradores dessa pesquisa, mas destacamos que a análise do primeiro ano da docência desses profissionais e das suas aprendizagens serão consideradas tendo como ponto de partida o fato do trabalho docente possuir características específicas.

A primeira dessas características diz respeito ao fato de consideramos que o trabalho docente se realiza a partir da interação humana. Segundo Tardif e Lessard (2009, p. 23), “a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia”.

Sendo assim, reconhecemos que os processos de aprendizagem docente e de desenvolvimento profissional não acontecem de forma linear e única, de modo que não podem ser analisados sem levar em consideração as interações humanas, que são fundantes da condição docente. Consideramos, portanto, como condição docente “a situação na qual um sujeito se torna professor” (TEIXEIRA, 2007, p. 428). Para a autora, analisar a condição docente significa pensar nas bases que possibilitam a fundação e a realização da docência, conforme temos no trecho a seguir:

Tentando compreender a condição docente em sua fundação e origem, como o que funda ou como a matéria de que são feitos a docência e o docente e, ainda, como o estado que constitui a docência em sua historicidade, em sua realização, encontramos uma relação. A docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro. O outro, a relação com o outro, é a matéria de que é feita a docência. Da sua existência é a condição. Estamos, pois, nos domínios da alteridade. O outro está ali, diante do professor, da professora, podendo sempre surpreendê-lo, instaurando o inédito em sua ação instituinte, tanto quanto repetir ou repor o conhecido, o instituído. O outro está ali, efetivamente ou virtualmente presente, na educação presencial ou na educação a distância, como se costuma chamar uma e outra. Trata-se, ainda, de uma relação entre sujeitos socioculturais, imersos em distintos universos de historicidade e cultura, implicados em enredos individuais e coletivos. E trata-se, sobretudo, de sujeitos cuja condição de existência, cuja origem primeira está na corporeidade que se inscreve, por sua vez, nas temporalidades do transcurso da existência humana, em rítmicas da vida bio-psico-social e nos ciclos vitais. Desse modo, docentes e discentes localizam-se, geralmente, em diferentes gerações humanas (TEIXEIRA, 2007, p. 429-430).

Desse modo, a autora destaca a relação docente/discente como relevante para a condição docente, além de basear-se “numa interação intencionalmente mediada pelos processos de transmissão e de reinvenção da cultura e do conhecimento” (TEIXEIRA, 2007, p. 432).

Nesse sentido, entendemos que a segunda característica que levaremos em consideração em nossas análises é que a docência, a partir do que o Arroyo (2001) propôs, é uma humana docência.

Acreditamos que considerar a docência de tal forma nos ajudará a compreender os desafios enfrentados pelos professores iniciantes. Para esse autor, “aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência” (ARROYO, 2001, p. 67).

Para Arroyo (2009), os professores são influenciados e tomam decisões num contexto de sentimentos, emoções, concepções e valores, bem como de imagens da infância e da adolescência. Portanto, quando o educador chega no espaço formal de ensino para iniciar um trabalho, já estão ali, muitas vezes há anos, sujeitos que pensam, sentem e se relacionam. Ou seja, esses sujeitos já estão na escola, construindo e reconstruindo a instituição.

As crianças e adolescentes que “recebem” um “novo” professor têm uma história, assim como o próprio professor; ambos precisam falar sobre isso e se ouvir. Entretanto, há espaço para isso na escola? Ou mesmo que isso não seja pensado de forma institucional, onde conseguiremos brechas para que essa troca aconteça e que seja potencializada essa relação entre professor iniciante e crianças/adolescentes?

Diante dessa relação entre docente e discentes, destacamos que a terceira característica do trabalho docente que levaremos em consideração em nossas análises, embasados na perspectiva de Charlot (2000), é a de que o sujeito educando também participa do processo educativo, mas não de forma secundária, visto que há nos sujeitos potência que lhes auxilia no processo educativo. Em seu livro, “Da relação com o saber: elementos para uma teoria”, Charlot nos apresenta uma sociologia do sujeito, em que é possível identificar o movimento do próprio educando nos processos educativos. Para Charlot (2000),

se a relação com o saber é uma relação social, é porque os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber. O sujeito está imerso nessas relações de saber. Isso porque ocupa uma posição nesse mundo. Também, porque os objetos, as atividades, os lugares, as pessoas, as situações etc., com os quais ele se relaciona ao aprender estão, eles,

igualmente, inscritos em relações de saber. Mas é certo que o sujeito é presa dessa situação, é também certo que se pode libertar dela (CHARLOT, 2000, p. 86).

Essa compreensão pode modificar a forma de sistematizar e organizar o processo de ensino-aprendizagem no primeiro ano da docência. Quando o professor chega à escola, ele prioriza o que acredita ser o melhor a ser ensinado aos alunos, em detrimento do que os próprios alunos já estão aprendendo ou gostariam de aprender? Há uma preocupação com a história daquela escola? Há uma tentativa em incluir os alunos nessas reflexões e, como consequência, incluí-los no processo educativo? As relações sociais que limitam as relações das crianças e jovens com diferentes saberes daquele contexto são vistas pelo professor como possíveis de serem libertadas?

Nessa perspectiva, refletimos sobre as instrumentalizações<sup>16</sup> que a educação vem sofrendo ao longo do tempo, em especial no campo da EF. A presença da Educação Física ou Ginásticas, como anteriormente era chamada, na escola, já se destinou a preparar o corpo “para” a aptidão física; em outros tempos, o exercitar-se servia “para” a educação dos corpos e o serviço militar; a EF já teve como objetivo preparar os alunos “para” o mundo do esporte; já preparamos “para” a saúde; “para” o lazer. Mudam-se os fins, mas o discurso da presença dessa área do conhecimento, e de tantas outras, é comumente acompanhado de instrumentalizações.

Entretanto, como contraponto a essa visão da educação como possibilidade de instrumentalizar o sujeito para algo que virá no futuro, temos uma ação educativa centrada no humano, que considera a pessoa em relação. Dessa forma, cabe o questionamento: qual concepção de ser humano os professores iniciantes constroem a partir de suas experiências formativas como docentes? O que eles enxergam quando olham para os alunos, escutando-os falar?

De acordo com Charlot (2000), para uma teoria da relação com o saber é necessário levar em consideração que existe um sujeito capaz de se relacionar com outros sujeitos; construindo-se em uma história articulada com a de uma família, de uma sociedade, da própria espécie humana; engajado em um mundo no qual ocupa uma

---

<sup>16</sup> Essa visão de instrumentalização na educação encontra forte crítica nas formulações de Arendt, que nos diz que: “às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo” (ARENDR, 2002, p. 225-226).

posição e estabelece relações sociais. Portanto, entendemos que os professores iniciantes compartilham a iniciação à docência com esses sujeitos, nas instituições escolares, e é por meio dessa relação que analisamos o processo de inserção profissional.

A quarta característica do trabalho docente corresponde à inserção profissional vinculada a um campo disciplinar específico. Os trabalhos de Gariglio (2016, 2017) vêm mostrando que essa aprendizagem pode acontecer de forma singular, dependendo do campo disciplinar específico de cada inserção docente.

Na pesquisa de Gariglio (2016, 2017), que tomou como participantes 13 professores licenciados em Educação Física na UFMG, revelou-se que a iniciação à docência pode ser percebida de forma singular em diferentes campos disciplinares. Essa percepção, no caso da EF, estaria vinculada ao enfrentamento de desafios didáticos ligados ao contexto de ensino e ao conjunto de expectativas (geralmente baixas) criadas pela comunidade escolar acerca do papel a ser cumprido por essa disciplina no currículo escolar.

Diante disso, Gariglio (2017) usou o termo “dupla vulnerabilidade” da iniciação docente de professores de EF, pois os mesmos, além de lidarem com questões desafiadoras do trabalho e da organização docente, ainda precisam enfrentar desafios referentes à legitimidade de uma disciplina vista como inferior às demais no contexto escolar.

Assim, é importante ressaltar que a experiência de inserção profissional de professores de disciplinas tidas como de segunda classe é um dado a ser considerado em análises que tratam dos processos de desinvestimento profissional precoce e abandono da profissão. Isso porque o mandato docente afeta também o seu *status*, devido à hierarquização das matérias ensinadas (GARIGLIO, 2017).

Os professores, em geral, perseguem objetivos e se esforçam para respeitar os programas de ensino, que, nem sempre, têm o mesmo valor para os alunos, os pais e para os próprios professores. Desse modo, as hierarquias entre os saberes escolares traduzem-se numa hierarquização profissional da identidade professoral, que remete a práticas pedagógicas parcialmente diferentes, de acordo com a motivação dos estudantes, as pressões dos responsáveis e a percepção dos colegas.

A quinta característica do trabalho docente que levamos em consideração é a de que existe uma organização que lhe é própria. Segundo Tardif e Lessard (2009), é preciso estudar a docência levando-se em conta a totalidade dos componentes desse trabalho. E analisar o trabalho “é fazer uma crítica resoluta das visões normativas e moralizantes da

docência, que se interessam antes de tudo pelo que os professores deveriam ou não fazer, deixando de lado o que eles realmente são e fazem” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 36).

Além disso, para esses mesmos autores, “a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas” (p. 41). Dessa forma, a organização do trabalho na escola é, antes de tudo, “uma construção social contingente, oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 48). Para os autores, o trabalho pode ser considerado como “codificado” ou “flexível”, sendo esses aspectos burocráticos ou informais da atividade do professor. Desse modo, a docência, como qualquer trabalho humano, pode ser analisada, inicialmente, como uma atividade. Entretanto, para além de “atividade”<sup>17</sup>, o trabalho docente pode ser visto como “*status*”<sup>18</sup> e “experiência”<sup>19</sup>. Portanto, segundo Tardif e Lessard (2009), na análise que fazemos sobre o trabalho docente, podemos

colocar o acento sobre as estruturas organizacionais nas quais a atividade é desenvolvida, estruturas que a condicionam de diversas maneiras. Nesse caso, se insistirá no modo como o trabalho é organizado, controlado, segmentado, planejado e etc. Por outro lado, pode-se colocar o acento também sobre o desenvolvimento da atividade, ou seja, sobre as interações contínuas no seio do processo concreto do trabalho, entre trabalhador, seu produto, seus objetivos, seus recursos, seus saberes e os resultados do trabalho. Em outras palavras, pode-se privilegiar, conforme o caso, os aspectos organizacionais ou os aspectos dinâmicos da atividade docente. Esses dois pontos de vista são complementares, pois, na realidade, para os trabalhadores eles são indissociáveis e a atividade do trabalho é realizada sempre num ambiente organizado, o que é, ele próprio, o produto das atividades anteriores (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 49).

Assim sendo, analisaremos o primeiro ano de exercício profissional de professores de EF considerando que o início da carreira docente é, segundo a literatura,<sup>20</sup> desafiador e permeado por intensas aprendizagens profissionais, as quais não se encerram nos cursos

---

<sup>17</sup> Para Tardif e Lessard (2009, p. 49), “trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas e etc. Ora, quando confrontamos analiticamente essa atividade, dois pontos de vistas complementares devem ser considerados”.

<sup>18</sup> Segundo Tardif e Lessard (2009, p. 50), “o *status* remete à questão de identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social”.

<sup>19</sup> Sendo, ao mesmo tempo, uma atividade e um *status*, o trabalho docente também pode ser abordado, descrito e analisado em função da experiência. Pode se compreender a experiência, não somente como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas também sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo (TARDIF; LESSARD, 2009).

<sup>20</sup> A literatura a que nos referimos constitui-se das obras de: Marcelo-Garcia (1999); Tardif e Raymond (2000); Nono (2011) e Mizukami (2002).

de formação inicial; e que os processos de inserção profissional estão atrelados a características específicas do campo disciplinar e do trabalho docente.

Entendemos, portanto, que a iniciação à docência precisa ser considerada levando em conta uma complexidade de fatores, entre os quais a formação acadêmica inicial, os contextos sociopolíticos das escolas em que os sujeitos iniciaram suas carreiras e as histórias de vida dos docentes, de modo que todos esses fatores dialoguem dialeticamente com a aprendizagem do ato de ensinar.

Além disso, os professores, nesses contextos e momentos profissionais, são sujeitos socioculturais que, em meio a suas aprendizagens, criam alternativas para enfrentar os desafios e dilemas da inserção profissional na docência.

## **2.1 Levantamento bibliográfico**

Para embasar esta pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico sobre professores iniciantes de EF, a partir dos descritores “iniciação à docência”; “professores iniciantes de Educação Física”; e “primeiro ano da docência”, para mapearmos quais e como as pesquisas brasileiras abordavam a temática em torno do objeto: o primeiro ano da docência de professores e professoras de Educação Física.

A busca focalizou os trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); no portal digital de trabalhos do Congresso de Professores Princi-piantes; na Revista Brasileira de Ciências do Esporte e na Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação de Professores, no período<sup>21</sup> compreendido entre 2015 a 2018. Escolhemos esses periódicos<sup>22</sup> e congressos dada a relevância dos mesmos no meio acadêmico, tendo em vista a difusão de pesquisas sobre a temática estudada. O resultado do levantamento bibliográfico realizado encontra-se no descrito no Quadro 1.

---

<sup>21</sup> Para além do período em que realizamos a busca (2015 a 2018), utilizamos trabalhos que foram recorrentemente citados nas pesquisas sobre iniciação à docência e que apresentavam relação com nosso objeto de estudo. Esses trabalhos serão discutidos nos tópicos seguintes.

<sup>22</sup> Neste trabalho, optamos por não realizar a busca no banco público de teses e dissertações, pois entendemos, como mostram Cruz, Curty e Mendes (2003, p. 7), que “as publicações periódicas funcionam como um dos principais canais de divulgação de estudos e pesquisas, transferindo informações com a rapidez requerida pela evolução de cada uma das áreas constituintes do conhecimento humano”. Entretanto, apesar de não realizarmos uma busca sistematizada no portal de teses e dissertações no período de 2015 a 2018, tomamos como referências algumas dissertações e teses, ao longo do trabalho.

**Quadro 1** - Levantamento bibliográfico em congressos e periódicos de 2015 a 2018

<b>Congresso/Periódico</b>	<b>Nº de trab. total</b>	<b>Nº de trab. iniciação à docência</b>	<b>Nº trab. selecionados</b>	<b>Autores</b>	<b>Descritores</b>
Anais da Reunião anual da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação - ANPED 2015	36	7	2	-Gariglio (2015) - Duarte (2015)	Busca em todos os trabalhos do GT 8 – Formação de Professores. <sup>23</sup>
Anais da Reunião anual da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação - ANPED 2017	43	13	2	- Silva (2017) -Cardoso (2017)	Busca em todos os trabalhos do GT 8 – Formação de Professores.
Site do Congresso de Professores Principiantes	23	23	2	-Gariglio (2016);	“Educação Física” <sup>24</sup>
Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)	15	2	1	- Favatto e Both (2018).	“Iniciação à docência” e “Professores iniciantes” <sup>25</sup>
Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação de Professores (RBPFP)	7	2	1	- Mira e Romano wski (2015)	“Iniciação à docência” e “Professores iniciantes”
Revista Diálogo Educacional	1	1	1	- Gariglio e Reis (2016)	“Aprendizagem profissional” e “Professores iniciantes”

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do levantamento bibliográfico realizado nesses periódicos e anais de eventos, no período de 2015 a 2018, encontramos 124 trabalhos que estavam relacionados com os descritores utilizados. Após a leitura dos títulos e resumos, constatamos que 47 estavam associados à iniciação à docência, sendo selecionados sete trabalhos que dialogavam com nosso objeto de estudo. Através da análise desses trabalhos, percebemos

<sup>23</sup> A opção por ler o título de todos os trabalhos do Grupo de Trabalho (GT) sobre formação de professores (GT 8) foi devido à importância desse GT na difusão de pesquisas sobre formação de professores.

<sup>24</sup> Optamos por realizar a busca somente com o descritor “Educação Física”, pois já se tratava de um congresso específico sobre pesquisas com professores iniciantes.

<sup>25</sup> Dada a amplitude de trabalhos apresentados nesses dois últimos periódicos, optamos por realizar a busca com os descritores mais genéricos “Iniciação à docência” e “Professores iniciantes” para, posteriormente, verificarmos a relação dessas com a Educação Física.

que poucos estudos focalizam, especificamente, a iniciação à docência de professores de EF e do primeiro ano da docência, de maneira geral. Desse modo, percebeu-se que quatro trabalhos se relacionam à temática da iniciação em EF: Gariglio (2015, 2016); Gariglio e Reis (2016) e Favatto e Both (2018), os quais serão discutidos ao longo desta dissertação.

É importante ressaltar que, da investigação realizada nos trabalhos selecionados, participaram professores que estão no primeiro ano da docência, embora não tenham sido o público principal, diferentemente do que nos propomos a fazer nesta pesquisa. Para além dessa busca, tratamos de outros estudos e pesquisas que priorizaram a temática da iniciação à docência, os quais serão discutidos no próximo tópico.

### **2.1.1 Estudos sobre iniciação à docência**

Várias pesquisas brasileiras trouxeram avanços para o campo da formação de professores e são comumente citadas em trabalhos na área de iniciação à docência, sendo mais referenciadas as pesquisas de Nunes e Cardoso (2013); Papi e Martins (2010); Corrêa e Portella (2012); Mariano (2012) e Lima *et al.* (2007).

Para além desses trabalhos acadêmicos, alguns documentos são recorrentemente analisados e citados, quando tratamos da mesma temática, como é o caso de Eurydice (2002) e do Plano Nacional da Educação (PNE) do ano de 2014.

Iniciaremos nossas reflexões com o trabalho de Nunes e Cardoso (2013), o qual nos mostra o levantamento das pesquisas sobre a temática realizadas dos anos 2000 a 2010. A investigação, no referido estudo, aconteceu em quatro bases de dados brasileiras<sup>26</sup>, sendo possível identificar, segundo as autoras, que “a porcentagem de trabalhos sobre professores iniciantes, no período considerado, era incipiente, totalizando apenas 15 (0,82%) de um total de 1800 trabalhos publicados”<sup>27</sup> (NUNES; CARDOSO, 2013, p. 69).

---

<sup>26</sup> As bases de dados utilizadas nesse estudos foram: “reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no Grupo de Trabalho 8 (GT 8) – Formação de Professores; nos trabalhos publicados na Revista Brasileira de Educação (RBE), também da ANPED; na Revista Educação e Sociedade, da Universidade de Campinas (UNICAMP) e na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP)” (NUNES; CARDOSO, 2013, p. 69).

<sup>27</sup> Entre as referidas bases de dados, percebe-se uma maior expressividade nos trabalhos do GT8 da ANPED, em que foram identificados 14 trabalhos, o que corresponde a 0,77% do total de trabalhos publicados e 99% do total de trabalhos selecionados. Na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, foi identificado apenas um trabalho, o que representa 0,05% do total de trabalhos publicados e 1% do total de trabalhos selecionados. Nas outras duas bases de dados, a Revista Brasileira de Educação e a Revista Educação e Sociedade, não foram localizados trabalhos.

As autoras constataram que a pouca porcentagem de trabalhos aponta para uma escassez e uma carência significativa de pesquisas sobre o assunto. Além disso, identificaram em que categorias os trabalhos encontrados se enquadravam:

Dos quinze trabalhos selecionados, doze identificaram o segmento, sendo que seis abordaram as séries iniciais do ensino fundamental, quatro abordaram o ensino superior e três optaram pela educação infantil. Vale ressaltar que um deles abordou tanto as séries iniciais quanto a educação infantil; os outros três foram relacionados a outras categorias. [...] Já os trabalhos relacionados a outras categorias tiveram como objetivo ora apresentar aspectos mais gerais sobre os resultados de pesquisas recentes sobre a temática proposta, ora focar especificamente o programa de iniciação à docência para professores de Educação Física (NUNES; CARDOSO, 2013, p. 71-74).

Sendo assim, as análises realizadas por Nunes e Cardoso (2013) reforçam a necessidade de buscarmos olhar os aspectos também positivos da iniciação à docência, das descobertas da profissão e de experiências que vêm dando certo em pesquisas com professores iniciantes. Buscamos, portanto, a partir desses dados, avançar nos aspectos apresentados pelas autoras, sendo eles:

Evidenciou-se que, na maioria dos trabalhos os pesquisadores são muito enfáticos ao relatarem os desafios e dilemas que os professores vivenciam no início da docência, por isso sempre associam essa etapa a sentimentos negativos como: desilusão, cansaço, despreparo, incompetência, solidão, entre outros. Reconhecemos a importância de considerar esses aspectos, mas também sentimos a necessidade de avançar mais, visando relatar também as experiências positivas, o que tem dado certo, o que tem sido feito para amenizar esse “sofrimento” dos professores iniciantes. As pesquisas evidenciam que o sentimento de “descoberta” impulsiona este profissional a continuar o seu trabalho mesmo diante de todas as dificuldades. Devemos, então, fazer pesquisas que vão na direção de se buscarem alternativas e soluções para amenizar os desafios e impactos que são relatados como complexos e sofridos. Enfim, pensamos que as pesquisas devem ser mais práticas, para que não sirvam apenas para os cumprimentos burocráticos, mas sim como modelos de inspiração. Logo, o desafio se pauta em buscar identificar e partilhar as experiências que vêm dando certo e apresentar propostas para o desenvolvimento inicial da docência, para que, por meio delas, possamos criar uma nova mentalidade sobre a inserção na docência. Uma inserção menos “sofrida” e que deixe marcas positivas para as fases seguintes do desenvolvimento profissional docente (NUNES; CARDOSO, 2013, p. 78).

Os estudos de Papi e Martins (2010)<sup>28</sup> mostram que a pesquisa pelas palavras “professores iniciantes”, “iniciação profissional” e “iniciação à docência”, no banco de

---

<sup>28</sup> Esse estudo destinou-se a analisar as pesquisas apresentadas nas reuniões da ANPED, nos anos de 2005, 2006 e 2007, e as pesquisas disponíveis no banco de teses da CAPES – 2000 a 2007 (mestrado e doutorado). Também é analisada a pesquisa de Brzezinski (2006), em que foi apresentado o estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação. Iremos apresentar aqui os resultados encontrados nas duas últimas fontes, visto que já apresentamos os resultados da pesquisa de Nunes e Cardoso (2013), em que a reunião da ANPED de 2000 a 2010 foi analisada.

teses da CAPES (anos de 2000 a 2007), resultou em um levantamento de 54 trabalhos. Segundo as autoras,

seus títulos referem-se a aspectos amplos e que podem ser organizados, em linhas gerais, em torno de três grupos: a) um grupo que analisa diferentes questões relacionadas à prática pedagógica do professor iniciante e à iniciação em outras áreas profissionais; b) um grupo que faz referência mais especificamente à formação inicial; c) um grupo que tem caráter de maior proposição em relação à formação do professor em período de iniciação (PAPI; MARTINS, 2010, p. 50).

As autoras analisaram esses dados e compararam com propostas de apoio ao professor iniciante em países europeus, constatando a “necessidade e a importância de se contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento profissional docente por meio de políticas voltadas ao professor iniciante, seja na rede pública seja na rede privada de ensino” (PAPI; MARTINS, 2010, p. 54).

Ao realizar um levantamento bibliográfico similar a outros dois estudos já tratados, Corrêa e Portela (2012) nos mostram um outro ponto importante, que se refere à necessidade de se pesquisar, também, a iniciação à docência de professores da rede particular. Para os autores,

um aspecto que se mostrou frágil e que precisa ser considerado nas pesquisas sobre a fase de iniciação é o trabalho também com docentes de escolas privadas. Com condições de trabalho e de vida tão diversificadas, não é possível falar generalizadamente sobre professores principiantes. Ter como prioridade e defender a escola pública não significa que se possa ignorar o contingente que está trabalhando fora dela, ou ainda que conjuga o trabalho em setores públicos e privados (CORRÊA; PORTELA, 2012, p. 235).

Em outro estudo<sup>29</sup>, Mariano (2012) constatou que as principais dificuldades encontradas pelo professor iniciantes relacionavam-se ao planejamento; à relação teoria e prática; à solidão e ao isolamento; ao medo, à insegurança e à ansiedade. Além disso, o autor nos mostra que o período inicial da docência é marcado por contradições e dificuldades. Isso pode ser verificado, pois ao chegar na escola, normalmente, o professor iniciante fica responsável pelas “turmas mais difíceis e que ele tem de lidar com situações constantemente adversas e que exigem maior complexidade, tanto no que se refere à indisciplina quanto às estratégias didáticas” (MARIANO, 2012, p. 92).

---

<sup>29</sup> Mariano (2012) analisou, considerando um intervalo de mais de duas décadas entre a realização da primeira pesquisa (LEQUERICA, 1983) e da última (ROCHA, 2005) e contando com um contingente de cinco futuros professores, 70 professores iniciantes e seis professores em final de carreira (rememorando o seu início), que atuam, majoritariamente, em turmas de educação infantil e de anos iniciais do ensino fundamental.

Lima *et al.* (2007), analisando diferentes trabalhos<sup>30</sup> que foram desenvolvidos no mesmo programa de pós-graduação em educação, que discute a temática do professor iniciante em escolas públicas de anos iniciais do ensino fundamental, tentam encontrar indícios de motivações dos professores iniciantes para permanecerem na profissão, mesmo diante das dificuldades desse período, tido como situações “agruras” pelos autores. O referido estudo destacou que alguns dos fatores responsáveis por ajudar os educadores a permanecer na profissão estavam na possibilidade que viam de aprender com os alunos e com os pares, criando uma rede de ajuda, a partir de pessoas que eles mesmos escolhiam para os auxiliarem.

Além disso, os sujeitos que contribuíram com a pesquisa afirmaram que outro fator que os ajudaram a permanecer na profissão diz respeito ao valor da formação, tanto pelas teorias aprendidas, quanto pela influência dos colegas que conheceram e com quem conviveram ao longo do processo. Outras importantes fontes de “descoberta” da profissão, revelada nesses estudos, foram o afeto e o acolhimento aos estudantes, considerados como um comprometimento social pelos sujeitos pesquisados; além da forte relação da atuação profissional com a trajetória pessoal e a possibilidade que enxergavam de serem protagonistas de suas práticas (LIMA *et al.*, 2007).

Duarte (2015), em sua pesquisa sobre professores iniciantes, faz um apontamento interessante. Segundo ela, há uma tendência de análise nas pesquisas sobre o tema de apresentar os aspectos denominados pessoais (a singularidade) separados dos aspectos profissionais, o que pode representar um distanciamento das apropriações necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente, com todas as especificidades que esse trabalho demanda.

Na pesquisa de Cardoso (2017), a autora corrobora a ideia de que os anos iniciais da docência não têm sido pensados de forma a facilitar o trabalho do professor iniciante, por isso sentimentos como insegurança, medo e angústia tornam-se comuns. Sendo assim, os novos profissionais passam a precisar de um acompanhamento para desenvolver com êxito a prática educativa.

Papi e Martins (2010), em trabalho já citado anteriormente, nos apresentam outro documento, pertencente à rede Eurydice<sup>31</sup> e que, além de ressaltar a relevância do apoio

---

<sup>31</sup> De acordo com o site da direção-geral de estatísticas da educação e ciência, a Eurydice é uma rede europeia que difunde informação sobre as políticas e os sistemas educativos europeus, sob a forma de estudos e análises comparadas que consideram várias temáticas nas áreas da educação e da formação, desde a educação infantil ao ensino superior. A Rede Eurydice foi criada em parceria com a Comissão Europeia

ao docente em início de carreira para facilitar a entrada na profissão, apresenta um panorama de algumas medidas de apoio aos novos educadores, desenvolvidas por diferentes países da União Europeia. De acordo com o documento, considera-se que os professores iniciantes

podem encontrar, durante seu primeiro ano de serviço, dificuldades específicas como principiantes em um entorno laboral relativamente desconhecido. Apesar de ter entrado em contato direto com a profissão através de práticas em centros escolares, será a primeira vez que enfrentam a realidade diária de uma atividade laboral na qualidade de professores plenamente qualificados. Estas circunstâncias motivam a existência de medidas de apoio oferecidas por pessoal capacitado, com experiência para ajudar aos docentes a superar as dificuldades que podem encontrar como principiantes na profissão (tradução das autoras) (EURYDICE, 2002, p. 117).

No Brasil, no que refere à legislação específica sobre a formação de professores e a atenção aos iniciantes, destacamos o atual PNE, que foi aprovado, sem vetos, em 25 de junho de 2014, como Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014). No item “Meta 18” do PNE, planos de carreira dos profissionais da educação básica e superior, observamos:

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, p. 86).

### ***2.1.2 Estudos sobre iniciação à docência em EF***

No que se refere à iniciação à docência na EF, utilizamos, nesta pesquisa, os resultados dos seguintes estudos: Gariglio (2015, 2016, 2017); Favatto e Both (2018); Costa (2013); Ferreira (2005, 2012); Zucchinali *et al.* (2014); Frasson, Boroswki, Blasius e Medeiros (2014); Amorim Filho, Ferreira e Ramos (2014); Coelho e Monteiro (2014); Ilha e Krug (2012) e Freitas e Ramos (2012).

Quando tratamos da questão da inserção de professores no ambiente escolar, estamos falando, também, da subjetividade desses sujeitos que, em diálogo com tantos setores da escola, têm na especificidade da área de atuação questões que devem ser levadas em consideração. Desse modo, não é possível afirmar um único caminho possível

---

e os Estados Membros, em 1980, com o objetivo de trocar informação sobre os sistemas educativos nacionais. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/54/>. Acesso em: 10 mar. 2018.

de inserção dos novatos nas escolas ou de uma uniformidade cultural na docência (GARIGLIO, 2016).

Segundo Gariglio (2016), na pesquisa sobre os processos de inserção profissional de professores iniciantes de EF licenciados pela UFMG, um dos dados relevantes é que esses profissionais encontram na legitimação da disciplina no ambiente formal de ensino um dos seus maiores desafios. Isso acontece devido à hierarquização dos saberes escolares, embora também seja necessário considerar que a especificidade da EF na escola apresenta questões que dificultam o trabalho do professor iniciante.

Dentre essas questões, Gariglio e Reis (2016) ressaltam que o material didático dessa disciplina, bem como o espaço onde o aprendizado se realiza, alimenta a percepção dos alunos, dos pares, dos pais e da gestão escolar de que aquilo que ocorre no tempo/espaço de uma aula de Educação Física não é uma ação de ensino sistematizada. Mais do que isso, os profissionais precisam agir no sentido de tentar convencer a comunidade escolar de que a sala de aula da EF (o pátio, a quadra, o ginásio) e os seus objetos didáticos (bolas, arcos, colchões, cordas) devem ser reconhecidos como espaços e ferramentas formais dos processos de ensino-aprendizagem, fundamentais para o ensino dos conteúdos da disciplina, tal como nas demais.

Além disso, o convencimento que os professores precisam realizar para que toda a comunidade escolar reconheça na disciplina saberes importantes, passa, sobretudo, pela questão da dificuldade de planejar as aulas. A ausência de livros didáticos e de projetos e programas já sistematizados para o ensino da EF deixa os profissionais recém-formados carentes de apoio para iniciar o planejamento das aulas. Desse modo, é como se o professor tivesse que começar do zero o trabalho na escola, pois não há, de forma sistematizada e clara, o que se pretende ensinar em cada ano escolar, diferentemente do que acontece com outras disciplinas.

Segundo Gariglio e Reis (2016), as normas e as interações conformam estilos peculiares de como os docentes percebem seu trabalho, a forma como veem suas relações com os alunos, com outros administradores da escola, com os pais. Assim, os professores se constituem, na realidade, numa multiplicidade de subgrupos, com a própria identidade, com a sua experiência do sistema escolar, vivendo tensões com outros subgrupos e com o quadro constitucional. Desse modo, conforme nos apresenta Gariglio (2017),

o pertencimento a um determinado campo disciplinar é um elemento importante a considerar para análise de diferentes trajetórias percorridas pelos professores no período da iniciação à docência, já que definem modos cruciais

de ser professor, de como desenvolver o trabalho e de como esse trabalho é percebido por outros (GARIGLIO, 2017, p.1010).

Esse contexto de trabalho em que dialogam a especificidade da Educação Física e o choque de realidade que se produz nos professores iniciantes “pode reforçar aspectos mais diretamente ligados à experiência sofrida da sobrevivência (estresse, solidão, desilusão, invisibilidade), por outro lado, pode potencializar aspectos da descoberta da profissão e da aprendizagem docente” (GARIGLIO, 2017, p.1011).

Favatto e Both (2018) realizaram uma pesquisa com 11 professores que tinham até quatro anos de docência e constataram que o desejo de abandono da profissão foi evidenciado entre os mais jovens do ciclo de entrada. Para os autores,

tal realidade pôde ser observada, com maior intensidade, nos professores com um ano de carreira. O desacordo com as normas da instituição, a indisciplina e a preocupação com a saúde mental foram destacados como fatores determinantes para o abandono da carreira em professores com um e dois anos de docência. Assim, evidenciou-se que professores com pouco tempo de docência apresentaram instabilidade no cotidiano escolar frente ao processo de adaptação ao funcionamento na rede escolar (FAVATTO; BOTH, 2018, p. 132).

Com outra abordagem metodológica, Ferreira (2005) investigou dois professores que estavam no primeiro ano da docência e faziam parte de um programa de mentoria do qual a pesquisadora era tutora. Parte dos resultados dessa pesquisa fazem relação com o papel do programa de mentoria na melhoria do entendimento dos professores iniciantes sobre os alunos, a direção e outros professores, bem como dos desafios enfrentados no início da carreira.

O trabalho de Costa (2013), a partir de um estudo de caso com uma professora de EF em início de carreira, mostra como a docente apresenta práticas bem-sucedidas, mesmo nesse período inicial da carreira, ressignificando as aprendizagens discentes a partir de uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar de ensino.

Zucchinali *et al.* (2014) investigaram, a partir do estudo etnográfico, o trabalho e a socialização docente de uma professora de EF no início de carreira, partindo da ideia de que o sujeito emergido no meio só pode ser entendido dentro de uma complexidade de relações e do pressuposto de que a organização e a cultura escolar podem interferir na construção de um cenário de socialização docente. Baseados em Nóvoa *et al.* (1995) e Goodson (1995), a pesquisa chegou à conclusão que a prática da professora está diretamente ligada à organização escolar da instituição na qual ela está inserida. Os casos

de desencontros, a falta de planejamento coletivo e de espaços para a socialização e uma visão da Educação Física apenas como hora atividade são algumas das dificuldades encontradas pela professora em sua prática pedagógica. Além disso, os autores constataram que, na escola pesquisada, a EF não é tratada como uma área de conhecimento e que ela está inserida na escola apenas para suprir a necessidade das horas de atividades obrigatórias das professoras titulares.

Frasson *et al.* (2014) realizaram um estudo, com quatro professores de EF com até cinco anos de docência, sobre a mobilização de saberes docentes de professores de EF no início da carreira, constatando que é através das experiências que os professores se constroem e se adaptam ao ambiente escolar, tanto com os alunos, como com a direção, funcionários e colegas de profissão.

Além disso, os autores afirmaram que, a partir dessa socialização entre professor e aluno, direção, funcionários e demais atores do contexto escolar, o docente passa a se identificar com o seu ambiente de trabalho. Sendo assim, conforme ensina Tardif (2002), acreditam que é através da sua prática docente que o professor constrói saberes cotidianos, que são divididos em quatro tipos: saberes disciplinares, curriculares, formação profissional e da experiência. Nesse sentido, constataram que, para além da formação inicial, outros fatores podem estar presentes e dar subsídios ao professor em início de carreira, com destaque para as experiências do cotidiano escolar e as histórias de vida dos próprios sujeitos.

Com outra metodologia, Amorim Filho, Ferreira e Ramos (2014) realizaram uma pesquisa com um professor iniciante de EF, a partir do memorial descritivo. Os autores justificam suas escolhas tendo como ponto de partida que, pelo menos no Brasil, ainda temos um enfoque acadêmico mais centralizado nas dificuldades do início da carreira docente do que em suas conquistas.

Através da narrativa escrita de um professor iniciante de EF, deu-se relevo às relações por ele estabelecidas, desde a escolha da profissão até as situações de trabalho, constatando que, durante os enfrentamentos vividos pelo professor de EF pesquisado, recursos como leituras, reflexões e diálogos com docentes da universidade foram mobilizados para transformar os desafios, engendrando conquistas cotidianas, ressaltando sua iniciativa própria e individual.

Coelho e Monteiro (2014), por sua vez, investigaram os dilemas e enfrentamentos de cinco professores de EF em início de carreira e constataram que a aprendizagem da docência ocorre na articulação entre os conhecimentos e as aprendizagens na formação

inicial e a realidade concreta da escola, estabelecendo-se um processo dialético entre professor, aluno e contexto escolar. Para os autores, é a partir dessa relação que o professor em início de docência tem condição de construir práticas pedagógicas e adquirir conhecimentos no processo de desenvolvimento profissional.

Ferreira (2012) analisou o primeiro ano de carreira vivido por dois professores de Educação Física, a partir de narrativas escritas em diários de aulas, e constatou que os dilemas enfrentados pelos professores são coincidentes no que diz respeito à questão da resistência dos alunos aos conteúdos das aulas. Verificou-se que ensinar um conteúdo que não seja o futebol era uma tarefa árdua para esses jovens professores, pois os alunos reclamavam demais e tendiam a não colaborar com os docentes, causando tumulto, indisciplina e desorganização na aula. Além dessas questões, a autora, apesar de já desenvolver diversas pesquisas na área de iniciação à docência em EF, confirma que

Na Educação Física, essa temática ainda tem sido pouco explorada pelos pesquisadores, muito embora seja bastante comum o retorno de ex-alunos (professores iniciantes) às universidades onde se graduaram para buscar auxílio dos seus ex-professores, quando se deparam com o início da docência. Perguntas do tipo: Por qual conteúdo começar? O que devo fazer primeiro? Como organizar meus alunos nas aulas? Como motivá-los? Como minimizar a indisciplina? Será que o que eu estou fazendo está correto? Têm sido recorrentes e demonstram o conjunto de dificuldades, dúvidas e inseguranças vividas pelos novatos (FERREIRA, 2012, p. 1).

Ilha e Krug (2012) realizaram um estudo com 10 professores de EF, com até três anos de docência, sobre os dilemas da iniciação na profissão e chegaram a resultados parecidos aos encontrados pelas pesquisas de Gariglio (2015, 2017). Para esses autores, os professores de EF possuem alguns dilemas característicos somente de sua atividade profissional, tais como: a falta de materiais e de espaços físicos para o desenvolvimento das aulas; a falta de um planejamento curricular para a EF e a influência das intempéries (chuva e sol).

Freitas e Ramos (2012), através de uma pesquisa com 10 professores iniciantes de EF e por meio de aplicação de questionários, constataram que as escolhas que os levaram até a docência e a sua maneira própria de ensinar são reflexos de uma aprendizagem contínua, fruto das experiências e transferências advindas da sua formação inicial (universidade), em trocas de saberes com outros professores, influência da família e situações vividas durante seu período escolar. Além disso, os professores da pesquisa indicaram que têm tentado superar os obstáculos do início de suas carreiras docentes e

que, ao longo da permanência nas escolas, vão se sentindo produtores/atores de uma prática profissional mais segura e reflexiva.

Como pudemos constatar, os estudos que se debruçaram sobre a investigação dos professores de EF no primeiro ano da docência foram de Ferreira (2005, 2012). A primeira pesquisa foi realizada a partir de um programa de mentoria e a segunda, a partir dos diários de aula que foram solicitados pela pesquisadora. Embora consideremos os avanços alcançados por essas pesquisas, nos perguntamos: na ausência de programas de mentorias ou solicitações vindas de pesquisas acadêmicas, como professores de EF incorporam aprendizagens docentes logo no início da profissão?

Desse modo, entendemos que todos os estudos citados nesse tópico avançaram na identificação dos dilemas dos professores de EF e algumas pesquisas foram além, reconhecendo as descobertas e estratégias de enfrentamento desses desafios. Entretanto, percebemos que compreender como os professores de EF aprendem a ser professores, logo no início da docência, considerando sua relação com um campo disciplinar específico, que apresenta baixo *status* em relação às demais disciplinas escolares, ainda é fundamental e precisa ser melhor investigado. Por isso, apresentamos alguns questionamentos que nortearam as investigações desta pesquisa, na tentativa de contribuir com as lacunas nos estudos sobre a iniciação à docência em EF.

Alguns desafios específicos (baixo reconhecimento da EF como área do conhecimento pela gestão, famílias e alunos; resistência dos alunos às aulas sistematizadas; planejamento de aulas sem orientação curricular que considere como a EF já foi desenvolvida ao longo da história da escola; falta de estrutura e materiais adequados às aulas) da área já foram evidenciados, será que existem outros, para além do que essas pesquisas constataram?

Reconhecer a presença desses desafios, logo na chegada às escolas, pode contribuir para que os profissionais iniciantes incorporem aprendizagens significativas para a prática docente? Como os professores de EF percebem que aprendem e o que aprendem, no primeiro ano de inserção profissional?

## 2.2 O percurso metodológico: a construção da pesquisa com os professores<sup>32</sup>

Diante dos objetivos do presente estudo, a pesquisa apresenta caráter qualitativo, por trabalhar com um universo de significados, motivos, desafios, descobertas, crenças, e aprendizados construídos por professores e professoras iniciantes de EF, no seu primeiro ano de inserção profissional (MINAYO, 2012).

Apesar dos muitos enfoques existentes na pesquisa qualitativa, segundo Flick (2009), é possível identificar algumas características comuns em estudos dessa natureza. Para o autor, essas abordagens têm em comum o fato de buscarem esmiuçar

a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica. As interações e os documentos são considerados como formas de constituir, de forma conjunta (ou conflituosa), processos e artefatos sociais. Todas essas abordagens representam formas de sentido, as quais podem ser reconstruídas e analisadas com diferentes métodos qualitativos que permitam ao pesquisador desenvolver modelos, tipologias, teorias (mais ou menos generalizáveis) como formas de descrever e explicar as questões sociais (e psicológicas) (FLICK, 2009, p. 8-9).

Dessa forma, essa é uma pesquisa qualitativa, na medida em que se propõe a obter dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Zago (2003, p. 292), nos lembra que “a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e esta escapa frequentemente à racionalidade descrita nos manuais de metodologia”. A autora considera que “[...] há uma relação dialética permanente entre a realidade social identificada no trabalho de campo e o referencial adotado para a interrogar” (ZAGO, 2003, p. 292). Diante dessas considerações, optamos por trazer, nos parágrafos seguintes, uma descrição detalhada de todo o trabalho de construção do objeto da pesquisa: o projeto inicial, os instrumentos metodológicos utilizados, o campo empírico e a análise dos dados. Apresentamos, inclusive, as mudanças<sup>33</sup> que precisaram ser feitas ao longo do processo.

<sup>32</sup> Usaremos nomes fictícios para o professor e as professoras que fizeram parte da pesquisa, a fim de resguardar suas identidades e garantir o anonimato.

<sup>33</sup> Para Zago (2003, p. 293), essas mudanças da pesquisa na chegada ao campo empírico são comuns, visto que “o trabalho de campo dificilmente vai se desenrolar conforme planejado e, desse modo, está sujeito a sofrer um processo de constante construção”. Além disso, Goldenberg (2004) nos lembra que é necessário evidenciar, nos relatórios de pesquisa, as dificuldades encontradas durante todo o percurso. Para a autora, é preciso relatar as pessoas que se recusaram a dar entrevistas ou responder ao questionário, as perguntas

A ideia inicial do projeto de mestrado era pesquisar como professores iniciantes de EF (os quais poderiam estar lecionando por um período de até três anos) lidavam com o planejamento no início da carreira. Após a entrada na pós-graduação *strictu senso* e do contato mais aprofundado com estudos e autores da área de formação de professores, o recorte precisou ser alterado, as questões relativas ao planejamento perderam o foco e o olhar investigativo voltou-se para um período específico, o momento inicial da carreira: o primeiro ano da docência. Essa mudança de rota justificou-se pela necessidade de contribuir com o campo de pesquisas na área da educação, a partir desse recorte temporal e não de uma única ação pedagógica (o planejamento).

Prevíamos que o campo empírico contasse com a observação cotidiana do trabalho desse professor iniciante, com acompanhamento de aulas, reuniões, atividades de planejamento, dentre outras atividades que comporiam o cenário do trabalho dos profissionais na escola. A opção pela observação participante era uma tentativa de nos aproximarmos da realidade de trabalho, por acreditarmos que dentro daquele espaço conseguiríamos produzir dados mais próximos, que revelassem os desafios vividos pelos docentes.

Entretanto, encontramos algumas dificuldades para realizar a observação, dentre elas, destacamos que contávamos com professores que ainda iriam tomar posse no concurso da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e as datas para início do exercício eram alteradas ou adiadas, atrasando o andamento da pesquisa. Assim, começamos a observar outra professora, mas ela foi transferida de escola com dois meses de trabalho, inviabilizando a observação na nova escola. Também tivemos caso de uma professora que, no momento de iniciar a observação, não se sentiu à vontade com a presença de um pesquisador, escolhendo não participar mais da pesquisa.

Ao nosso ver, essa recusa pode ser explicada pelo fato de que os educadores seriam observados em situações novas de atuação, gerando uma sensação a mais de insegurança profissional. A partir disso, reformulamos a metodologia da pesquisa e estabelecemos como instrumentos para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, a

---

que foram respondidas, o que foi conseguido e o que não foi, quem colaborou e quem não colaborou com o estudo. É importante analisar tanto o que foi dito como o “não-dito” pelos pesquisados. É preciso interpretar esse “não-dito”, buscar uma lógica da “não resposta”. [...] muitos relatórios de pesquisa parecem isentos de dificuldades porque se restringem aos resultados alcançados, sem registrar o que não foi conseguido. A pesquisa parece mais fácil e, também, mais pobre, ao ser isolada de todo o processo feito pelo pesquisador” (GOLDENBERG, 2004, p. 95).

elaboração de casos de ensino pelos professores e a análise de documentos pedagógicos de três profissionais da educação que estivessem no primeiro ano da docência.

Entretanto, outra mudança aconteceu e diz respeito à documentação pedagógica dos professores que pretendíamos analisar. A ideia de realizarmos essa análise dos documentos, juntamente como uma conversa/entrevista, surgiu quando fiz meu primeiro contato com a professora Lua, em outubro de 2017. Naquela época, a professora Lua seria a professora com quem faríamos a observação participante, a partir de fevereiro de 2018. Entretanto, em dezembro, ela recebeu a notícia de que seria transferida de escola, em março de 2018, passando a lecionar no turno da tarde. A conversa, em outubro de 2017, era para verificarmos a viabilidade da pesquisa. Fiz uma visita na primeira escola da Lua e expliquei os objetivos do trabalho que estávamos desenvolvendo.

Destaco que, nessa visita, Lua estava há duas semanas atuando como professora, logo, todas as suas falas estavam carregadas de emoção, para ela era tudo muito novo. Acompanhei uma manhã de aulas da referida educadora e foi nesse dia que ela mostrou um caderno em que estava anotando parte desses acontecimentos do início de sua carreira. Quando chegou o momento que tivemos que refazer a metodologia da pesquisa, fiquei me questionando: será que seria possível analisar documentos como esses que Lua estava produzindo? Será que outros professores registram em seus cadernos? Queríamos nos aproximar dos cotidianos dos profissionais da educação básica e de suas realidades escolares, sendo inviável a observação, será que documentos como esses poderiam nos ajudar?

Diante disso, realizamos uma terceira entrevista, com o objetivo de proporcionar um espaço/momento para os professores mostrarem todos os documentos referentes ao primeiro ano como docentes. Solicitamos aos educadores que separassem os materiais pedagógicos que foram produzidos por eles durante esse primeiro ano na escola: cadernos, folhas, trabalhos de alunos e outros, que representassem como foi a rotina durante os primeiros meses e também o desenvolvimento das tarefas de planejar e avaliar as aulas de Educação Física. Entretanto, a quantidade de material pedagógico levantado foi grande e, devido ao volume de dados que tínhamos para analisar, considerando as outras duas entrevistas, optamos por não incluir na investigação a análise desse material.

### ***2.2.1. Os sujeitos participantes da pesquisa***

A escolha dos três professores participantes da pesquisa levou em consideração o fato de todos serem formados na mesma instituição (UFMG) e terem vivenciado o mesmo currículo de licenciatura. A opção por trabalhar com licenciados formados apenas em uma única instituição teve como objetivo a produção de análises que visassem estabelecer relações mais críveis entre o currículo da formação inicial e sua repercussão ante os desafios colocados pelas situações de trabalho próprias do contexto de iniciação à docência em EF na escola.<sup>34</sup>

Os professores poderiam estar vinculados a qualquer rede de ensino (particular, federal, estadual e municipal) e dedicados a estudantes de qualquer faixa etária (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos), desde que atuassem como professores de EF na educação básica. Além disso, não estabelecemos um tempo mínimo ou máximo entre a conclusão da licenciatura e a iniciação à docência.

O contato com os professores aconteceu, primeiramente, por meio de um mapeamento de possíveis licenciados, formados pela UFMG entre 2015 e 2018. Parte do mapeamento foi realizado partindo de pesquisas em listas de concursos<sup>35</sup> em que havia professores de EF nomeados.

Outra estratégia utilizada foi a pesquisa dos nomes em sites de busca e o envio de e-mail para saber quais se encaixavam nos critérios estabelecidos. Além disso, fomos atrás de grupos de pesquisas, projetos e pessoas da Universidade que poderiam indicar colegas que fossem licenciados e estivessem no primeiro ano da docência, principalmente na rede particular, uma vez que, na rede pública, era possível mapear pelas listas de concursos.

Após esse mapeamento, realizamos o primeiro contato com os educadores, através de uma conversa informal, em que era explicado como funcionava a pesquisa. Posteriormente, marcamos uma reunião em que os mesmos assinavam o Termo de Consentimento<sup>36</sup>. Detalharemos, a seguir, as principais informações sobre esses três professores, a partir de uma tabela e, depois, com a apresentação de tópicos individuais para cada docente.

---

<sup>34</sup> Os três sujeitos da pesquisa finalizaram sua licenciatura interagindo com a proposta curricular do curso de licenciatura da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da UFMG, aprovada pelo Colegiado de Curso no ano de 2006.

<sup>35</sup> Encontramos três listas de concurso: Prefeitura de Belo Horizonte, Prefeitura de Sabará e do Estado de Minas Gerais.

<sup>36</sup> O termo encontra-se em anexo.

**Quadro 2 - Informações gerais do professor e das professoras participantes**

<b>PROFESSOR(A)</b>	<b>Jorge</b>	<b>Lua</b>	<b>Lílian</b>
<b>IDADE</b>	26	26	28
<b>EDUCAÇÃO BÁSICA / ENSINO MÉDIO</b>	Estadual Central	CEFET	Cidade dos Meninos - Ribeirão das Neves
<b>INSERÇÃO NA UFMG</b>	2012	2012	2012
<b>FORMATURA LICENCIATURA UFMG</b>	Agosto de 2016	Janeiro de 2016	Agosto de 2017
<b>INÍCIO DA DOCÊNCIA EM EF</b>	Fevereiro de 2018	Setembro de 2017	Abril de 2018
<b>O QUE FIZERAM ATÉ INICIAR A DOCÊNCIA</b>	1. Estágio na área do Bacharelado/ Musculação. 2. Programa Segundo tempo (seis meses) 3. Continuidade de estudos bacharelado. 4. Tentou designação em escola da rede estadual.	1. Aulas em projetos de capoeira na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da UFMG e no Centro Pedagógico (CP). 2. Participação nos projetos da escola de Medicina Chinesa.	1. Aulas de Ginástica no CEU. 2. Recreação Clube 3. Continuidade de estudos – bacharelado. 4. Especialização em Ensino da Educação Física para pessoas com deficiência - UFJF.
<b>ESCOLAS EM QUE TRABALHARAM NO PRIMEIRO ANO COMO DOCENTES</b>	Escola particular de grande porte – Infantil e Fundamental 1.  Escola particular de pequeno porte Fundamental 2 e Ensino Médio.	Escola Municipal 1 (setembro a março) e Escola Municipal 2 (abril até o momento da Pesquisa).  Três turmas de 6º ano e uma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ciências.	Escola particular de educação infantil  Oito aulas semanais.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

### *2.2.1.1 Sobre o professor Jorge*

O professor Jorge nasceu e cresceu no bairro Ribeiro de Abreu, periferia de Belo Horizonte, tem 26 anos e é filho de pais separados. Sua mãe trabalha como doméstica e auxiliar de serviços gerais em uma escola particular de BH. Destaca-se o fato de o referido profissional ter quatro irmãos. Teve sua trajetória acadêmica toda em escola pública e, no Ensino Médio, estudou na Escola Estadual Governador Milton Campos (Estadual Central).

Durante sua trajetória escolar, participou de projetos sociais e esportivos atrelados ao atletismo e trabalhou como jovem aprendiz em uma empresa que prestava serviços para a Secretaria de Esporte e Lazer da PBH. Entrou na UFMG em 2012, onde participou, como bolsista de iniciação científica e de extensão, do Centro de Memória (CEMEF) da EEEFTO da UFMG. Também foi fundador e diretor da Associação Atlética da mesma escola (AAA), bolsista do Programa Segundo Tempo, do Colégio de aplicação Centro Pedagógico (CP), da UFMG, e realizou seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o tema futebol e torcidas. Formou-se em 2016 e pediu continuidade de estudos para o bacharelado. Durante o período em que estava cursando o bacharelado, fazia estágio em uma academia de musculação, até se inserir como professor, em fevereiro de 2018.

O professor Jorge possui uma singularidade com relação aos demais, ele atuou durante o primeiro ano em duas escolas diferentes, com condições de trabalho e concepções pedagógicas distintas. Em uma escola, ele era o único da área de EF e na outra, trabalhava de forma coletiva, com bastante diálogo construtivo junto à equipe de professores. A todo momento, Jorge fala do seu primeiro ano como docente, buscando um paralelo entre as duas realidades.

Além disso, é importante frisar que as faixas etárias para as quais ele lecionava nas duas escolas eram diferentes, como ele mesmo disse em um das entrevistas: “No primeiro ano eu já estou tendo a oportunidade de lecionar para todas as faixas etárias dentro da escola, do infantil ao terceiro ano do ensino médio”. Outro fato interessante é que o ano de 2018 foi o primeiro ano de funcionamento das unidades nas duas escolas em que ele atuou, sendo esse, também, um fator recorrente em suas análises.

#### *2.2.1.2 Sobre a professora Lua*

A professora Lua tem 26 anos, nasceu em Contagem - Minas Gerais, onde viveu sua infância e adolescência. Atualmente, mora sozinha, no bairro Floresta, próximo ao centro da capital mineira. Sua mãe trabalha como professora.

Sua trajetória acadêmica aconteceu toda em escola pública e foi no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET) que ela cursou o ensino médio. Durante sua trajetória escolar, participou de projetos relacionados a lutas, capoeira e esportes coletivos.

Ingressou na UFMG em 2012 e formou-se em janeiro de 2016. Na Universidade, participou como bolsista de iniciação científica do núcleo de Pesquisas sobre Educação

das Sensibilidades e dos sentidos (NUPESS) e também do Centro de Memória da EEFFTO. Durante a graduação, ela ministrava aulas de capoeira em diferentes projetos e buscava disciplinas em outras unidades da UFMG que contemplassem a temática de saberes e cultura popular. Depois da formatura, ela não pediu continuidade de estudos, pois não tinha interesse. Durante esse período, começou a participar de estudos e projetos na Escola de Medicina Chinesa de Belo Horizonte e estava decidida a não voltar para a área da educação, até ser nomeada no concurso da PBH e ser convencida, por sua mãe, de que valeria a pena tentar.

Lua ficou quatro meses em sua primeira escola e depois foi transferida para outra escola, na mesma região. Dessa forma, durante seus relatos, ela compara e percebe a diferença entre as duas inserções profissionais. Em suas análises sobre o primeiro ano como docente, ela reflete sobre a função social da escola e sobre a violência presente no contexto em que está inserida. A Escola Municipal (EM) em que ela estava atuando localiza-se na região Leste de Belo Horizonte.

### *2.2.1.3 Sobre a professora Lílian*

A professora Lílian tem 28 anos, nasceu em Ribeirão das Neves - Minas Gerais, onde vive até hoje. Atualmente, ela é casada e ainda reside na cidade. Ela estudou toda sua trajetória em escola pública e cursou o ensino médio na instituição Cidade dos Meninos. Nessa escola, ela participou de vários projetos sociais ligados a esportes coletivos.

Ela entrou na UFMG em 2012, participando como bolsista de iniciação científica do Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagem e Desenvolvimento Motor (GEDAM) da UFMG, estudando a relação do nível social com a aprendizagem motora na educação infantil. Juntamente com a iniciação científica, foi monitora do projeto de atividade física no Centro Esportivo Universitário (CEU). Formou-se em agosto de 2017 e pediu continuidade de estudos para o bacharelado.

Na época da pesquisa de campo, ela estava cursando duas disciplinas que faltavam para concluir a segunda graduação. Enquanto fazia o bacharelado, seguia trabalhando como bolsista no CEU, além de ter feito uma especialização a distância em atividade física adaptada, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Cabe destacar, ainda, que ela iniciou sua trajetória na educação como professora em abril de 2018. A professora Lílian conseguiu conciliar todas essas tarefas, pois trabalhava na escola somente um dia

da semana, pela manhã e à tarde, quando suas aulas eram concentradas. A Escola em que ela se inseriu é uma escola de educação infantil localizada na região da Pampulha, em BH.

### **2.2.2 Entrevistas**

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa consiste em analisar os processos constitutivos da inserção profissional de professores iniciantes de EF, a escolha pela entrevista semiestruturada justifica-se, na medida em que “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também a explicação e a compreensão de sua totalidade tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Foram realizadas, nesta pesquisa, seis entrevistas: duas semiestruturadas, com cada participante. A primeira foi organizada considerando três eixos de análise, sendo esses: a aprendizagem no primeiro ano da docência, a escolha pela profissão e a formação inicial e continuada na educação. A segunda entrevista referiu-se aos quatro casos de ensino, quando o professor e as professoras escreveram sobre momentos significativos da docência.

Em cada roteiro de entrevista foram realizadas perguntas base e os entrevistados tiveram liberdade para falar abertamente sobre suas histórias de vida e práticas docentes, pois como nos lembram Ludke e André (1988, p. 34), a “entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Sobre a entrevista, Zago (2003) complementa, dizendo que ela é amplamente utilizada nas Ciências Sociais, sendo, portanto,

empregada conforme diferentes perspectivas teóricas, razão pela qual também se diferencia quanto aos objetivos e modalidades de condução. Portanto, a escolha pelo tipo de entrevista, como é também o caso de outros instrumentos de coleta de dados, não é neutra. Ela se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e buscar as estratégias apropriadas para respondê-las (ZAGO, 2003, p. 294).

Nessa perspectiva, entendemos que nossas escolhas metodológicas não são neutras. Diante disso, é importante frisar que adotamos as entrevistas semiestruturadas, conforme orientação dos autores citados anteriormente, e também tentamos construir, junto aos participantes, a ideia de que estávamos fazendo pesquisa com eles e que

queríamos partir de suas práticas escolares, suas escolas e seus contextos. Não queríamos, portanto, apenas falar sobre essas experiências, queríamos que todo esse campo fértil de histórias, sentimentos, desafios e descobertas fosse se desenrolando, como um espaço possível para a produção de dados e não apenas de coleta dos mesmos.<sup>37</sup>

Percebemos que essa abordagem era muito importante para que os sujeitos se percebessem capazes de falar sobre suas práticas, mesmo diante do pouco tempo efetivo como docente. Para isso, era preciso fortalecê-los, frisando, a todo momento, que a pesquisa estava acontecendo conjuntamente e que eles realmente estavam investigando junto conosco.

As entrevistas oficiais<sup>38</sup> aconteceram em locais de preferência dos colaboradores, em locais silenciosos, em que eles puderam falar com tranquilidade. Com o Jorge e Lílian, as entrevistas aconteceram na UFMG, em salas de aula vazias; e com a Lua, na casa dela. As entrevistas foram gravadas e tiveram a duração entre duas e três horas.

### 2.2.3 Casos de ensino

O trabalho com casos de ensino tem sido importante na construção do pensamento e das práticas docentes, pois parece oferecer oportunidades para exame e reflexão sobre a prática de sala de aula (SHULMAN, 1992, 1987; SCHÖN, 1992; MERSETH, 1990). Desse modo, os casos de ensino revelaram-se como estratégia metodológica interessante para esta pesquisa, pois, de acordo com os estudos de Nono e Mizukami (2002), sobre suas possibilidades formativas e investigativas,

os casos de ensino demonstram forte implicação das professoras em sua própria aprendizagem profissional. Caracterizam-se não apenas por trazer descrições de situações escolares, mas também por explicitar reflexões em torno delas. Demonstram o quanto eventos específicos são fundamentais nos processos de desenvolvimento profissional, estimulando a construção/reconstrução de conhecimentos em que se fundamentam e o estabelecimento de conexões entre aspectos teóricos e situações cotidianas. Os casos ilustram

---

<sup>37</sup> Essa concepção tem respaldo nos referenciais que consideram o potencial de entrevistas narrativas<sup>37</sup> em contextos escolares com professores. Sendo assim, não nos dedicamos a utilizar as entrevistas narrativas em toda sua concepção, mas concordamos com Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p.18), quando consideram que o “uso das narrativas como método de investigação ou de pesquisa decorre, em parte, da insatisfação com as produções no campo da educação que se caracterizaram por falar sobre a escola em vez de falar com ela e a partir dela”.

<sup>38</sup> Iniciamos o campo empírico efetivamente em agosto de 2018, fizemos duas entrevistas-teste para validar o roteiro, em agosto de 2018. Os professores que participaram das entrevistas-teste também tinham sido formados na UFMG e tinham até três anos como professores de EF. Após essas entrevistas, foram realizadas as transcrições e análises, possibilitando que o roteiro fosse modificado para atender melhor os objetivos da pesquisa. Portanto, o trabalho de campo durou, oficialmente, de setembro de 2018 até janeiro de 2019.

processos de aprendizagem da profissão vividos pelas iniciantes (NONO; MISUKAMI, 2002, p. 124).

Explicamos aos professores o que eram os casos de ensino e como eles poderiam nos ajudar na investigação que estava sendo proposta. Destacamos que eles apresentam situações de ensino, descritas detalhadamente, que possibilitavam aos professores refletir sobre eventos ocorridos em determinado contexto. De acordo com Shulman (1992),

o conhecimento de casos é um conhecimento de eventos específicos, bem documentados e bem descritos. Enquanto os casos em si mesmos são informações de eventos ou sequências de eventos, o conhecimento que representam é que os converte em casos. Os casos podem ser exemplos de aspectos concretos da prática – descrições detalhadas de como ocorreu um evento – completados com informação sobre o contexto, os pensamentos e os sentimentos (p. 58).

Diante disso, foi solicitado aos professores, após a primeira entrevista, que escolhessem quatro momentos que fossem representativos desse primeiro ano como docentes e construíssem quatro casos de ensino. O roteiro foi enviado por e-mail, com o pedido de que retornassem no prazo de um mês. Entretanto, eles enfrentaram dificuldades<sup>39</sup> na escrita dos casos e, juntamente com isso, estavam mergulhados na rotina pedagógica das escolas, tendo uma demanda de trabalho bem exaustiva.

Na ocasião da entrega dos casos de ensino, que foi acontecer após entrarem de férias, em dezembro de 2018, foi marcada a segunda entrevista, para melhor aprofundarmos acerca dos casos elaborados. O objetivo, nesse momento, era possibilitar aos educadores que narrassem, detalhadamente, os quatro momentos que escolheram, na tentativa de ir além do que foi registrado pela escrita. Nessa entrevista, utilizei um roteiro único, elaborado após a leitura de todos os casos de ensino.

### 2.3 Análise dos dados

A metodologia de análise dos dados<sup>40</sup> baseou-se na análise de conteúdo, possibilitando a construção de categorias<sup>41</sup> analíticas. Para Bardin (2016, p. 37), a análise

---

<sup>39</sup> Em uma das reuniões de orientação, o professor explicou que o campo empírico tem seu próprio tempo, que isso era normal e que os professores iriam conseguir entregar em tempo hábil.

<sup>40</sup> Sobre essa fase da pesquisa, Bogdan e Biklen (1994, p. 139) nos dizem que “os entrevistadores têm que ser detetives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito”.

<sup>41</sup> Para Ludke e André (1988), o primeiro passo na análise, após a coleta de dados, é a construção de um conjunto de categorias descritivas e, após esse momento, acontece a teorização, onde é preciso que o

de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos ou, com maior rigor, pode ser considerado o único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Para Bardin (2016), as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos: “pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação” (p. 125).

Em janeiro de 2019, começamos os processos de transcrição das entrevistas e, em fevereiro de 2019, começamos as análises dos dados produzidos. Realizamos a leitura do material repetidas vezes e, no primeiro momento, procuramos estabelecer categorias analíticas recorrentes nos dados. Em seguida, começamos a fazer a relação das categorias com o que a literatura nos apresenta sobre iniciação à docência, aprendizagem docente e singularidades dos professores iniciantes de EF, para buscarmos os pontos em comum e as divergências com o que outras pesquisas já evidenciaram.

Dessa maneira, os dados ali produzidos foram descortinados em dois grandes eixos, sendo eles: “Os desafios da iniciação à docência de professores de Educação Física” e “Aprendizagem docente, descobertas e estratégias de enfrentamento dos desafios no primeiro ano da docência”.

Diante da análise dos dados produzidos com os colaboradores, sentimos a necessidade de dividir os capítulos que tratavam da pesquisa empírica, de forma a dar visibilidade tanto para os desafios vivenciados pelos educadores iniciantes, como para os processos de descoberta e de estratégias de enfrentamento desses desafios. Percebemos que, em grande parte das pesquisas com trabalhadores da educação iniciantes, os mesmos não são vistos como sujeitos que, além de estarem vivenciando aspectos sofridos e duros da profissão, estão, ao mesmo tempo, criando maneiras de enfrentar dilemas e dificuldades e produzindo conhecimentos relativos aos processos de tornar-se professor.

Portanto, no capítulo três, focalizaremos os aspectos relacionados aos desafios enfrentados pelos professores iniciantes de EF, no primeiro ano da docência, apresentando como os três professores que colaboraram com a investigação perceberam esses desafios, diante de suas trajetórias de vida e dos contextos de inserção em suas

---

pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado (p. 49).

escolas. Na sequência, no capítulo quatro, daremos enfoque aos processos de aprendizagem docente e à descoberta da profissão.

### **3 OS DESAFIOS DO PRIMEIRO ANO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

No terceiro capítulo, separamos os principais desafios vivenciados pelo professor e pelas professoras em três grandes eixos: a) desafios da transição entre a formação inicial e a inserção profissional (processos seletivos, concursos e estudos); b) desafios relacionados à cultura da escola e à cultura escolar (lidar com a organização escolar, normas, regras, diálogos com a gestão escolar e outros professores); d) desafios que dizem respeito a aspectos específicos, envolvendo a sala de aula e processos pedagógicos do ensino da EF (planejamento, organização didático-pedagógica, manejo de turma e relacionamento dos docentes com os estudantes).

#### **3.1 O entre lugar: a transição entre a formação inicial e a inserção profissional**

Optamos, portanto, por considerar essa transição entre a formação inicial e a inserção profissional como um desafio da iniciação à docência, por entendermos que esse processo dialoga com a inserção de professores iniciantes, visto que o professor e as professoras que contribuíram com a pesquisa relataram situações desse período. Percebemos que esse momento diz respeito a reflexões sobre um “entre lugar” vivido pelos docentes: uma fase em que eles não são mais estudantes de graduação, mas ainda não são professores da educação básica.

Foi possível identificar que esse “entre lugar” trouxe ao professor e às professoras participantes da pesquisa alguns questionamentos e dúvidas sobre quais caminhos escolher e certas dificuldades para se inserirem no mercado de trabalho. Sendo assim, por meio da análise dos dados produzidos, foi possível identificar que fica uma lacuna do período compreendido entre a formatura na licenciatura e a entrada nas escolas. As falas dos colaboradores da pesquisa evidenciaram que, em fase anterior à chegada nas escolas como docentes, os mesmos vivenciaram dilemas e desafios relacionados à inserção como profissionais no mercado de trabalho, tais como: entregar currículos; participar de seleções e entrevistas; estudar para concursos; além de enfrentar dificuldades pela distância entre casa e trabalho; problemas de saúde que poderiam impedir uma aprovação em concurso e dúvidas sobre o que fazer nesse período em que nenhuma instituição havia aberto as portas para os professores principiantes.

Desse modo, consideramos que esse pode ser um dos primeiros desafios enfrentados pelos professores iniciantes no contexto educacional brasileiro: em fase

anterior à efetiva inserção profissional na educação básica, os mesmos precisam buscar alternativas de estudos e trabalhos temporários. Assim, para analisar esse período, lançamos mão de dois pontos principais.

O primeiro consiste em analisar esse “entre lugar”, pois começamos a perceber que alguns vínculos e atividades realizadas pelos professores nesse período, tanto de caráter pessoal como profissional, mantinham certa relação com os primeiros desafios da docência. O segundo ponto diz respeito à análise da participação dos professores colaboradores nos processos seletivos e concursos e a relação dessa participação com os desafios enfrentados por eles na iniciação à docência.

A professora Lua viveu uma experiência singular nesse tempo do “entre lugar”, comparativamente às experiências do professor Jorge e da professora Lílian, já que havia decidido postergar sua inserção profissional na educação básica. Na época de seu concurso, ela ainda tinha expectativas de seguir na área educacional e pensou deixar de lado o concurso para atuar em espaços não formais de educação. Entretanto, é interessante perceber como o processo de tomar a decisão de assumir ou não o concurso da PBH fez com que a referida professora, ao conversar com a própria mãe, retomasse desejos e sonhos anteriores à entrada na graduação:

Aí, quando fez a chamada, minha primeira resposta foi não. Não vou, está decidido! Aí, fui conversar com a minha mãe (...). Ela falou: “Mas minha filha, pensa melhor, pensa um pouco. Porque você vai dizer não tão de pronto assim, se você pode testar, e se não der certo, você não tem que passar a vida inteira lá, dando errado, também. Se não der certo, desiste! Mas, antes de tentar, dizer não, assim? Eu não sei, talvez valesse a pena você ir!” E aí, quando ela falou, de fato, mexeu comigo, porque quando eu estava me formando na federal, talvez, desde o princípio, **quando eu entrei numa universidade pública, sabendo que eu era sustentada por uma verba pública, que o imposto de todo mundo me sustentava, de algum modo.** Me sustentou por 5 anos dentro de uma universidade, tendo acesso a tudo o que eu quisesse, em termos de educação, lá dentro. **Uma das coisas que eu tinha muito claro é: eu preciso dar um retorno e preciso dar um retorno em uma instituição pública!** (...) E aí, quando teve essa nomeação e essa conversa com a minha mãe, me lembrei dessas coisas, com muita força, e falei: “Eu acho que está na hora! Eu acho que não tem hora melhor que começar a dar um retorno do que agora!” (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

Destacamos na fala da Lua como é forte o desejo que ela tinha de dar um retorno à sociedade e como isso permanece ao longo da sua inserção profissional, conforme veremos no tópico sobre os desafios. Além disso, outro dado que nos chamou atenção com relação à professora Lua foi a escolha pelo que fazer durante esse período e a relação dessa escolha com os desafios da inserção profissional. A professora Lua não tinha

certeza se desejava seguir a carreira docente, conforme nos mostra o trecho da entrevista realizada dia 17 de outubro de 2018: “Foi um ano e meio que eu estava decidida, de fato, a esquecer a Educação Física. O meu projeto não era retornar a ela, objetivamente, em sala de aula”. Mas ainda que não estivesse decidida a assumir a educação básica, ela justifica os motivos e relata suas opções diante dessa decisão:

Eu tinha desistido porque ... primeiro, porque pensando em todo um processo de formação na federal, foi um processo [...] de muito questionamento, o tempo inteiro. E um dos maiores questionamentos era justo em relação à escola, enquanto instituição. De não me ver em uma instituição como a escola, como essa escola formal [...]. Porque a educação me encanta, a escola, não! [...]. Ainda que tivesse largada, nunca estava né, porque foi um ano e meio que eu mais li Paulo Freire, por exemplo! Fiquei um ano e meio estudando ele e me encantando pelas coisas que ele dizia, e **aí, morria de vontade de que essas coisas pudessem acontecer. Que tivesse a possibilidade de vê-las** (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

Diante desse relato, percebemos que a opção pelo estudo de Freire poderia tê-la ajudado a manter os estudos na área educacional e a conseguir perceber os desafios da iniciação à docência com outro olhar, embasado em uma literatura específica da área. Essa busca individual, ainda que tivesse um caráter desinteressado, ajudou na construção de reflexões e questionamentos que, de alguma forma, supriram a ausência de uma certeza em relação ao seu “destino” profissional.

Freire (2001), Perrenoud (2002) e Alonso (1999) são alguns dos autores que nos colocam exatamente isso, ensinam como a prática reflexiva serve como orientação chave para a formação de educadores. Quando Lua diz: “e aí, morria de vontade de que essas coisas pudessem acontecer. Que tivesse a possibilidade de vê-las”, percebemos como as leituras de Freire, nesse período anterior à entrada na educação básica, poderiam ter motivado a vivência de uma inserção na escola, pensando possibilidades educativas diferenciadas e instigando a vontade de ver as coisas que eram lidas e estudadas acontecendo na prática.

Por outro lado, Lua coloca em questão a sua formação inicial, também motivada pelas mesmas leituras. Portanto, entendemos que, nesse momento em que ela diz não querer seguir na docência, há uma problematização sobre seu percurso formativo na graduação. Por isso, apresentaremos trechos da entrevista em que ela fala sobre o processo da escolha pela educação e sobre o fato de a EF ir se perdendo ao longo da sua passagem pela universidade:

Porque durante o meu processo de formação na universidade, isso foi se perdendo, para mim. Em algum momento ficava muito distante, não sabia exatamente por que mais que eu tinha escolhido. E aí, acho que entrar na escola trouxe isso muito vivo (...) a florado. É isso, mais concreto, assim. Porque na universidade, ou antes, isso estava num plano de ideias, ideais, vontades, desejos, e quando a gente entra na escola, está aí (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

Com essa fala da Lua, é possível perceber que a universidade foi distanciando a mesma das suas escolhas pela educação. Nesse sentido, entendemos que, mesmo sendo importante que a escola ajude a deixar essa decisão “a florada”, talvez se isso não tivesse se perdido ao longo de sua formação universitária, a professora pudesse ter tido uma relação outra, quando foi nomeada no concurso. Constatamos, também, que Lua apresenta questionamentos sobre a universidade que contribuiriam para esse desejo de afastamento do espaço escolar, conforme temos a seguir:

Uma outra falha que eu acho é que a gente tende a conhecer as experiências sempre pelas experiências que deram certo na universidade. **A universidade, ela propaga experiências que deram certo. E aí, a gente se ilude, achando que toda experiência deu certo, porque se a gente só conhece experiências que deram certo, então, todo mundo deu certo, não tem nada que deu errado.** E, ao mesmo tempo que a gente acredita nisso, quando a gente se depara com uma experiência que deu certo, claro que a gente cria algumas possibilidades de caminho, mas a gente perde a possibilidade de conversar sobre o que deu errado e entender o que deu errado, sabe? Eu acho que isso falta. Falta, talvez, uma optativa: experiências que deram errado, experiências pedagógicas que não funcionaram. [...] Eu acho que isso é uma falha da universidade, mas é uma falha assim, alta, porque a gente está assentada numa sociedade meritocrática, então, a gente quer sempre o mérito, quer sempre o certo, sempre o bom. Mas, não é assim! A gente não funciona assim, a gente não tem que funcionar assim. Então, acho que podia fazer o favor para a sanidade mental de todo mundo que sai e se forma, que vai para a escola, de conversar sobre o erro. Desmistificar o erro. Fazer o erro parte de um cotidiano porque, quando a gente está do lado de fora, ele é. Ele vai ser, não tem jeito! Não tem jeito! Se não for no primeiro ano, vai ser no segundo ou em algum momento (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

Dessa maneira, os questionamentos sobre a forma como a academia organiza o ensino de determinadas disciplinas têm relação, como a própria Lua diz, com a “sociedade meritocrática” em que vivemos. Suas reflexões extrapolam a organização didática e curricular da licenciatura, mantendo relação com sua dimensão pessoal e política de ser e estar no mundo. Acrescenta-se a isso o fato de que a sua experiência pessoal na capoeira (que se configura como um espaço de educação não formal em toda sua trajetória pessoal) fez com que Lua decidisse não prosseguir na profissão. Entretanto, suas escolhas por

continuar estudando literaturas específicas do campo educacional e por buscar o apoio de sua mãe a ajudaram no retorno à sua escolha pela profissão.

Destacamos que, diferente da relação que Lua estabeleceu nesse período anterior à inserção profissional, os outros dois professores mantiveram vínculos com a universidade, através da continuidade de estudos no bacharelado<sup>42</sup>. É inegável que a manutenção do vínculo institucional com a academia teve papel importante na construção de cada um desses sujeitos, uma vez que, nessa experiência de formação, também aconteceu uma experiência de reflexão. Inclusive, graças a esse vínculo, foi possível que ambos pudessem realizar estágios não obrigatórios na área (academias, clubes, colônias de férias, treinamento esportivo), além de relacionarem-se com outras escolas, por meio de estágios em equipes esportivas colegiais, ampliando, durante esse período, o contato com outros educadores de EF e novas possibilidades de experiências na área que poderiam, futuramente, ajudar em suas inserções profissionais.

Além disso, a possibilidade de continuarem seus percursos formativos na universidade proporcionava o contato com outros professores, colegas e disciplinas, ajudando-os a realizarem uma transição entre a vida de estudantes e de professores sem muitas rupturas. Nesse período de “entre lugares”, os professores Jorge e Lílian relataram terem vivido diversas experiências, que variavam entre tentar designações na rede estadual de MG, entregar currículos e continuar atuando em projetos vinculados à universidade:

Assim que eu me formei, tentei designação, tentei segundo tempo, tentei várias coisas né. No último semestre, né, da graduação da licenciatura, eu estava no Segundo Tempo e no Centro Pedagógico. (1ª Entrevista Jorge 16/10/2018).

Na verdade, eu até recebi outras propostas, mas assim, era mais para substituição. Só que eu sempre, infelizmente, eu dependo da minha vida financeira para continuar os estudos. Então, eu não poderia largar o que eu estava certo, tipo, estágio. Aí, logo em seguida, depois que eu ingressei no bacharelado, eu fui fazer estágio. Eu entrei no projeto da ginástica lá no CEU e estou até hoje [...]. E aí, eu mandava, por exemplo, no Sesi, aí, meu currículo, eu recebia um e-mail: seu currículo foi selecionado” Logo em seguida, um outro e-mail: na segunda etapa, verificamos que você não tem dois anos ainda de experiência. Agradecemos pelo contato! Aí, tipo, você fala: “Nunca vou conseguir entrar no Sesi, enquanto eu não conseguir uma outra escola, para que eu tenha experiência (1ª Entrevista Lílian - 21/11/2018).

---

<sup>42</sup> A modalidade bacharelado faz parte do curso de Educação Física da UFMG, onde os alunos têm a opção de, ao se formarem na licenciatura (quatro anos), retornar e pedir continuidade de estudos nessa modalidade, permanecendo na instituição por mais dois anos, para a integralização de todos os créditos.

Foi possível identificar como os três professores relataram, com clareza, as sensações, medos e expectativas com os processos seletivos dos quais participaram. Sendo assim, outro dado interessante, que merece ser trazido para análise, diz respeito à relação com os processos seletivos e o enfrentamento dos desafios da docência<sup>43</sup>. Isso pode ser percebido no relato do Jorge:

Olha eu, para ser sincero, [...], a gente sabe que praticamente todas as escolas particulares, elas têm esse sistema de cadastro reserva [...], se tem o QI, quem indica, [...], aí quando o processo seletivo foi desenrolando, teve o contato com o Santelmo, o RH, teve a prova, teve a primeira entrevista, teve a segunda, eu falei oh, tá acontecendo, então as coisas tão, tão fluindo. [...]. Eu tive um processo muito bacana no centro pedagógico, no CP, eles realmente eles te dão a turma, a turma é sua, a aula é sua, todo planejamento é seu, [...], então eu vou confiar nisso, vou me apresentar, se der certo deu, senão foi uma experiência, vou continuar tentando outros processos e, no final, acabou que deu, deu tudo certo no final do ano passado (1ª Entrevista Jorge 16/10/2018).

Jorge sentiu-se mais fortalecido, como se tivesse ganhado um voto de confiança, ao relatar que foi o único professor que passou no processo seletivo. De maneira diferente, o processo seletivo vivido pela professora Lílian<sup>44</sup> provocou uma sensação de desgaste, logo no início, pois ela sentiu que estava sendo testada:

Foram 50 minutos de aula, de tensão, que parecia ser 10 horas de aula, porque, nossa, você não conhecia as crianças”. E, e aí, depois, ela justificou o porquê, porque era a turma mais difícil que tinha na escola. (2ª Entrevista: casos de ensino Lílian – 12/01/2019).

Como podemos perceber, em seu processo seletivo, a professora teve que dar aula para a turma “mais difícil” da escola. Os estudos de Mariano (2012) mostram que as “turmas mais difíceis” ficam com os professores iniciantes e, nesse caso específico, a professora já vivenciou essa realidade logo na seleção para a vaga. Nesse sentido, a situação de insegurança, medo e “choque de realidade” (Veenman, 1984) por iniciar a docência estavam sendo vivenciados logo no processo seletivo. Além disso, em outro

---

<sup>43</sup> O processo seletivo do Jorge aconteceu na escola em que ele teve sua inserção profissional no momento de realização da pesquisa. Ele ficou sabendo do processo seletivo por um professor da mesma rede da instituição e cadastrou seu currículo no *site*. Fez todo o processo seletivo: prova escrita, dinâmica de grupo e entrevista com o setor pedagógico da escola. Foi o único selecionado pelo processo seletivo via entrega de currículos no *site*. Ele participou da seleção no final do ano de 2017, para começar o trabalho em 2018.

<sup>44</sup> Esse processo seletivo aconteceu na escola em que ela atuou como professora no momento de realização da pesquisa. Foi sua primeira escola como professora. Ela conseguiu ser indicada à vaga por uma colega que também fazia parte do laboratório de pesquisas da UFMG. A escola era particular, de pequeno porte e destinava-se a atender alunos da educação infantil. Fica localizada na região da Pampulha, em Belo Horizonte. O processo seletivo aconteceu no início do ano de 2018, quando teve sua efetiva inserção profissional na educação básica.

relato de LÍlian, constatamos a tentativa de ocultar seu local de moradia para conseguir a vaga na escola em que ela iria atuar:

(Em conversa para ser contratada na escola em que estava fazendo o processo seletivo) E aí ela falou assim: “Mas, ela queria uma pessoa que morasse mais perto e tal”. Aí, eu omiti meu endereço! Eu tive que mentir, eu tive que colocar o endereço do meu cunhado para conseguir a vaga. (Desculpa, é muito ruim isso!) (1ª Entrevista LÍlian - 21/11/2018).

Evidencia-se o quanto grupos periféricos sofrem para se inserirem em determinados espaços da sociedade, algo enfrentado pela professora durante o primeiro ano como docente. Em outro momento da entrevista, ela detalha melhor a situação:

E eu sei que isso acontece todos os dias, né, de você ter que se sujeitar a isso, porque senão você não consegue entrar no mercado, e é muito ruim isso, de certa forma. Eu me sinto um pouco mal, assim, sei lá, é chato. (1ª Entrevista LÍlian - 21/11/2018).

Percebemos aqui um dado que não é encontrado na literatura sobre a iniciação à docência. Não há, na literatura que selecionamos (HUBERMAN, 1995; TARDIF; RAYMOND, 2000; FEIMAN-NEMSER, 2001; VONK, 1993; CARTER *et al.*, 1987; VEENMAN, 1984; MARCELO-GARCIA, 1998, 1999, 2009, 2010; MISUKAMI, 2002), referência a esse período transitório entre ser estudante e professor e a relação dessa fase com os dilemas da inserção profissional. Esses autores nos apresentam uma análise e uma compreensão do processo de iniciação à docência a partir da chegada dos docentes a seus ofícios. Reconhecemos, portanto, que o tempo entre a formatura na graduação e a entrada na docência e as diferentes maneiras de se organizar e lidar com esse “entre lugar” configuram-se como importantes elementos no debate sobre professores principiantes.

Destacamos que esse processo vivido pela professora LÍlian, constrangida a ocultar seu local de moradia, diz respeito a sua história de vida e a sua inserção em uma determinada classe social. Como pode ser percebido no relato em que ela explica o porquê da sua escolha pela licenciatura:

Porque, assim, eu sou a primeira filha a se formar no ensino superior. E a minha mãe, ela abandonou a escola, ela trabalhava. A gente é de Montes Claros. Na 2ª série ... meu pai fez até a 4ª série, então, eu tinha um desejo imenso de ser professora, [...] eu gostava dos esportes, aí, juntei o útil ao agradável. Eu queria fazer educação, porque eu queria sempre assim, queria dar aula particular para os meus pais, entende? Ensinar eles a ler e tal (1ª Entrevista LÍlian - 21/11/2018).

Amparados nos estudos de Goodson (1995), Nóvoa *et al.* (1995) e Tardif e Raymond (2000), entendemos que, tendo em vista um conjunto de fatores que compõem sua história de vida, a professora Lílian passa a construir sua trajetória profissional. Sendo assim, quando ela oculta seu local de moradia para conseguir um trabalho, desvela-se uma série de questões pessoais que passam, também, a compor o rol de desafios profissionais do início da profissão, como pode ser visto no relato que a professora faz sobre sua rotina de trabalho:

Quinta-feira, para mim, é um dia muito cansativo, pela idade, a faixa etária que eu dou aula, pelas crianças que eu ... Eu fico 8 aulas direto e todos com a mesma faixa etária. E aí, meu horário de almoço, eu faço na própria escola mesmo, porque não dá tempo de sair de lá e depois voltar. E aí, logo em seguida, eu tenho aula aqui. E a questão toda, como eu menti, que eu não morava em BH. Eu menti, eu confesso. Eu não gosto de mentir, mas foi para conseguir um emprego (risos). Eu saio daqui (UFMG) da aula 22:40 e chego em casa 00:45. Aí, eu tenho que sair de novo 5 horas da manhã, porque eu não posso me atrasar, eu tenho que chegar na escola 7:30 da manhã. Então, eu durmo menos de 3 horas e meia, entendeu?! E aí, eu fico muito cansada! Eu já chego na escola muito cansada. [...] É, eu acordo 4:20. Geralmente, é um dia que eu não lavo o cabelo, só dou uma molhada, escovo o dente, ponho a roupa e saio. Já deixo a minha mochila arrumada, tudo organizado, já, entende?! É assim! Muito trash! (1ª Entrevista Lílian - 21/11/2018).

Era um dia muito cansativo. E aí, eu acho que isso esbarra na minha prática, porque eu já chegava na escola muito cansada. Por ser na quinta-feira, a semana já ter começado, pelo horário que eu não dormi, porque a falta de sono acaba atrapalhando um pouco. [...] Minhas aulas eram todas concentradas num dia só, de certa forma, eu acho isso ruim, por quê? Porque assim, para a escola é ótimo, questão financeira, porque eles não querem pagar outra passagem, mas, para mim, acaba sendo ruim. [...] eu tentava não deixar isso atrapalhar meu trabalho, mas é lógico que tinha hora que eu falava: “Meu Deus, eu estou muito cansada”! (2ª Entrevista: casos de ensino Lílian – 12/01/2019).

Na fala da professora, é possível depreender como as relações estabelecidas por uma rede de ensino específica, a rede privada, influenciam o trabalho da professora, corroborando os achados de Oliveira (2004) em seus estudos sobre o trabalho docente.

Destacamos que essas relações também estão presentes nas vivências dos professores com mais tempo na carreira. Entretanto, reconhecemos que vivenciar a omissão de seu local de moradia e ter aulas concentradas em só um dia, para economia de passagem, impactaram a forma como Lílian se inseriu na profissão e, consequentemente, influenciam a maneira de continuar seu exercício.

Sobre esse assunto, Almeida-Junior (2011, p.412) afirma a “necessidade de se considerar e articular as dimensões pessoais e profissionais, bem como a história de vida dos docentes na compreensão das “maneiras de ser” e das “maneiras de ensinar””. Além

disso, é preciso ter em mente que as maneiras de ensinar estão profundamente imbricadas com as maneiras de ser dos professores (ALMEIDA JÚNIOR, 2011). Sendo assim, não adiantaria afirmarmos somente que a professora ficava cansada em seu dia de trabalho e tinha alguns problemas com a gestão de sua instituição. Interessa-nos entender, também, que os motivos do cansaço, a necessidade de omissão do seu local de moradia e as relações de trabalho conflituosas relacionam-se com sua inserção em uma determinada classe social e com o predomínio de organizações de trabalho mercadológicas, que privilegiam o lucro em detrimento de construções pedagógicas na organização do ensino.

Outro dado que nos chamou a atenção foi que a inserção do Jorge na outra escola particular em que ele lecionava se deu através de indicação, pois sua mãe era auxiliar de serviços gerais na escola e teve a oportunidade de indicar o filho. Portanto, sua chegada à escola foi menos traumática, mas, posteriormente, foi carregada de frustração sobre o funcionamento da instituição. O professor conta que sua mãe falava muito bem da escola que iria começar a funcionar e que, por isso, sua expectativa em trabalhar lá era grande. Some-se a isso o fato de que sua chegada como professor na escola em que sua mãe era faxineira marca sua trajetória pessoal, pois a construção de seus processos identitários, conforme aprendemos em Nóvoa *et al.* (1995), começa a ser demarcada.

Jorge veio de escola pública, estudou em uma universidade federal, por meio de vaga garantida através dos sistemas de cotas instituídos pelos últimos governos brasileiros e sua mãe, faxineira, é a que o indica para um dos seus primeiros empregos. Percebemos que sua inserção profissional vai se entrecruzando com sua própria história de vida. Além disso, reconhecer o trabalho como professor, valorizar esse espaço e se dedicar a ele também tem relação com um desejo de mobilidade social.

Sobre esse assunto, Nóvoa *et al.* (1995, p. 25) propõe pensar as “dimensões pessoais nos espaços institucionais, equacionando a profissão à luz da pessoa (e vice-versa), de aceitar que, por detrás de uma – *logia* (uma razão), há sempre uma *filia* (um sentimento)”. Além disso, esse mesmo autor afirma que, a partir das histórias de vida, é possível “passar à elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente” (NÓVOA *et al.*, 1995, p. 25).

Segundo Goodson (1995, p.74), “as decisões relativas ao local onde exercemos a profissão e à direção que damos à nossa carreira só podem ser entendidas através de uma compreensão detalhada da vida das pessoas”. Não nos propusemos a realizar esse tipo de detalhamento, mas a apresentar as trajetórias de vida dos sujeitos participantes, por

entendermos que essas informações ajudam a construir a maneira como esses professores constroem e encaram a carreira profissional.

Goodson (1995) complementa essa ideia, focalizando essas trajetórias em pesquisas sobre professores iniciantes. Para ele, os estudos sobre os educadores em início de carreira vêm apontando a importância de certos incidentes na construção de estilos e práticas desses profissionais. Sendo assim, esses incidentes críticos na vida desses sujeitos e, em especial, no seu trabalho podem, decididamente, afetar a percepção e a prática profissionais.

Diante de todos esses dados sobre o período de “entre lugar” vivenciado pelos sujeitos participantes da pesquisa, nos dedicaremos, no próximo tópico, à chegada dos mesmos em seus locais de trabalho e às relações dos diferentes contextos de inserção profissional com os dilemas e desafios dos três docentes em questão.

Buscamos, portanto, superar a defasagem nas pesquisas sobre professores iniciantes apresentadas por Duarte (2015), que diz que há uma tendência de análise das pesquisas sobre o professor iniciante em apresentar os aspectos denominados pessoais (a singularidade) separados dos aspectos profissionais, o que pode representar um distanciamento das apropriações necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente, com todas as especificidades que esse trabalho demanda.

### **3.2 Sou professor, e agora?! Primeiras impressões e “choque de realidade” na chegada às escolas**

Nos estudos de Veenman (1984), que tratou de investigar o “choque de realidade” que professores iniciantes vivenciam no início de suas carreiras, o autor percebeu que, para além dos avanços alcançados com sua pesquisa, era necessário ampliar as investigações sobre a iniciação à docência, considerando mais do que os problemas que os docentes identificaram em suas chegadas às escolas. Para o autor,

Embora saibamos quais são os problemas que começam com os professores, ainda sabemos pouco sobre a natureza específica da situação desses problemas. Delimitação dos tipos de problemas e suas relações com as características dos professores nos vários tipos de escolas e salas de aula quase não ocorreu. A maioria dos estudos utilizou o questionário ou a entrevista para coletar dados sobre os problemas percebidos pelos professores iniciantes. Este procedimento é útil para listar esses problemas, mas fornece pouca ou nenhuma informação sobre as características das situações educacionais que os professores experimentam como problemáticas, sobre as dimensões psicológicas do significado subjacente a essas situações e sobre as características pessoais significativas de professores iniciantes que interagem com essas situações (VEENMAN, 1984; p. 168). (Tradução livre).

Dessa forma, entendemos ser fundamental compreender os dilemas, desafios e descobertas profissionais experimentados por professores de EF iniciantes, via a relação que vai se estabelecendo com uma determinada cultura escolar. Em nossa investigação, a escola foi tomada como um produto histórico, cultural, que age e interage numa trama de complexos processos e está sujeita à interferência de muitos fatores. Assim, os alunos, os mestres, a direção, os pais, as mães e as comunidades não são meros recursos e materiais (ARROYO, 1992).

Sendo assim, analisaremos, nesse tópico, os aspectos relacionados ao contexto escolar dos professores participantes dessa pesquisa e a cultura e organização do trabalho docente nas instituições em que estavam inseridos. Para essa discussão, usaremos os conceitos de "cultura da escola" e "cultura escolar", de Forquin (1993) e Arroyo (1992) e "culturas profissionais", de Stodolsky, Dorph e Feiman-Nemser (2007). Sobre esse assunto, Arroyo (1992) nos diz que

Falar em cultura escolar é mais do que reconhecer que os alunos e os profissionais da escola carregam para esta suas crenças, valores, expectativas e comportamentos, o que sem dúvida poderá condicionar os resultados esperados. Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, crenças, expectativas e comportamentos da instituição. Adaptam-se à cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição (ARROYO, 1992, p. 48).

Desse modo, compreendemos que os professores, ao chegarem à instituição escolar para exercerem seus ofícios, encontram um universo de valores, crenças, expectativas e comportamentos aos quais podem se adaptar ou não. Identificamos, portanto, que a escola se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura, que, por sua vez, não é estática e pode ser denominada de "cultura da escola" (FORQUIN, 1993). Entretanto, a expressão "cultura da escola" é entendida, por alguns autores, de forma diferenciada de "cultura escolar".

Forquin (1993, p. 167) explicita que "cultura escolar" se refere aos conhecimentos, saberes e materiais culturais (cognitivos, simbólicos) que uma comunidade define como objetos de estudos, de ensino para seus membros, num determinado momento histórico e social. Está, portanto, ligada aos conhecimentos trabalhados na sala de aula, selecionados, organizados, rotinizados e didatizados.

Sendo assim, é nesse encontro de culturas que os professores iniciantes de EF começam suas carreiras. Além disso, é preciso ressaltar que a “cultura da escola” pode variar de escola para escola, criando situações singulares de inserções profissionais.

Para Stodolsky, Dorph e Feiman-Nemser (2007, p. 92), existem “culturas profissionais das escolas”. Os pesquisadores enfatizam o potencial de desenvolvimento e aprendizado do professor, que reside nas interações colegiadas sobre práticas de sala de aula, currículo, objetivos instrucionais e aprendizado do aluno. Para os autores, a cultura da escola profissional inclui normas, valores, práticas e modos de interação que são compartilhados por professores e administradores, incluindo, entre outras coisas, os objetivos compartilhados, a natureza das relações com os colegas e as oportunidades para os professores visitarem as salas de aula uns dos outros e falarem sobre seu trabalho de ensino. Os autores ainda complementam a discussão, trazendo alguns questionamentos sobre as “culturas profissionais da escola” que poderiam ser analisadas nas investigações no campo da educação:

Os professores trabalham a portas fechadas ou é aceitável que os professores observem nas salas de aula dos colegas? Os professores trabalham juntos no currículo para que as experiências dos alunos sejam bem articuladas ou ensinam sem saber o que é ensinado e aprendido nas salas de aula de outros professores? Os professores se concentram exclusivamente em seus próprios alunos ou existe um senso compartilhado de responsabilidade pelo aprendizado e pelas ações de todos os alunos? O diretor quer ouvir o que está acontecendo ou o pessoal “supostamente” deveria esconder dificuldades e problemas? As salas de aula devem ser silenciosas e ordeiras ou a administração entende que salas de aula barulhentas podem refletir uma aprendizagem ativa? Tais padrões de ensino e normas de interação entre a equipe estão inseridos no contexto maior da cultura escolar (STODOLSKY; DORPH; FEIMAN-NEMSER, 2007, p. 93) (Tradução livre).

Diante disso, a literatura tem nos mostrado que a chegada dos professores para o exercício docente pode ser dramática e traumática. Essa transição é frequentemente chamada pelo "choque de realidade" ou "choque de transição". Em geral, “esse conceito é usado para indicar o colapso dos ideais missionários formados durante a formação de professores pela dura e grosseira realidade da vida cotidiana em sala de aula” (VEENMAN, 1984, p. 143) (Tradução livre).

O termo "choque de transição" sugere que se trata de um curto período de choque pelo qual o profissional tem que passar, como um nadador, que deve se acostumar com a água fria. De fato, o choque de realidade lida com a assimilação de uma realidade complexa, que se impõe incessantemente ao professor iniciante, dia após dia. Essa

realidade deve ser dominada continuamente, especialmente no primeiro período do ensino real (VEENMAN, 1984).

Os estudos de Müller-Fohrbrodt, Cloetta e Dann (1978, *apud* Veenman, 1984) distinguiram cinco indicações de um choque de realidade: a) percepções de problemas: essa categoria inclui problemas e pressões subjetivamente experimentados, queixas sobre carga de trabalho, estresse e queixas físicas e psicológicas; b) mudanças de comportamento: são mudanças no comportamento de ensino, contrárias às próprias crenças, devido a pressões externas; c) mudanças de atitudes: são mudanças nos sistemas de crença (por exemplo, uma mudança de atitudes progressivas para conservadoras, em relação aos métodos de ensino); d) mudanças de personalidade: essa categoria refere-se a mudanças no domínio emocional (por exemplo, estabilidade de labilidade) e autoconceito; e) abandono da posição de professor: a desilusão pode ser tão grande que o professor iniciante deixa a profissão cedo.

Segundo esses mesmos autores, uma quantidade considerável de pesquisas foi feita com relação às percepções de problemas<sup>45</sup> experimentados e às mudanças de atitudes e pouca pesquisa está disponível sobre os outros aspectos de um “choque de realidade”. Portanto, dividimos esse tópico, que trata dos desafios da iniciação à docência, no que diz respeito à cultura da escola e à cultura escolar em outros subtópicos, na tentativa de compreender como os professores participantes se tornaram docentes, em meio a tramas, relações, valores, regras e crenças de seus estabelecimentos de ensino. Os subtópicos são: o contexto social de inserção das escolas; primeiras impressões na chegada dos professores às escolas; o lugar da EF na cultura escolar e diálogo com a gestão, professores e famílias.

### ***3.2.1 O contexto social de inserção das escolas: localização, rede de ensino e público atendido (classe econômica)***

Diante da diversidade dos sujeitos e das formas de inserção profissional investigadas nesta pesquisa, apresentamos a quais escolas estamos nos referindo quando analisamos as inserções profissionais da Lua, Jorge e Lílian. Tendo como referência os

---

<sup>45</sup> Nos estudos de Veenman (1984), ele alerta que, nos trabalhos disponíveis e por ele acessados, os pesquisadores não fizeram distinção entre "reclamar" e "experiência verdadeira", embora isso seja necessário para uma compreensão adequada desse tópico. O autor complementa, dizendo que "pesquisas futuras devem definir "problema" com mais cuidado" (VEENMAN, 1984, p. 165).

estudos de André (2010)<sup>46</sup>, que dizem da importância de valorizar os contextos sociais e escolares nas pesquisas de formação de professores, buscamos relacionar o contexto de trabalho com os desafios da docência identificados pelo professor e pelas duas professoras participantes da pesquisa. Ainda sobre esse ponto, Tardif e Raymond (2000) destacam que

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração, no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 2017).

A professora Lua teve sua inserção em duas escolas da prefeitura de Belo Horizonte. Na primeira escola, ela ficou durante quatro meses e teve que ser transferida para outra escola da mesma região, para que pudesse preencher seu cargo como professora em uma escola com mais turmas de fundamental II<sup>47</sup>. Desse modo, a maior parte das análises da inserção da professora Lua acontece na segunda escola, onde ela conseguiu desenvolver o trabalho de planejamento e diálogo com a gestão e outros professores, com mais tempo. Destaco que Lua foi a única professora desta pesquisa que teve sua inserção profissional em escola pública, o que diferencia, em parte, seus dilemas e desafios da iniciação à docência, em relação aos outros dois professores, devido a uma organização escolar específica dessa rede de ensino. A Escola Municipal (EM) em que ela estava atuando localiza-se na região Leste de Belo Horizonte, num bairro cuja população, em 2010, segundo o censo, era de cerca de 23.000 pessoas<sup>48</sup> e a instituição possuía 960 alunos, segundo dados da pesquisa.

---

<sup>46</sup> André (2010, p. 180) diz que “constatar que 52% das pesquisas sobre formação docente investigam o professor (suas opiniões, concepções, saberes e práticas) causa certa inquietação e provoca uma indagação: o que significa essa concentração de estudos em torno do professor? Uma área tão complexa requer estudos que contemplem múltiplas dimensões, recorram a múltiplos enfoques e abranjam uma variedade temática”.

<sup>47</sup> Nomenclatura utilizada para se referir aos anos de escolarização do sexto ao nono ano.

<sup>48</sup> Informações sobre população de acordo com os bairros da capital podem ser encontradas no site: <https://bairrosdebelohorizonte.webnode.com.br/popula%20c3%a7%20c3%a3o%20dos%20bairros%20censo%2010%20ibge/>. Acesso em: 17 out. 2018.

Além de ser uma escola da rede pública de ensino, está localizada numa região de alta vulnerabilidade social, sendo assim, muitas questões que Lua enfrentou na sua inserção profissional estão associadas a um contexto de grande violência (física, simbólica e verbal). Lua relata, em vários momentos, como essa dificuldade, enfrentada por ela na iniciação à docência, tem relação direta com o contexto social de inserção de sua escola:

Na comunidade, esse momento<sup>49</sup> é considerado um momento muito pacífico na comunidade, mas a Escola Municipal 2<sup>50</sup> está localizada numa região que está no meio de algumas bocas de fumo. Isso leva para lá as questões que as bocas e... não sei, sempre me parece uma revelação nua e crua de uma histórica desigualdade social, o que se desenvolve nas bocas. E a Escola Municipal 2 absorve essas coisas e o que absorve com mais força são os processos de violência em todos os níveis: violência física, violência verbal, violência sexual, todo tipo de violência (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

Sendo assim, é nesse contexto que Lua inicia sua inserção profissional. É nessa escola, com essa comunidade, estudantes e gestão que ela começa a se perceber como professora e a construir sua prática pedagógica. Entender especificamente esse espaço e as relações que se estabelecem nessa escola se faz importante, mesmo que nosso foco seja a investigação da iniciação à docência a partir dos professores, pois é a partir desse contexto que Lua “descobre” a profissão e que o ofício da profissão docente passa a ser uma realidade em seu cotidiano. Ainda sobre a violência presente na escola, Lua relata:

Eu acho que é uma escola muito violenta, assim, eu tenho essa sensação, porque tem uma forma de comunicação violenta o tempo inteiro! Sejam os pais, sejam os meninos uns com os outros, eles com os professores, com os funcionários. Então, está sempre na base de algum xingamento, de algum grito, de algum palavrão, de algum empurrão. Assim, os gestos violentos perpassam a escola o tempo todo, como microcosmo daquela comunidade, assim. E quando se diz que está pacificado, isso quer dizer que alguns processos de violência mais nua e crua ainda não acontecem, como os tiroteios, por exemplo. Ou, quando o número de mortes causadas entre gangues está reduzido nesse momento do ano. E aí, dentro da escola, isso também gera uma sensação de pelo menos uma semi-paz, porque esses micro-gestos de violência permanecem, mas essas coisas maiores... Acho que em 2013 e 2014, foi um tempo que teve em guerra, assim, o morro. De ter gente assassinada na porta da escola ou de estar dando aula e ter algum tiroteio. Assim, de se tornar uma constante. Até tem uma professora que relata que está lá há alguns anos e falou: “Eu me dei conta do quanto eu estava me acostumando com a violência, um dia que começou um tiroteio fora e aí, os meninos começaram a gritar e eu falei: “Mas, gente, é só um tiroteio, vamos continuar a aula!” “Aí, quando eu falei isso ...” Ela conta: “Quando eu falei isso, eu me dei conta do quanto eu

<sup>49</sup> Interessante destacar que essa foi uma fala que ela teve na primeira entrevista, mas o cenário mudou ao longo da pesquisa de campo. Na última entrevista, ela relata que houve conflito na comunidade.

<sup>50</sup> Chamaremos de “Escola Municipal 1” onde a professora ficou os primeiros quatro meses da docência e de “Escola Municipal 2” onde a professora ficou a maior parte do tempo de realização desta pesquisa.

estava acostumada com aquilo"! Ela diz, é muito engraçado: "Como assim, só um tiroteio"? E aí, diz ela que tinha entrado no cotidiano, então, ela queria continuar a aula, não queria o alvoroço que dava, de entrar debaixo da mesa e tal. Então, isso não está acontecendo lá, mas algumas brigas das gangues ainda acontecem, com os meninos com os quais eu trabalho, que já estão ... tem uma turma do 6º ano e uma turma de Geração Ativa, que é como se fosse uma EJA juvenil. Então, eu tenho de 11 a 13 e de 14 a 16 anos, são duas faixas etárias. Mas, alguns deles já estão envolvidos com o tráfico, muitos deles são usuários, na verdade. Sobretudo maconha. (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018)

Percebemos aqui, como a violência, já naturalizada pela professora mais antiga na escola, configura-se como um elemento nos desafios da inserção profissional da Lua. Além disso, percebemos a vontade de não querer que, um dia, essa violência seja naturalizada por ela. Sendo assim, seria um desafio constante da docência lecionar diante de tanta violência. Nesse relato, ela contou que a comunidade estava pacificada, mas quando, ao final do ano, os professores precisavam entregar os casos de ensino, Lua me mandou um e-mail dizendo que atrasou a escrita, pois: "[...] *na semana passada, duas gangues lá do morro entraram num processo de guerra, com tiroteios, homicídios, vinganças...com todas essas questões, me desorientei.*"

Quando realizamos a entrevista sobre os casos de ensino, questionei o fato de a questão sobre a violência não aparecer em seus relatos escritos e ela disse:

Mas, eu fiz uma opção de não colocar isso também, porque em uma das conversas que tinha com os professores, na reunião que me fez... naquela reunião que te falei, dos últimos dias já, que eu estava na cabeça de exonerar. Nessa reunião, que teve com o professor novo que chegou, o Cláudio, mais o João, aí, quem estava junto com eles era o Luís, que é um grafiteiro lá do bairro, mora lá e faz muito projetos, trabalha muito com os meninos, e a companheira dele, a Bruna. Estavam todos lá, na reunião, e uma das coisas que eles diziam, que o Luís dizia, era sobre a esperança, sobre essa vontade que fossem lançados olhares de esperança para o bairro e, nesse sentido, a grande mídia fazia um desfavor, porque só divulgava a violência, só divulgava as coisas ruins, só divulgava o alto índice de doenças sexualmente transmissíveis, o alto índice de gravidez precoce. E assim, essas coisas estão ali? Estão, elas estão ali, mas, se a gente só fala disso, isso fica forte, fica marcado. Parece que um ser que nasce ali tem que ser isso também, só tem essa possibilidade. E aí, eles começaram a falar que tinham uma utopia de que a gente falasse das coisas boas, sabe, de que a gente lançasse outros olhares para o bairro e aí, foi uma opção de não, também, não fazer um caso de ensino que só trouxesse esse... mais disso, né, mais disso. Ainda que, de vez em quando, eu me pegue sem saber como formular, como dar conta de algumas realidades com as quais eu me deparo, lá. Mas, é isso, foi uma opção mais política, de... Porque senão fica parecendo uma característica de uma população, de um povo, de um lugar, e não me parece isso, me parece, também, uma reação a uma condição de vida, né, uma estrutura que é criada, ali. A confusão que tinha lá e a parte dos tiroteios e do desencadeamento de tudo era entre as bocas, mas tinha uma interferência muito significava da polícia. Os conflitos, as mortes aconteciam quando a polícia passava por lá, assim, né, então, tem os tiroteios também, tem a ver com essa presença da polícia. E é difícil analisar isso tudo, mas só não quis que parecesse algo de lá e que as pessoas de fora vão quase como salvacionistas lá. Não tenho

menos sensação de que os professores, que a maioria é de fora, entram lá como seres muito evoluídos, diferentes, para mim, não é nada disso. Então, quis deixar isso assentar em mim primeiro, entender isso, inclusive, como parte da minha humanidade. Como parte da humanidade que eu construo também, não é algo do bairro, o bairro separado de mim, a comunidade está a 4 quilômetros daqui, é a minha realidade. Ao mesmo tempo, a minha realidade, no sentido de que o que eu faço ajuda a construir aquilo também. E, ao mesmo tempo, parece tão distante, né, é uma sensação de quase dar engasgo, de vez em quando falar: “Meu Deus”! Mas, se a gente se sente parte disso também ajuda, eu acho, a conviver com o outro, né, sem hierarquizar, sem verticalizar, como se tivesse seres superiores e seres inferiores, nada disso, assim.

Em outro trecho de entrevista, a Lua menciona as relações estabelecidas com a gestão nessa escola:

E aí, uma das frentes dessa gestão, que tem sido muito forte, é chamar a comunidade de volta para construir a escola, para considerar aquele espaço, um espaço de construção coletiva e um espaço que está a serviço daquela comunidade. Tanto como um lugar da educação, quanto um lugar que, às vezes, assume um lugar de lazer, porque não tem muitos aparelhos de lazer lá na comunidade. Então, a escola acaba se transformando em um. As quadras, a Escola Aberta cumpre muito essa função nos finais de semana. Mas, à noite também, os meninos têm feito alguns pedidos, por exemplo, de poder usar as quadras para fazer as peladinhos deles, de futebol, que eles querem. Então, uma das coisas que eu acho mais interessante é essa tentativa de chamar a comunidade de volta, para construir, de fato, um espaço comunitário, né? (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

Esse olhar da professora Lua para a comunidade, os espaços e as práticas de lazer é decorrente de suas diversas experiências de formação (influências familiares, de leitura e experiências em diversas práticas corporais), como podemos perceber no trecho a seguir:

Reconheço a influência da minha mãe e do meu pai, da minha mãe, por ser uma professora, por estar na rede desde muito nova e trazer sempre essa referência de professora para dentro de casa, assim, desde que eu era muito pequenininha. Então, minhas referências de leitura, o cuidado com a leitura, a constância da leitura. [...]. E aí também, lembro, assim, dá para ter a referência do meu pai [...], que me levou para o judô, para o vôlei, me levou para tudo [...]. Então, hoje eu reconheço essas duas influências que vieram assim [...]. Porque antes do último ano do ensino médio, eu nunca tinha pensado em fazer Educação Física! Antes de eu me dar conta que no ENEM eu tinha que fazer um breve apontamento de para onde eu ia, eu nunca tinha pensado sobre isso (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

Entretanto, entendemos que esse olhar da Lua para a comunidade na qual a escola está inserida diz respeito, também, às demandas apresentadas por seus alunos durante aulas de EF, fazendo com que ela precise dialogar melhor com esses estudantes, entendendo como a comunidade funciona.

Já o professor Jorge possui uma singularidade com relação aos demais, ele atuou, durante o primeiro ano, em duas escolas diferentes, com condições de trabalho e

concepções pedagógicas distintas. Em uma escola, ele era o único da área de EF e na outra, trabalhava de forma coletiva, com bastante diálogo construtivo junto à equipe de professores. A todo momento, Jorge faz um paralelo do primeiro ano como docente, considerando as duas realidades. Sobre esse assunto, Tardif e Lessard (2009) nos dizem que:

A escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido, realizado, como é planejado supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo. É um espaço socio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos, e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 55).

Sendo assim, destacamos como o professor Jorge vivenciou distintas realidades organizacionais em seu primeiro ano como docente. Outro fato interessante é que o ano de 2018 foi o primeiro ano de funcionamento das unidades nas quais ele atuou, sendo esse, também, um fator recorrente em suas análises. Esse fato possibilitou que ele se sentisse protagonista de suas práticas pedagógicas, pois, sozinho em uma escola e através de um trabalho coletivo em outra, ele estava construindo a proposta de EF na escola, desde o início, o que possibilitava que Jorge interviesse de modo mais efetivo nos planejamentos e na organização curricular da disciplina.

Uma das escolas estava iniciando o primeiro ano da franquia em Belo Horizonte, em 2018, apresentando limitações com relação a materiais para as aulas de EF e organização pedagógica. Com relação ao número de turmas, a instituição contava com três turmas de sexto ano, uma de nono ano e a terceira série do ensino médio, além dos alunos do pré-vestibular. No que se refere ao número de alunos, o professor colocou que, no sexto ano, havia 10 alunos; no nono ano, 8 e na terceira série do ensino médio, outros 12. Cabe destacar que a disciplina de EF era oferecida no contraturno escolar.

A segunda escola faz parte de uma grande rede de escolas católicas em Belo Horizonte e estava iniciando a unidade no bairro Gutierrez, em 2018. O público atendido por ambas as instituições é bem semelhante, como nos lembra o próprio Jorge: *“Acho que elas não, não difere muito não (os dois colégios)”*. Ele explica:

Difere é o caso dos alunos bolsistas, no caso do Mangabeiras ali, praticamente, todos são sócios do Minas, todos moram ali na região do Mangabeiras, moram

ali na região da Savassi<sup>51</sup>. Então, o poder aquisitivo é um pouco real, ele é um pouco maior. Mas, por exemplo, na própria Escola Particular de Grande Porte, tenho um aluno que o avô dele é dono de metade dos apartamentos do bairro. Então, eu tenho, a gente tem públicos próximos. E no infantil isso, como é muita aula no infantil, não fica tão marcante, então, você não percebe muito isso, com os meninos mais novos. Até o fundamental I, você não percebe muito, você não vê muito essa diferença, acho que seria, então, os meninos tão ali, tipo assim, eles querem a aula, eles não querem saber de nada, tipo assim, não tem aquela coisa tipo assim. Lá eu chego na Escola Particular de Pequeno Porte, a aluna “ah professor, vou provar esse manequim”, sei lá o que, ah, a outra participou, ah fulano tá na Europa, não sei o que. Os mais velhos já têm essas histórias, essas, essas [...].Aí esse aluno meu falou: “oh, tô indo pra Disney! Vou te trazer um chaveiro”, Agora, foi mês passado, não foi nem julho, nem feriado, tipo assim, não tinha nada, quinze dias, pegou e foi... Tive um outro aluno, do infantil também, ele só chegou pra aula em março, ele estava, em Bangladesh, os pais viajam e tipo assim, pega o menino leva e sei lá, tem essa questão mesmo, mas ela não é latente, nesse meio, ela não é palpável igual com os mais velhos que eu tenho na Escola Particular de Pequeno Porte. (1ª Entrevista, Jorge - 16/10/2018).

Na Escola Particular de Grande Porte, o professor trabalha com uma equipe composta por mais quatro professores de EF. A escola possui estrutura física e material para a realização das aulas e Jorge leciona Educação Física para a educação infantil. Nessa instituição, o professor consegue realizar uma transição entre a formação inicial e a inserção profissão sem sofrimento e enfrentamento de desafios e situações agruras na profissão.

Por outro lado, a professora Lílian teve sua inserção numa pequena escola de educação infantil. A Escola em que ela se inseriu está localizada na região da Pampulha, em BH. Acerca da descrição da escola, a educadora coloca:

É uma escola localizada num bairro de classe A, né?! E aí, a escola foi desenhada por Niemeyer. É uma escola alugada. [...] É uma casa que foi adaptada para ser uma escola. Então, mexeu em poucas coisas na estrutura, mas tem um espaço muito amplo. Tem uma quadra. A piscina foi desativada, que era uma piscina muito funda, redonda e, agora, eles denominam parque de bolas, onde ficam muitas bolas, muitas coisas jogadas, mas eu também posso usar para dar aula de Educação Física. “[...] Tem animais. Tem, tipo, coelho, tem galinha, tem pássaros, tem uma tartaruga. Tem ... o que mais? Tem uns bichinhos lá. [...] E aí, é uma escola construtivista, mas que nem sempre é construtivista. Sabe, assim, pelo que eu observo da funcionalidade da escola (1ª Entrevista Lílian - 21/11/2018).

A escola funciona há quatro anos e Lílian começou a dar aulas em março de 2018. Ela leciona para as turmas de educação infantil, do maternal ao segundo período. Sobre as relações na escola, entre os professores e a gestão, ela coloca:

---

<sup>51</sup> Os bairros citados se localizam próximos e encontram-se em um região elitista da cidade de Belo Horizonte.

Mas assim, 100% dos funcionários estão insatisfeitos. Basicamente isso, assim. Em questão salarial, para quem está lá todo dia, o clima é um pouco pesado, sabe?! Ele (*gestor*), às vezes, grita, assim. Comigo não, porque a gente só teve um episódio recentemente, mas a gente já acabou com isso, porque eu não consigo ficar calada, eu bato de frente. E aí, ele é uma pessoa assim, que não era da área da educação. [Ele era um administrador]. Então, ele quer modificar coisas que não são da área dele. Ele dá pitaco em tudo! (1ª Entrevista Lílian - 21/11/2018).

Nas análises de referida entrevistada, são recorrentes as reflexões sobre as relações trabalhistas estabelecidas nesse espaço, o trabalho solitário na EF, diferentes concepções de educação entre os professores e as dificuldades financeiras no primeiro ano como docente. Diante disso, Lílian também traz questionamentos sobre a abordagem construtivista adotada na sua primeira escola como docente, conforme pode ser exemplificado no trecho de entrevista a seguir:

Porque, na verdade, o construtivismo existe e, ao mesmo tempo, não existe na teoria, porque, muitas vezes, acaba tendo modos tradicionais. E aí, a escola vende essa ideia de construtivista. E, de certa forma, ela quer que os pais participem da construção da escola, ao mesmo tempo, não. Por quê? Porque ela que dita as normas. [...]. Muito bonito, lá no plano pedagógico da escola, no site da escola, no blog da escola, mas na teoria, não. [...]. (2ª Entrevista: casos de ensino Lílian – 12/01/2019).

A professora afirma que a escola tem um projeto de concepção pedagógica construtivista, mas que, na prática, o que acontece na organização escolar não se fundamenta nessa teoria. Destacamos o olhar crítico da professora diante das relações trabalhistas e concepções pedagógicas da escola. Em todo seu ano de indução, é interessante observar como ela vai alternando momentos de “descoberta” e “sobrevivência” na inserção profissão (Huberman, 1995), desenvolvendo seu senso crítico diante daquele espaço e das relações ali estabelecidas como um fator predominante do seu desenvolvimento profissional e da permanência na profissão.

No próximo tópico, nos dedicaremos à compreensão dos processos individuais que o professor e as duas professoras vivenciaram, relacionando-os ao que a literatura específica sobre a iniciação à docência têm chamado de “choque de realidade”, no encontro dos docentes com suas responsabilidades, normas e hábitos escolares e estudantes “reais” (VEENMAN, 1984). Além disso, teremos como referência o que Huberman (1995) identificou como comum nos professores em início de carreira: a alternância entre as situações positivas de se descobrir professor e os dilemas e desafios que podem deixar os docentes com a sensação de que estão “sobrevivendo” a esse espaço.

### 3.2.2 Primeiras impressões na chegada dos professores às escolas: “choque de realidade”, “descobertas” e “sobrevivência”

Entendemos que, na chegada dos professores às escolas, eles podem presenciar situações tanto de “descoberta” como de “sobrevivência” da profissão (HUBERMAN, 1995). Esse impacto com o real (Veenman, 1984) acontece desde à chegada dos docentes até a vivência concreta de situações que poderiam ser consideradas problemáticas no fazer pedagógico. Para Huberman (1995), a sobrevivência da profissão se daria através do

‘choque do real’, a constatação da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou a me aguentar?’), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Entretanto, ao mesmo tempo em que identificam situações desafiadoras, os professores vivenciam sensações e sentimentos que dizem respeito às primeiras impressões que eles tiveram ao chegar em suas escolas como docentes, sendo que muitas dessas impressões podem ser identificadas como “descobertas” da docência (HUBERMAN, 1995). Para esse autor, o aspecto da “descoberta”

traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro. Mas verifica-se, igualmente, a existência de perfis com um só destes componentes (a sobrevivência ou a descoberta) impondo-se como dominante, ou de perfis com outras características (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Desse modo, perguntamos, na primeira entrevista, quais foram as primeiras impressões que eles tiveram ao chegarem em suas escolas. Sobre esse momento, Lua disse: *“E aí, eu lembro que a sensação que eu tinha, todo dia, era de estar descobrindo a minha humanidade, assim. Em toda a sua potencialidade, em toda a fragilidade”*.

Diante desse relato, podemos perceber a existência das duas dimensões que compõem a experiência da iniciação à docência, que seriam tanto a “sobrevivência” como a “descoberta” da profissão, conforme temos em Huberman (1995). Além disso, quando a professora diz que, ao chegar na escola, passou por uma situação de estar descobrindo

sua humanidade, fazemos relação com o que Teixeira (2007, p. 428) afirma sobre a condição docente, considerando-a uma "situação na qual um sujeito se torna professor" e que seria, antes de tudo, da "ordem do humano". A autora explica que

visto que se instaura em uma relação entre sujeitos socioculturais, constituindo-se na relação, a partir dela e nunca fora dela, a condição docente é, antes de tudo, da ordem do humano. Mesmo quando nela ocorrem atos de violência e de imposição de uma das partes, mesmo que porventura um dos polos se desumanize, ela pertence aos territórios do humano. Seja quando se realiza em processos heterônomos – desumanizadores – ou quando se dá em processos de autonomia, seja como socialização, como subjetivação, como emancipação, a docência sempre diz respeito aos humanos, a seus encontros, desencontros, entendimentos e conflitos; às suas tensões e incompletudes. A seus devires (TEIXEIRA, 2007, p. 430).

Foi, portanto, essa a descoberta de Lua, que acredita que, no momento de chegada à escola, ela começava a desvendar as "potencialidades" e "fragilidades" dessa humana docência (ARROYO, 2001). Arroyo (2001) propõe pensar que muitas relações, normas e regras estabelecidas no espaço escolar, às vezes, nos fazem deixar essa humanidade que a Lua está "descobrimo". Para o autor,

recuperar a humanidade roubada supõe ainda que nós, adultos, nos revelamos tão humanos quanto os educandos. Nosso ofício é revelar as leis da natureza, a produção do espaço, da vida, ensinar matérias... mas sobretudo revelar-nos às novas gerações, revelar a humanidade, a cultura, os significados que aprendemos e que vêm sendo aprendidos na história e no desenvolvimento cultural (ARROYO, 2001, p. 66).

Esse dado corrobora a pesquisa de Cardoso (2017), que revela que o professor iniciante experimenta sentimentos como insegurança, medo e angústia na iniciação à docência. Em outro trecho de entrevista, Lua descreve momentos de choro que fizeram parte do seu primeiro ano como professora e que dialogam com a descoberta dessa humanidade.

Mas, esse ano eu lembro de algumas, lembro, logo nesse comecinho, que eu tentava propor coisas e que nada estava funcionando. Que agora, eu falo disso com uma tranquilidade, né, e vejo, inclusive, outras possibilidades de tentar fazer de novo. Mas, no momento em que estava passando e que tudo parecia estar dando errado, eu chegava assim, meio acabada em casa. Eu estava tentando e não conseguia nem conversar com os meninos e ficava me questionando: "Cara, será que eu não sei nem conversar? Porque ninguém está me ouvindo, ninguém escuta o que eu estou dizendo"! E aí, primeiro, acho que parte dos choros foi por uma angústia pedagógica, assim, de querer e, talvez, por uma prepotência de querer mexer nos meninos, algumas coisas que eu não gostava. Mesmo a relação com a violência é algo que me incomoda muito, ainda! E aí, queria e aí, chegava e chorava, assim. E isso tem a ver também ... é isso, descobri minha humanidade, também tem dessas coisas (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

Compreendemos, portanto, que é nessa relação entre encontros e desencontros, entre descobertas de humanidades e também de desumanidades, com a escola e com a comunidade, que os professores vão se constituindo na profissão. Para Lua, a vontade de querer se comunicar e não conseguir, pois a forma de comunicação presente naquele espaço era outra; a situação de se deparar com um contexto de violência tão desumano fizeram parte do momento de se perceber professora no primeiro ano de inserção na profissão. Destacamos um trecho de entrevista que ilustra isso:

Mas também, há muita crença de alguns que estão há muito tempo, que nem a direção, por exemplo. Eu fico vendo o trabalho de direção e acho uma loucura! Uma insanidade completa as pessoas estarem o dia inteiro na escola, assim, férias, feriado, elas estão lá e sempre com um acreditar, né?! Então, assim, não é todo mundo que está descrente nem tampouco, nem todo mundo que está crente. Acho que a gente vai circulando entre instantes de crença e descrenças assim, mas de descrenças, são muito duros. Porque essa sensação de esvaír o sentido do fazer e aí você perde as ganas, assim, de projetar, de sonhar. Porque, acho que o que a descrença mais faz, talvez seja o dano maior, é tirar a nossa capacidade de sonhar, não é?! (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

Portanto, percebemos que Lua vai alternando “crença” e “descrença”, “descoberta” e “sobrevivência” da profissão, conforme aponta Huberman (1995). Ainda sobre esse primeiro contato com a escola, a professora Lua relatou que, ao se encontrar pela primeira vez com os alunos, percebeu que:

não tinha resposta para as coisas, [...] olhava para a situação assim, e me escapavam respostas. E isso me pareceu tão oposto ao meu processo de formação na universidade, porque é o lugar onde eu me acostumei a ter respostas, não é?! (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

Nessa perspectiva, é possível identificar como a professora já percebe dinâmicas diferentes entre os processos de aprendizagem da universidade e da escola. Naquele momento, ela se viu na situação de olhar para a escola, para os estudantes, prédios, salas, materiais, gestores e toda a dinâmica escolar e procurar respostas. Ainda que ela já tivesse tido contato com a escola durante seus 15 anos de escolarização na educação básica e de experiências com o universo escolar, durante a formação universitária, ela se distanciou desse espaço. Sendo assim, as perguntas, naquele momento, eram maiores que as respostas que ela precisava ter para exercer seu ofício.

Essa situação foi analisada por Huberman (1995), considerando a “sobrevivência” e a “descoberta” da profissão docente. O autor nos mostra que há uma importante passagem da formação universitária para a vida como professor na escola. Nessa chegada

do educador à instituição, encontram-se desníveis e fraturas entre a formação inicial e a realidade profissional. Lílian, exemplifica melhor essa situação:

É um momento assim, que eu estou enfrentando assim, de colocar: será que eu realmente aprendi alguma coisa, na universidade? Será que o meu conhecimento consegue ser transbordado e levado para a prática? E eu confesso que, às vezes, eu fico muito frustrada, mesmo sabendo que existe o planejamento real e o planejamento da hora mesmo, da prática [...]. Mesmo sabendo disso, eu realmente, às vezes, fico muito frustrada. E só passando 50 minutos à toa, assim, entende? [...] E, as vezes, eu falo: “Nossa, o que eu estou fazendo, assim”? Mas aí, isso é muito relativo, isso depende muito. Tem hora que saio muito satisfeita, falando: “Nossa, deu tudo certo, que bom e tal”! Ou senão, mais ou menos, enfim, depende muito. (1ª Entrevista Lílian - 21/11/2018).

As reflexões apresentadas por Lílian dialogam com o que Veenman (1984) apresenta como parte do “choque de realidade”, levando em conta os questionamentos que professores iniciantes fazem sobre os conhecimentos aprendidos na universidade ao iniciarem o exercício da profissão. Em situações em que esses sujeitos se veem impossibilitados de colocar em prática aquilo que foi aprendido nos cursos de formação acadêmico-inicial, eles passam a refletir se o conhecimento aprendido é, de fato, suficiente para o exercício da profissão.

Quando Huberman (1995) propõe que os professores podem vivenciar a “descoberta” e, ao mesmo tempo, a “sobrevivência” da profissão, entendemos que isso perpassa a difícil e complexa experiência de transição entre dois universos distintos de aprendizagem e duas experiências de formação diversas (a formação universitária e a educação básica). Sendo assim, isso pode se materializar em dificuldade de compreensão da realidade de sala de aula em EF, dos alunos e da forma de organização curricular proposta pela instituição.

Entretanto, entendemos, como nos apresenta Lima *et al.* (2007), que os três professores em foco também atestam o valor da formação, tanto pelas teorias aprendidas, quanto pela influência dos educadores que conheceram e com quem conviveram ao longo do processo. Podemos perceber isso no relato da professora Lua:

Acho que tive um privilégio, assim, primeiro um privilégio de estar numa universidade federal. Que é um privilégio que não devia ser, mas é! Ainda é. Então, acho que essa formação, a princípio, foi muito marcada pela vivência lá no CEMEF (*Centro de memória da Educação Física*), no NUPES (*Núcleo de pesquisa sobre educação dos sentidos e das sensibilidades*). No CEMEF, eu ia pouco ao CEMEF, exatamente, mas era um grupo de pesquisa em história da educação, que era coordenado pelo Taborda, que acho que é uma das figuras mais fortes da minha formação na Educação Física, por tudo, assim. E, para o que eu pude aprender e para o que eu não dei conta, assim, também. Que aí, depois que eu deixei de ser bolsista, eu comecei uma pesquisa com o Zé

Alfredo, que desencadeou no TCC, inclusive. Que aí, era pesquisar as comunidades e os saberes tradicionais de comunidades indígenas e quilombolas. Pesquisar como a Educação Física vinha abordado esse tema, como estavam as pesquisas, inclusive, da Educação Física sobre isso. [...] E me abriu um campo de pensar sempre essa dimensão cultural do corpo, da história, da escola, da educação, de tudo, cultural e histórica. Então, de reconhecer que está tudo em trânsito. Meio em trânsito, meio passando, meio em transformação. **Isso me tranquiliza muito hoje, quando eu me deparo com os desafios**, quando eu me deparo com uma instituição que eu gosto, ou quando não gosto. Porque eu sei que, bom, se eu gosto: “Não se apegue tanto que daqui a pouco pode passar”. Se eu não gosto: “Pois, não desiste não, pode se transformar! É uma estrutura ainda em movimento”. Então, acho que isso, talvez, tenha sido uma das coisas-chaves da minha formação, que vem pelo que a história foi me oferecendo enquanto recurso. (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

O professor Jorge relatou ter se sentido realizado na sua chegada à escola: *“Acho que foi tipo assim, foi sentimento, tipo assim, de realização mesmo. É, eu sempre quis ser professor”*. Mas ao mesmo tempo, relata ter vivenciado dois sentimentos contraditórios, pois no seu primeiro ano da docência ele trabalhou em duas escolas com realidades diferentes: *“São dois sentimentos, então tipo assim, eu fico chateado quando eu vou dar aula [ na outra escola], que é uma escola privada que tem totais condições de me dar as condições de trabalho ideais, tipo assim, eles têm total condição”*.

No caso do Jorge, podemos perceber como a inserção em dois locais de trabalho diferentes fez com que, além dele vivenciar o “choque de realidade” juntamente com o sentimento de “descoberta” da profissão, tivesse que lidar com o choque de realidades escolares distintas. Nesse sentido, percebemos que a inserção profissional do Jorge teve essa singularidade por conviver com realidades profissionais bem diferentes logo no primeiro ano da docência.

Diferente do que foi percebido na pesquisa de Lima *et al.* (2007) que não aponta o apoio institucional como um aspecto da “descoberta” e da consequente permanência na carreira, consideramos bastante relevante a escassez de ações empreendidas no sentido de a escola, como instituição, apoiar, de alguma maneira, as dificuldades das professoras. Tanto que, em uma escola o Jorge recebeu apoio institucional e em outra não.

No caso da Lílian, ela relata ter vivenciado tanto o sentimento de descoberta da profissão, como também de choque com o real, como pode ser visto no trecho de entrevista a seguir:

Assim, eu senti **muito acolhimento**, quando eu cheguei. Eu senti **um sentimento muito bom, assim, quando eu era apresentada, sabe, para os pais, para os outros professores.** \_ “Ah, essa é a nossa professora de Educação Física, e tal! (...) Aí, ao mesmo tempo vinha um **turbilhão**: “Poxa, eu não vou dar conta”! Porque, você pegar turma, aí você tinha planejado lá,

enfim, 10 atividades, você não conseguia dar 2, você não conseguia dar 1 atividade! (1ª Entrevista LÍlian - 21/11/2018).

Destacamos como a inserção da LÍlian também foi marcada por uma sensação de acolhimento e de reconhecimento como professora. Além disso, apresenta-se um outro dado, a dificuldade de lidar com os conteúdos de ensino no contexto escolar. Sendo assim, identificamos que a descoberta da profissão a ajudou a enfrentar alguns dilemas, levando em conta o seu desejo de ser professora e conseguir ser reconhecida como tal em sua chegada à instituição.

O choque de realidade também pode estar associado ao baixo reconhecimento financeiro que os trabalhadores da educação recebem pelo seu ofício. Essa desvalorização pode levar os professores a questionarem, no início da docência, se permanecerão ou não na profissão. Sobre isso, Pinto (2009, p. 53) aponta que existe “uma consciência generalizada de que os professores são mal pagos, [...] mas se busca demonstrar que os professores não são tão mal pagos quanto se dizem”. Sobre isso, LÍlian faz a seguinte reflexão:

Poxa, eu poderia estar fazendo uma coisa que ia me desgastar muito menos, que eu estaria sendo... olhando pela questão financeira, que eu estaria sendo muito melhor remunerada. Tem pessoas que recebem muito melhor do que eu, sem nenhuma formação superior [...]. Ela falou do valor que a escola pagava, o piso, que era 14,89, que só tinha 8 horas/aula na escola. Aí, eu fiz uma conta rápida, falei: “Poxa, 14,89 não vai dar nem 400 reais, né”?! Valor dos estágios, né?! Ela: “Não, mas tem descanso remunerado e tal, tal”. Enfim, com esses descansos remunerados, era tipo, 800 reais, aí com o desconto de INSS e da passagem dá tipo, 689. Então assim, é basicamente 15 reais a hora/aula. E a gente sabe que, às vezes, a gente faz um *freelancer* e a gente recebe muito mais! Então, o que te motiva mesmo é que você tem que gostar muito de dar aula, porque se você for olhar pela questão financeira, te bate muito desânimo (1ª Entrevista LÍlian - 21/11/2018).

Ao analisar o relato da LÍlian, destacamos como os aspectos da “descoberta” têm sido mais fortes do que o da “sobrevivência”. Mais do que isso, há uma forte convicção sobre a escolha profissional, além do gosto e do prazer pelo trabalho como professora, que se sobrepõem à péssima remuneração, aspecto que se relaciona com a experiência do “choque com a realidade”. Sobre esse assunto, Gatti (2012, p. 91) nos diz que o “valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsecamente ligado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo. Não são os discursos que criam valor social, mas, sim, as situações”. Para a autora, “transformar a educação escolar implica transformar radicalmente o reconhecimento social da profissão docente e dos professores” (GATTI, 2012, p. 93).

Para Veenman (1984, p.148), além de ser uma iniciação à profissão, o primeiro ano de ensino também é uma iniciação ao mundo adulto, com suas responsabilidades próprias, como morar longe de casa, procurar novas acomodações, fazer novos amigos e criar uma família. Sendo assim, o encontro com essa realidade financeira tem relação também com essa nova fase da vida adulta. Para o autor, “a partir da liberdade da vida estudantil, o professor iniciante é movido para as restrições e responsabilidades da vida profissional, fazendo do primeiro ano um período de imenso aprendizado” (VEENMAN, 1984, p. 148). Darling-Hammond contribui com essa discussão, quando considera a situação salarial dos professores em sua pesquisa:

Mesmo que os professores possam ter uma motivação mais altruísta do que alguns outros trabalhadores, o ensino deve competir com outras ocupações por graduados universitários e universitários talentosos a cada ano. Para atrair a sua parte do talento de ensino superior da nação e oferecer incentivos suficientes para a preparação profissional, a ocupação do ensino deve ser competitiva em termos de salários e condições de trabalho. Desse ponto de vista, embora a demanda global possa ser atendida, há motivos para preocupação, porque os salários dos professores são relativamente baixos e vêm caindo em relação a outros salários profissionais, desde o início dos anos 90. Mesmo após o ajuste para o ano de trabalho mais curto no ensino, os professores ganham 15 a 30% menos do que os indivíduos com diplomas universitários que entram em outros campos, dependendo do campo e da região do país (DARLING-HAMMOND, 2010, p. 20).

Portanto, é importante frisar que tratamos de analisar as inserções dos três professores pesquisados, tendo como embasamento teórico os estudos propostos por Huberman (1995) e Veenman (1984), mas entendemos que descortinamos a compreensão sobre o ciclo de vida profissional de professores que possuem trajetórias singulares e contextos escolares de trabalho ímpares.

### ***3.2.3 O lugar da Educação Física na cultura escolar***

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96), em 1996, garantiu à Educação Física a condição de componente curricular da educação básica. Um ano depois, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), inspirados nos princípios do movimento renovador, consolidou a cultura corporal de movimento como objeto de estudo central da disciplina Educação Física na educação básica. Entretanto, apesar da promulgação da lei ter acontecido há mais de 20 anos, ainda é possível perceber como a EF ainda é vista como uma área disciplinar diferente das demais na instituição escolar.

O atual contexto escolar ainda revela que o caráter tradicional da Educação Física é muito presente, de modo que a disciplina vem sendo encarada apenas como atividade. Essa situação pode provocar o desinvestimento pedagógico de professores ainda em exercício, podendo gerar o abandono do trabalho docente, conforme sugerem Gonzalez *et al.* (2013). Nas pesquisas realizadas por esses autores, a EF foi denominada, na escola dos professores pesquisados, como rola bola, largobol, aula matada. Assim, a atuação docente dos sujeitos que participaram da referida pesquisa não apresentava grandes pretensões, na maioria das vezes, a pretensão maior era a de ocupar seus alunos com alguma atividade. Com frequência, o professor com esse perfil converte-se em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria, a princípio, formação superior (GONZALEZ *et al.*, 2013).

As pesquisas acadêmicas da área de formação de professores e do campo pedagógico da EF justificam essa situação na medida em que apresentam que, apesar da Educação Física estar presente no currículo em função de uma determinação do marco legal da educação, essa disciplina apresenta, no conjunto da cultura escolar, um déficit crônico de legitimidade, o que faz com que os seus responsáveis e partidários, particularmente os professores de Educação Física, estejam envolvidos numa constante luta por reconhecimento (GARIGLIO, 2017).

Sendo assim, a incorporação da EF na LDB trouxe consigo uma mudança de paradigma para o ensino dessa disciplina na escola. Essa mudança de paradigma começa a surgir com o chamado movimento renovador, realizado por um ou dois autores, conforme nos alerta Soares (1992). Já González e Fensterseifer (2009), consideram as seguintes questões:

Por que esta disciplina deve compor o currículo da escola? Quais são seus objetivos? Quais são seus conteúdos? Como são sistematizados os conteúdos ao longo dos diferentes níveis de ensino? Como esses conteúdos devem ser ensinados? Como avaliar seu ensino? (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 11).

Nesse contexto, os autores afirmaram que os questionamentos teórico-pedagógicos para o campo das preocupações e do fazer da EF imprimiram uma mudança de tal magnitude que é possível comparar esse fenômeno a um ponto de inflexão, no qual a trajetória da EF faz uma quebra definitiva com sua tradição legitimadora.

Entretanto, apesar dos avanços propostos pelo movimento renovador, ainda se mantém a visão que a EF é auxiliar de outras disciplinas, uma espécie de apêndice da escola. Em observações do cotidiano escolar, é possível perceber gestores da escola e

professores de outras disciplinas referindo-se ao momento da aula de Educação Física como espaço de distração para os alunos, através do qual eles fugiriam e compensariam a tensão proporcionada pelo esforço intelectual realizado em sala de aula. Há uma grande dificuldade de percepção da aula de Educação Física como um momento de aprendizado sistematizado, com objetivos de ensino próprios e com importância para o desenvolvimento humano dos alunos (GARIGLIO, 2017).

Essa situação, portanto, incide diretamente na vida dos professores de EF, uma vez que eles acabam desenvolvendo uma compreensão de si como docentes de segunda classe, pelo menos numa posição inferior aos professores das demais disciplinas escolares (BRACHT; FARIA, 2010). Acrescente-se a isso que, para os professores iniciantes, essa busca pela legitimidade pedagógica da área passa a ser um desafio ainda maior.

No contexto escolar, o entendimento de que a EF é uma disciplina de segunda classe é, na maioria dos casos, potencialmente gerador de manifestações de desrespeito à EF e aos seus profissionais, podendo se traduzir em diversas falas e ações que diminuem o papel do professor naquele espaço educacional e da disciplina EF como área do conhecimento.

Sendo assim, a atual cultura escolar da Educação Física está fortemente permeada por essa condição. Essa desvalorização configura-se, às vezes, como uma forma de desrespeito nas dimensões do direito e da estima social dos professores, motivando-os a lutar por reconhecimento ou, então, levando-os a uma condição de desinvestimento.

Conforme apontam Zucchinali *et al.* (2014), a organização e a cultura escolar podem ser responsáveis por interferirem na construção de um cenário de socialização docente. Além disso, os autores constataram que, na escola pesquisada, a EF não é tratada como uma área de conhecimento e que ela está inserida na escola apenas para suprir a necessidade das horas atividades obrigatórias das professoras titulares.

Portanto, na presente pesquisa o primeiro dado que destacamos é o baixo grau de expectativas da direção da escola em relação à potencialidade educativa da EF, ao colocá-la no contraturno escolar, como no caso de Jorge:

Porque tá difícil eu dar aula. Porque já tem uma turma reduzida, os alunos já não voltam pro contraturno, se eu não tiver material, eu não sei que que vocês vão arrumar, porque tem aluno lá que já, tecnicamente na minha matéria, já tomou bomba por frequência [...]. Pra piorar, o ensino médio, eu só comecei a dar aula no ensino médio, em maio, acho [...]. Se a escola decidir que não vai ter, beleza [...]. Então, por exemplo, tem aluno que tá zerado, só que, ao mesmo tempo, eu tenho que dá trabalho de recuperação pra esse aluno dentro do bimestre [...], mas eu fico pensando assim, ele nem tá nas aulas, então vai recuperar nota de que? (1ª Entrevista Jorge - 16/10/2018).

Essa falta de apoio dos gestores, para suportar e apoiar a ação dos professores de EF, expressa-se na falta de interesse em dar condições materiais, físicas e apoio pedagógico aos professores iniciantes e experientes da área.

Destacamos, portanto, como a estrutura para as aulas de EF apresenta-se como um desafio a mais na iniciação à docência de dois professores desta pesquisa:

Tem duas quadras. A escola tem vários patiozinhos que me dá muita vontade de usar, né?! Mas a questão do barulho é sempre colocada em cheque. E a questão dos carros, porque um dos pátios virou estacionamento, mas tem outros dois pátios abertos. Porque, acho que tirar da quadra também cria novas possibilidades. O espaço da quadra, ele já manda o seu pensamento para um lugar. Eu acho que começar a se apropriar de outros espaços na escola pode ser muito legal, mas tem essa dificuldade da relação com as outras aulas acontecendo, do barulho, de ter um grupo ali, circulando. Então, eu não consegui ainda colocar isso em prática, me apropriar desses outros espaços com eles, dos outros pátios da escola. (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

Então, a gente chegou no meio do caos né... a obra não tinha terminado... Então a gente não tinha todos os espaços liberados. Então, foi solicitado, pra gente, que a gente desse a primeira semana de aula na sala de aula. (risos). Então, foi aquela coisa, eu cheguei, estava subindo a escada, aí já vieram me avisar: “Jorge, os espaços não tão liberados, tão terminando a pintura da outra quadra, tá, tem muito barulho atrás do ginásio, e questão de material ainda tá terminando de tirar, então essa primeira semana as aulas têm que ser na sala. (1ª Entrevista Jorge - 16/10/2018).

Percebemos que os desafios relacionados à estrutura para as aulas de EF, para além de se configurarem como problemas de estrutura física para as aulas, dizem respeito a concepções da própria escola sobre quais espaços são permitidos usar e quais espaços, ao serem utilizados, causam menos impacto no cotidiano escolar. É nessa trama de crenças e normas que os professores vão se inserindo e buscando a legitimidade para a EF. Essas questões são acentuadas pelas situações ambientais, como chuva e sol, as quais atravessam e impactam diretamente o trabalho pedagógico dos professores de EF, como pode ser visto nos relatos a seguir:

Todos os dias que eu vou na escola é um desafio diferente. Por exemplo, dias de chuva estão sendo muito complicados, porque esse mês, praticamente todo, eu estou dando a minha aula dentro de sala de aula. E dentro da sala tem muito brinquedos, tem brinquedos que dá para serem usados na Educação Física, jogos e tal. Só que eles já esperam de mim sair da sala. Quando eles me veem, eles já falam: “Lili, Lili, onde nós vamos”? (...). E aí, tem sido difícil, assim, esses dias de chuvosos. Eu ainda estou tentando descobrir o que é que eu faço com essa faixa etária. São os dias que acontecem mais episódios de mordida, soco, chute, são nesses dias. (1ª Entrevista LÍlian - 21/11/2018).

Tem dia de muito sol, também, que eu não consigo levar as crianças do maternal 1 para a quadra, porque eles queimam o pezinho. Entende? Tem os dois lados da moeda. (1ª Entrevista LÍlian - 21/11/2018).

Além disso, os materiais que são e podem ser utilizados nas aulas de EF passam por uma busca de legitimidade da área no espaço escolar. Os professores relataram que a escola não tinha materiais para as aulas, quando chegaram nesses espaços para lecionar, com exceção de uma das escolas particulares de grande porte em que o Jorge atuou. Os relatos a seguir exemplificam essas situações:

E aí, tem aquela coisa de ser chato, mesmo. E a lista de material? Aí, me pediram pra fazer uma outra lista. Refiz a lista, essa eu já fiz com o orçamento. Fiz o orçamento de tudo. Cadê o material? [...]. E eu falo, tipo assim, eu já falei, eu não vou, tipo assim, eu coloquei na minha cabeça, eu não vou ficar passando aperto sem tentar resolver o problema. Então, é, tá sendo lá bem desafiador (1ª Entrevista Jorge - 16/10/2018).

Tem material que você chega lá só tinha coisa assim, de pintar, que é mais coisas das crianças, né?! Não que a tinta não possa ser usada nas aulas de Educação Física, não é isso! Mas aí, você vai pedir alguns materiais específicos, né?! Vai pedir bambolê, vai pedir uma bola, colchonete, aí, você vai e pede [...] Aí, chegam as coisas coloridas e, nessa faixa etária, tem muita briga, tem que ser tudo igual, da mesma cor, entende?! (1ª Entrevista Lílian - 21/11/2018).

Sendo assim, percebemos que a lógica de organização das aulas de EF traz questões outras para os professores iniciantes. O espaço aberto, o movimento corporal, os usos de materiais diferentes vão se configurando como situações ímpares, com as quais os professores de EF vão tendo que lidar, juntamente com outros desafios específicos da iniciação à docência.

Além disso, a forma como é organizado o cargo de professores da educação básica na prefeitura de BH<sup>52</sup> fez com que a Lua tivesse que completar seu número de aulas lecionando a disciplina Ciências para a turma de jovens e adultos da escola. Essa situação fez com que ela, além de vivenciar dilemas e desafios específicos da EF, tivesse que criar maneiras para enfrentar o desafio de lecionar uma disciplina para a qual ela não teve formação acadêmica. Ela esclarece melhor como isso acontece:

Na EJA, são três aulas de Educação Física, por semana. E aí, a EJA funciona como os períodos iniciais. Como os anos iniciais do primeiro ciclo. Então, eles têm uma professora de referência, eles não têm professores específicos. Eles têm uma professora de referência e uma professora de apoio, que é onde eu me encaixo. E, assumindo isso de apoio, eu tenho que dar tanto a Educação Física, quanto ciências. Que é o que foi designado esse ano. (1ª Entrevista Lua - 17/10/2018).

---

<sup>52</sup> A professora precisava completar seu número de aulas, para não lecionar para um número reduzido de turmas, tendo em vista que havia somente as turmas de sexto do fundamental II na escola que poderiam ser atribuídas a ela no horário que ela lecionava (turno vespertino).

Ainda sobre a vivência de choque de realidade, Lílian relata que a organização dos horários das aulas de EF não possibilitava que ela conseguisse arrumar o espaço e os materiais para as aulas seguintes. Isso acontecia pelo fato de cada horário ser referente a um ano escolar diferente, exigindo que ela mudasse todo o planejamento e, conseqüentemente, carregasse e ajeitasse outros materiais para a aula seguinte, mesmo sem tempo para fazer isso entre as aulas. Dessa forma, houve um desgaste tão grande que a fez se sentir “desesperada” e “não querer voltar mais” na escola, conforme relato abaixo:

Eu não sei definir limite, mas assim, a gente sabe que tem horários, né, basicamente. E aí, foi muito difícil essa construção inicial. Tinha dia que eu sentava e falava: “Meu Deus! Eu não sei se eu vou voltar aqui”! Porque eu estava desesperada! Mas eu falei: “Não, eu vou até o final! Vou conseguir”! E aí, aos poucos, eu consegui ganhar a confiança dos alunos, deles, assim, eles me respeitam enquanto professora. (1ª Entrevista Lílian -21/11/2018).

Na fala da Lílian, é possível perceber o choque de realidade em relação aos tempos escolares e ao tempo pedagógico da EF. Outro aspecto que se refere à organização das aulas e à quantidade de alunos por turma, é apontado pelo professor Jorge:

Só que o que foi me vendido é que em Goiânia funciona super bem, que os alunos, eles ficam na escola o dia inteiro praticamente, por que essa data talvez não são, tem aluno que não tem, todos os dias tem monitoria, todos os dias ele tem, ele tem, ele tem um professor à disposição, só que em Goiânia funciona. Eles tentaram implantar uma coisa aqui que não funciona. Então, a minha frequência de aluno, ela é bem baixa (1ª Entrevista, Jorge - 16/10/2018).

Com o relato do Jorge, é possível identificar o lugar marginal que a EF ocupa no currículo escolar. Entendemos que ocupar esse lugar tem a ver com a cultura escolar, pois, na medida em que a equipe pedagógica da instituição entende que a disciplina Educação Física pode ser tratada da mesma maneira que as monitorias, estamos lidando com uma organização própria da escola, que influencia o trabalho pedagógico do professor e o reconhecimento da disciplina como área do conhecimento.

Um dos casos de ensino da professora Lua dialoga com o lugar que a EF ocupa na escola:

Onde é que a escola educa?<sup>53</sup>

É no alto do morro que nasce o sol que ilumina a cidade  
 No alto do morro, sementes sedentas de liberdade  
 No alto do morro uma menina se encanta com o som do agogô  
 E me lembra N'Zinga, rainha Ginga, N'zingAna...  
 N'ZingAna, N'zingaMaria, N'zingaLua

<sup>53</sup> O caso de ensino da Lua foi apresentado da mesma forma como coloco nesse trabalho. Ela inicia com um poema escrito por ela e depois coloca um trecho escrito em seus diários.

N'Zinga prenome  
 N'Zinga prenome dum povo que dança  
 N'Zinga prenome dum povo que luta  
 N'Zinga prenome dum povo que canta, canta, canta...  
 Em bom e mau tempo  
 Pra lembrar que seu alento também veio nas águas do mar  
 Pra lembrar que a água é o manto de Iemanjá

20/10/2017<sup>54</sup>

Um sentimento curioso tem me tocado ultimamente, me sinto muito mais professora/educadora nos instantes em que estou fora da aula de Educação Física. Nos tempos em que estou disponível pela escola. Instantes nos quais sem obrigações, mas com responsabilidade, encontro-me com os estudantes e podemos conversar, trocar saberes, construir projetos, sonhar, ser sensível... (Caso de Ensino 2: Onde é que a escola educa? – Lua).

O poema aqui apresentado foi escrito pela professora antes do início desta pesquisa. Ela recorreu a ele quando foi solicitado que escrevesse sobre quatro situações específicas do seu primeiro ano da docência. A situação descrita em seu texto apresenta reflexões sobre os momentos de castigo dos alunos. Lua explica que era responsável pelos alunos que estavam de castigo em outras disciplinas. O castigo acontecia para os alunos que tivessem apresentado algum problema de disciplina. Na ocasião, eles saíam da sala nos horários em que a professora Lua não estava lecionando, ela era a responsável por “cuidar” desses alunos. Constatamos que a Lua apresenta como desafios da iniciação à docência questões vinculadas ao processo educativo, de forma geral. Por isso, esse caso de ensino tem o nome “onde é que a escola educa?”.

Na entrevista sobre os casos de ensino, ela explica melhor os questionamentos sobre “onde é a que a escola educa?”:

Se você pensar na escola como espaço de castigo, para mim não funciona. E foi engraçado, porque eu ficava puta da vida, com raiva, né, mas nos primeiros dias, eles juntavam, por exemplo, ia ter um evento na escola, e aí, todos os meninos iam para o auditório e eles reuniam todos de castigo numa sala, por exemplo. Porque eles estavam privados daquilo, como eles bagunçaram, eles iam ser privados de algo que é considerado legal. E aí, uma vez me mandaram para uma sala de castigo, logo nos primeiros dias, como eu era a mais nova, ninguém queria ficar com os meninos no castigo, né, porque eles são agitados, curiosos, instigantes. E aí, fui eu para a sala de castigo, estou eu lá na sala de castigo. Aí, eu fui na biblioteca, peguei um monte de gibí e dei para eles lerem e assim, eles estavam se divertindo, chegou a coordenadora e ficou puta da vida, me xingou assim, me xingou na frente deles, dizendo que castigo era para ser doloroso, que eles tinham que aprender, que eles não podiam mais fazer aquelas coisas [...]. Castigo era o nome que eles davam, não era o nome que eu usava nunca, assim. Não gosto desse nome. “Mas, eu não sei se essa coisa de

---

<sup>54</sup> Nessa data, Lua tinha duas semanas como professora. Sendo assim, foi através desse registro que foi possível perceber como esses questionamentos estavam presentes logo na sua chegada à escola.

eu deixar os meninos de castigo com você está funcionando não, porque eles estão gostando, sabe!" (3ª Entrevista: casos de ensino Lua – 03/01/2019).

Nesse sentido, podemos perceber como o fato de ser uma professora iniciante fez com que ela tivesse que ficar com os alunos tidos como mais “problemáticos” da escola. O fato de ser professora iniciante de EF conferiu certa tranquilidade à situação, dentro daquela dinâmica de organização escolar. Assim, Lua relata como enfrentou esse desafio e o poema foi o exemplo de como a professora lidou com isso, pois ela começou a resignificar o espaço do castigo, apresentando atividades diferenciadas, criando projetos e envolvendo os estudantes. O poema, "A Rainha N'Zinga" fazia parte de um livro de cultura afro-brasileira que Lua emprestou para sua aluna. Após a leitura do livro, a aluna conta que ela passara a gostar mais do agogô do que de tambor (instrumento que ela tocava no projeto da escola integrada da prefeitura), pois se identificou com a rainha negra que tocava agogô e que lhe foi apresentada através do livro. Sendo assim, o poema pode ser interpretado metaforicamente, pois quando Lua escreve: *“É no alto do morro que nasce o sol que ilumina a cidade / No alto do morro, sementes sedentas de liberdade”*; ela faz menção à liberdade dos alunos do castigo imposto pela escola, mas também à liberdade do povo negro, representado pela rainha N'Zinga do livro que a aluna leu.

Interessante pensar como a Lua nos mostra um olhar crítico e aprofundado sobre a função social da escola. Nesse sentido, destacamos que a reflexão “onde é que a escola educa?” sugere discussões sobre diferentes tempos e espaços. A escola educa nas salas de aula, no pátio, na biblioteca, laboratórios, mas será que pode educar também nos corredores, momentos de castigos, tempos de refeição, fora dos portões? Nóvoa (2011), ao tratar da necessidade de pensarmos um projeto de escola, nos diz que

É preciso reconhecer que não damos a atenção necessária às formas de organização do trabalho escolar. Pensamos nos docentes e em sua formação, nos currículos e nos programas, nas estratégias pedagógicas e nas metodologias, mas raramente nós nos interrogamos sobre a organização do trabalho na escola: definição de espaços e tempos de aula, agrupamento de alunos e das disciplinas, modalidades de ligação com a “vida ativa”, gestão dos ciclos de aprendizagem (NÓVOA, 2011, p. 230).

### **3.2.4 Diálogo com a gestão, professores e famílias**

Identificamos que o ambiente de trabalho nocivo, causado por certa descrença dos professores que estão na escola há mais tempo, pode ser mais um elemento constituidor do choque de realidade, conforme mostra o trecho a seguir:

E aí, com os professores, tem uma angústia que vem comigo já, [...] e que se mantém, porque parece que, com o tempo de carreira, com os anos de dar aula, vai se chegando um processo de desgaste que se converte numa descrença. E essa descrença vai se tornando algo muito concreto, assim, de tanto repetida. Uma descrença na educação, uma descrença nos meninos, uma descrença no que eu estou fazendo. Assim, parece que isso vai dar sentido à profissão de professor, assim [...]. E, de vez em quando, a gente fica parecendo sem sentido e aí são dias duros! Mas, tenho tentado me manter atenta a isso. (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018)

Podemos perceber como a relação com os pares configura-se como elemento importante, que pode aumentar os aspectos que compõem o choque da realidade. Lua realizou sua inserção profissional juntamente com o desenvolvimento de sua visão sobre o espaço escolar. Ela via no grupo de professores uma falta de coesão em propostas educativas, uma falta de unidade entre eles, o que provocava ainda mais dificuldade no trabalho pedagógico. De uma forma geral,

os professores reclamam muito, que: “Não vai dar em nada, esses meninos não vão dar em nada”! Mas, a gente não sabe o que quer que dê, a gente não tem uma proposta. “O que você está querendo que eles deem, assim? Porque eu acho que você está querendo uma coisa diferente de mim. Então assim, como você manda para um lado e para o outro, não vai mesmo! Vamos ficar no meio, aqui! E aí, você se incomoda e eu também!” (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

Desse modo, a iniciação à docência é perpassada pelas relações entre professores, famílias, gestão e comunidade escolar. Para iniciarmos essa discussão, usaremos um dos casos de ensino da Lílian, que retrata a relação dela com as famílias, com outros professores e o sentimento de solidão vivenciado no primeiro ano como professora:

Fazia questão de estar presente nas reuniões de professores, sempre que podia, pois era geralmente à noite, como estou em continuidade de estudos muitas vezes não poderia voltar à escola para participar. Às vezes que estive presente, tive que me calar para muitas coisas ditas, pois sabia que aquilo não era benéfico para os alunos, e sim para “manter uma bola relação com os pais”, que sustenta a escola. E sempre que tinha algumas discussões com debates pedagógicos, sempre quis falar minha opinião e dizer qual a minha visão frente a tal situação. Por mais que era somente eu para lutar pela Educação Física na escola, tentava, de forma amigável, mostrar a importância dela. É muito difícil estar sozinha na escola, pois ali era mais de 20 pedagogas contra uma professora de Educação Física, apenas tentando mostrar que Educação Física é tão importante quanto o que elas ensinam. Uma estratégia que adotei foi tentar fazer aulas multidisciplinares, onde as professoras regentes e os professores de música, inglês e artes também estivessem presentes, assim reconheciam meu trabalho e a importância de trabalho em equipe.

Os pais, começaram a fazer comentários do tipo: "Fulano chegou lá em casa fazendo isso, aprendeu na sua aula?"; " Ficou ótimo os brinquedos que eles produziram na sua aula!"; "Fulano veio todo animada para sua aula hoje, disse que hoje era dia da aula da Lili...[...]" (Caso de Ensino 3 – Professora Lílian - Reunião de professores e Reunião de Pais)

É interessante perceber como, para o sucesso do trabalho educativo, está posto o desafio de dialogar com a comunidade escolar como um todo: outros professores, gestão pedagógica e famílias. Vale destacar, ainda, a expressão utilizada pela professora participante da pesquisa: “eu contra 20 pedagogas”. Evidencia-se, nessa expressão, o lugar marginal que a EF ocupa na escola. Por outro lado, a relação com as famílias alimentou aspectos da descoberta da profissão, através do retorno positivo de seu trabalho. Isso difere de alguns achados de outras pesquisas, que evidenciam o relacionamento com as famílias como um dos dilemas na iniciação à docência.

Na pesquisa de Turner (1966, *apud* Veenman 1984), por exemplo, foi possível identificar que as relações com os pais foram o quarto e quinto problemas mais citados. A relação problemática com a família teve vários aspectos, dentre eles a preparação inadequada para estabelecer e manter relacionamentos com os pais dos alunos. Além disso, os professores iniciantes reclamaram do apoio insuficiente dos pais para suas ideias e do interesse inadequado dos mesmos quanto ao bem-estar de seus filhos na escola. Muitas queixas também foram direcionadas à falta de confiança dos pais na competência do professor iniciante.

Na entrevista sobre os casos de ensino, Lílian disse que, após essa reunião, ela teve um retorno dos pais sobre seu trabalho: *“Foi muito interessante ver um pai ou outro falando: “Meu filho te amava. Meu filho gostava muito de vocês”. Perguntando se a gente mesmo que continua no 2º ano, ou se muda de professor. Como é que é?”* No final do caso de ensino, ela diz:

Assim, fui sentido que, aos poucos, fui conquistando meu espaço na escola, ainda estou construindo. O mais difícil é saber se estou no caminho certo e se da forma que estou fazendo está certo, pois não tenho outro colega de área para compartilhar minhas inquietações, pois agora não é mais igual no período de estágio, onde saíamos da aula que acabávamos de observar e fazíamos nossas observações, concordava e discordava de alguns pontos. Agora é somente eu no chão da escola e sua imensa diversidade. (Caso de Ensino 3 – Professora Lílian - Reunião de professores e reunião de pais).

Diante desse caso de ensino, foi possível identificar que a solidão pedagógica vivenciada pela Lílian foi, por vezes, dolorida: *“agora é somente eu no chão da escola e sua imensa diversidade”*, se deve à descoberta de sujeitos, tempos, espaços, conteúdos experiências de aprendizagem, problema e desafios múltiplos da cultura escolar. Percebemos, portanto, que ela identifica a diversidade que faz parte da cultura escolar e da cultura da escola.

Nesse universo de relações e de aprendizagens, ela passa a se reconhecer como professora no retorno dos pais dos alunos. Mesmo que ela tenha tentado realizar aulas multidisciplinares, para buscar um espaço de troca com os outros professores, o reconhecimento externo do seu trabalho, vindo dos pais, tem um peso significativo.

Além disso, identificamos que o diálogo com a gestão no início da docência também se faz presente. No caso do professor Jorge, que teve sua inserção profissional em uma escola particular de grande porte, a expectativa do que a gestão estava achando do seu trabalho era algo que marcou seu primeiro ano como docente. Ele relata um pouco dessa relação com a gestão em um dos casos de ensino. A situação descrita a seguir refere-se à reunião de avaliação que a gestão do colégio fazia com todos os funcionários, buscando refletir sobre como foi o trabalho pedagógico no ano letivo e traçar perspectivas para o ano seguinte.

Recordo que estava ansioso para uma reunião com a minha supervisora, pois seria a primeira reunião para falarmos algumas coisas sobre o ano de 2019, como, por exemplo, número de turmas, carga horária e até mesmo um possível *feedback* sobre o ano de 2018. Durante a reunião, fomos lembrando de todo o meu processo de inserção no colégio, de como a minha postura estava diferente em relação à confiança no meu trabalho, lembro também que ela me elogiou bastante, que estava correspondendo às expectativas da direção em relação ao meu trabalho. Ela comentou também que estava recebendo ótimos comentários das demais supervisoras sobre minha postura profissional, sobre o meu trato com o conhecimento e com os meus alunos. Disse também que as professoras regentes me elogiavam também, que elas tinham um excelente retorno dos alunos e das famílias, em relação as minhas aulas, por fim, ela relatou que o colégio estava muito orgulhoso e satisfeito de ter me dado a oportunidade para começar a minha carreira docente e que eles tinham um carinho e um cuidado muito grande comigo. Sobre a reunião em si, também foi decidido o número de aulas e turmas que teria no ano de 2019, soube, pela primeira vez, que passaria de 17 aulas para 24, de um ano para o outro, um crescimento muito significativo. Enfim, fiquei muito feliz com esse crescimento e com esse *feedback*, pois percebi que o meu trabalho estava tendo uma importância para o colégio e que o reconhecimento estava vindo de vários locais, foi uma reunião muito positiva nesse sentido, sai de lá revigorado e animado para o ano de 2019. (Caso de Ensino 2 - Jorge).

O caso de ensino do Jorge retrata o reconhecimento vindo da gestão, no seu primeiro ano de trabalho. Entretanto, também evidencia uma transição rápida, exitosa e menos dramática e sofrida de inserção profissional. Na entrevista sobre os casos de ensino, ele diz:

Aí, foi que ela começou um pouco daquilo que eu escrevi mesmo, que a expectativa da escola em mim era realmente essa, de uma pessoa que tinha pouca experiência, mas que tinha potencial para executar a função, senão, eu nem teria sido contratado. Dessa questão de trabalhar em equipe é isso mesmo, de que as supervisoras, chegou aos ouvidos dela, questão de elogios, as

professoras regentes que passaram para as supervisoras, que era super fácil trabalhar comigo, que fluía. Se eu precisasse de alguma coisa ou elas precisassem, essa troca era muito fácil, muito simples e meio que foi isso, entendeu, tipo assim, esse primeiro momento, né, da reunião. ( 2º Entrevista Jorge – 04/01/2019).

A realidade favorável vivenciada por Jorge em uma das escolas nas quais trabalhava advém do bom diálogo com a gestão e de um ambiente de trabalho no qual ele foi bem recebido. Reconhecemos que são múltiplos os fatores que se entrecruzam em sua formação, permitindo que sua inserção pudesse acontecer dessa forma: a pessoa do Jorge; sua formação universitária; sua origem de classe e o desejo de mobilidade social, como pôde ser percebido no relato em que ele discorre sobre a escolha da profissão, a partir de sua trajetória de vida, mostram como sua inserção social tem relevância no percurso:

Então era, tipo assim, minha mãe ela inscrevia, ela oh: “vai ter tal oficina, vocês querem fazer, fazer o que? Que eu já vou inscrever e vocês vão pra lá! ” Era tipo assim, eu ficava o dia inteiro fora, fora de casa. Tomava café, almoçava e lanchava lá! Minha mãe vinha e pegava, minha irmã no caso, vinha e pegava a gente à tardezinha. (...) Então, minha mãe pegava pesado! Minha mãe trabalhava como doméstica na época. E aí, na casa de patrão ela, ah, era muito comum na década de 90, 2000, aquelas enciclopédias Barsas. Aí, tipo assim, minha mãe pegava Barsa, levava pra casa, não sei se você vai lembrar, a revista chamava Lição de Casa, que tinha caderninho, com um fichário, você ia encadernando a revista toda semana. Então, minha mãe, tipo assim, ela era o tempo inteiro de informação! Foi uma forma que ela achou da gente ter e ficar ocupado, inclusive! Era, por exemplo, assim, creche, escola, chegava em casa tipo assim tinha a informação ali da revista, guia de curiosidade (risos), então, meio que a gente foi conhecendo o mundo dessa forma. Tipo assim, numa forma que eu acho que nem todo mundo tem a possibilidade né, morando na periferia de conhecer [...]. Aí eu entrei no ensino médio à noite. Eu fiz ele no Estadual Central. E aí, lá eu conheci o, o Laerte. Professor de Educação Física do Estadual. E aí ele me deu aula acho que no primeiro ano só. E aí [...] eu perguntei ele de ser professor, que eu tinha essa vontade. Só que eu gostava muito de história também, por toda essa informação que a minha mãe foi me dando [...] eu ficava naquela: “eu gosto de História, mas eu gosto de Educação Física” [...]. **Eu não tinha o conhecimento, eu sabia que eu queria ser professor e não sabia qual das duas** (risos) (1ª Entrevista Jorge - 16/10/2018).

Entretanto, o fator que nos parece mais plausível de afirmarmos como possibilitador dessa transição rápida, exitosa e menos dramática está no bom relacionamento com a gestão e no trabalho coletivo desenvolvido em uma de suas escolas de atuação. Por outro lado, a professora Lílian já vivenciou a ausência de espaços para debater e conversar sobre as questões que envolvem o trabalho:

Assim, eu acho que, de certa forma, eu fiquei mal acostumada aqui na UFMG, a gente discute por tudo, a gente debate por tudo! E, às vezes, hoje eu debato aqui, estou falando com você, mas muitas vezes eu fiquei calada também, nas aulas, que a gente tinha medo de falar. A gente admirava tanto assim,

professores, às vezes, alunos, colegas de sala que você via que tinha um posicionamento e tal. Até por certas escolas que eles estudaram aqui em Belo Horizonte, que esse quesito questionador era muito evidente, então, tipo assim, eu não sou otária, vou abrir a boca para falar abobrinha, então, é melhor ficar calada. E aí, quando você chega num lugar e não tem ninguém, você fica sufocado. E, de certa forma, eu acho que ... acho que a gente até comentou isso na outra, quando você... que você formou e sente aquela solidão, sabe? (1ª Entrevista Lílian - 21/11/2018).

Percebemos, no relato da Lílian, que há uma dificuldade de se expressar e de se posicionar em função da sua origem de classe. Ela se compara com os colegas da capital. Além disso, percebemos uma descontinuidade entre a universidade e o local de trabalho: há uma perda de experiência e trabalho coletivo. Esse é mais um elemento do choque de realidade. Identificamos, também, a inexistência de espaços coletivos e de discussão, comparativamente com a realidade da universidade.

Sobre esse assunto, Cochran-Smith (2012) chama a atenção para o fato de que, por muitos anos, o ensino tem sido considerado como um trabalho privatizado. Embora esse ponto de vista tenha mudado um pouco em algumas escolas, o ensino tem sido investigado por pesquisadores e avaliado pelos administradores como uma atividade amplamente individual e privada, algo que ocorre de forma isolada, principalmente às portas fechadas de salas de aula individuais.

Diante disso, a autora propõe a “desprivatização da prática”, em termos simples, é a interrupção do ensino como um ato privado. A mudança pode ser realizada através de uma variedade de perspectivas e processos que abrem o ensino aos outros e promovem a colaboração com os outros, que também estão envolvidos no esforço. O lado positivo da desprivatização é o fim do isolamento - com o apoio colegial, a construção conjunta de conhecimento e o trabalho mútuo de colaboradores nas comunidades.

Esse isolamento acontece uma vez que a organização “celular” do trabalho nos estabelecimentos de ensino (um professor, uma classe) faz com que os docentes exerçam, na maior parte do tempo, a sua atividade num local retirado do olhar dos colegas e da administração, que contribuem diariamente para a socialização dos recém-chegados (VAN ZANTEN, 2009).

### **3.3 A sala de aula e os processos de iniciação à docência de professores de Educação Física**

Nos currículos dos programas de formação docente, encontraremos uma clara fragmentação entre os diferentes tipos de conhecimento. Os conteúdos disciplinares e os

conteúdos pedagógicos podem se apresentar de maneira isolada e sem conexão (MARCELO-GARCIA, 2010). Nesse sentido, os professores, ao iniciarem a prática docente, encontram dificuldades no que se refere ao planejamento de diversos tipos de conteúdos.

Marcelo-Garcia (2010) apresenta em seus trabalhos, a partir do que Shulman (1992) investigou, que existe o conhecimento didático e o conhecimento de conteúdo. O conhecimento didático se vincula à forma como os professores consideram que é preciso ajudar os alunos a compreender um determinado conteúdo. Inclui as formas de representar e formular o conteúdo para torná-lo compreensível aos demais.

O conhecimento do conteúdo, por sua vez, parece ser um sinal de identidade e de reconhecimento social. Entretanto, para ensinar, o conhecimento da matéria não é um indicador suficiente da qualidade do ensino. Existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes, como o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina (MARCELO-GARCIA, 2010).

Shulman (1992) enfatizava a necessidade de que os professores construam pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção realizada pelos alunos desse mesmo significado. Esse famoso pesquisador afirma que

os professores executam essa façanha de honestidade intelectual mediante uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo; compreendendo as dificuldades mais prováveis que os alunos terão com essas ideias [...]; compreendendo as variações dos métodos e modelos de ensino para ajudar os alunos em sua construção do conhecimento; e estando abertos para revisar seus objetivos, planos e procedimentos, na medida em que se desenvolve a interação com os alunos. Esse tipo de compreensão não é exclusivamente técnica, nem somente reflexiva. Não é apenas o conhecimento do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos de ensino. É uma mistura de tudo isso e é, principalmente, pedagógico (SHULMAN, 1992, p. 12).

Tendo isso em vista, consideramos que um dado importante da pesquisa é que, na singularidade do objeto de ensino da EF, os professores iniciantes encontram mais uma dificuldade: a de terem que escolher, dentro do universo de práticas corporais existentes, quais conteúdos lecionar para qual ano escolar. Isso se deve à falta de organização dos conteúdos da EF no currículo pedagógico das escolas e também ao próprio objeto de ensino da EF, o movimento corporal, conhecimento difícil de ser traduzido em livros e apostilas de ensino.

Os estudos de Gariglio (2016, 2017) afirmam que, por isso, podemos entender que a iniciação à docência em EF ocorre a partir de uma “dupla vulnerabilidade”, tendo em vista o lugar que a disciplina ocupa nos currículos escolares. Nesse sentido, é importante contextualizar o objeto de ensino da EF. Atualmente, no campo pedagógico da EF, para denominar o objeto de ensino dessa área do conhecimento utilizamos o termo “cultura corporal de movimento”. Bracht (2005) nos ajuda na explicação das razões dessa denominação. Para o autor, utilizar o termo cultura ajuda na redefinição que a relação direta da Educação Física com a natureza. Isso ajuda a superar um certo naturalismo presente historicamente na área. Segundo o autor,

Tudo era (em parte ainda é) considerado natural: o corpo é algo da natureza, as ciências que nos fundamentam são as da natureza, a própria existência e/ou necessidade da Educação Física é natural. Entender o saber da EF como uma dimensão da cultura não elimina sua dimensão natural mas a redimensiona e abre a área para outros saberes, outras ciências (outras interpretações) e amplia nossa visão dos saberes a serem tratados. Uma das consequências é ver as atividades físicas ou as práticas corporais (que perfazem nossa cultura corporal, de movimento ou corporal de movimento) como construções históricas, portanto não mera consequência da ordem natural, com sentidos e significados advindos dos diferentes contextos onde são/foram construídos pelo homem. Assim, por exemplo, a corrida, como realizada no esporte atletismo, não é uma manifestação apenas biológica do corpo, mas uma construção histórica com um determinado significado social. Mas qual seu significado? Este significado é imutável? Podemos alterá-lo, atribuir novos? (BRACHT, 2005, p. 3).

Assim, a Educação Física seria definida como prática pedagógica que, no âmbito escolar, seleciona e tematiza determinados elementos da produção sociocultural de nossa sociedade, ou seja, seus conteúdos de ensino são as atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança, ginástica, luta, entre outros, formas essas que configurariam o que podemos chamar de cultura corporal de movimento (BRACHT, 1997).

Para Bracht (1997), o saber de que trata a EF (e as artes) expressa uma ambiguidade interna ou um duplo caráter: a) ser um saber que se traduz num saber-fazer, num realizar “corporal” pedagógico; b) ser um saber sobre esse realizar corporal. Todavia, apesar de reconhecermos que cada componente curricular escolar tem o seu princípio de inteligibilidade, que organiza a totalidade dos conteúdos num conjunto coerente, influenciando significativamente a forma como o ensino será desenvolvido com os alunos, as disciplinas escolares não podem ser resumidas à sua origem acadêmica/científica. Assim, cada disciplina escolar, ao ostentar princípios intrínsecos de inteligibilidade e ao possuir conhecimentos e práticas peculiares, constrói trajetórias

singulares de relação com a cultura, como também com a instituição escolar (GARIGLIO, 2017).

Sendo assim, a pesquisa de Gariglio (2017) evidenciou que as disciplinas escolares são mais do que um conjunto de conhecimentos que os professores devem discernir, dominar e transmitir. Elas nos parecem ser um território de socialização profissional situado, potente na produção de padrões de significação que teriam a capacidade de interferir na composição de representações sobre a profissão docente e sobre as identidades profissionais, conformando rotinas de trabalho, um saber-ser e um saber-fazer pedagógico.

Sendo assim, Ilha e Krug (2012) e Gariglio (2016, 2017) evidenciaram que os professores de EF possuem alguns dilemas característicos somente de sua atividade profissional, tais como a falta de materiais e de espaços físicos para o desenvolvimento das aulas; a falta de um planejamento curricular para a EF e as intempéries a que estão sujeitos (chuva e sol).

No presente estudo, porém, no que diz respeito aos desafios apresentados pelos professores de EF, levando em consideração as demandas pedagógicas da sala de aula e tendo como referência o objeto de ensino da EF (cultura corporal de movimento), podem ser considerados a liberdade no planejamento, o trato corporal do conteúdo, a organização das aulas e o diálogo com os estudantes.

### ***3.3.1 A liberdade no planejamento***

Os entrevistados relataram ter dificuldade, no primeiro ano da docência, com a liberdade no planejamento proporcionada pela EF, como podemos comprovar nos trechos abaixo:

Acho que a questão que a gente tem, e que talvez a gente compartilhe com as artes, é essa questão de ter uma liberdade. Assim, uma liberdade maior, que ao mesmo tempo não é tão livre assim, porque, também, ela já vem sendo construída dos menorzinhos e, muitas vezes, sendo construída por pessoas que não são da Educação Física, de uma forma muito cerrada. Então, ainda que a gente não tenha um livro que oriente ... Porque é isso, quem entra para dar aula de matemática, vai ter ali, uma orientação fechada, clara do que deveria, do que proporia, de um caminho. Inclusive, um caminho delineado pelo livro que vai seguir, e tal. Na Educação Física e nas Artes, isso não tem. Que bom que não tem! (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

Eu acho, porque as outras áreas, assim, do conhecimento, eles têm livro base, texto, conteúdo que são seguidos ali, à risca. Matemática é assim, Português é assim, História é assim, e Educação Física não! Educação Física a gente tem conteúdos que são próprios, isso é inegável, só que a gente, dentro daquilo, a forma de avaliar nossa é singular. A forma que a gente conduz os nossos

conteúdos, a gente não tem um manual, a gente não tem uma receita de bolo, que a gente vai seguir. (1ª Entrevista Lílian 21/11/2018).

Sendo assim, a falta de orientação curricular e de registros de como a EF já vem sendo trabalhada na escola ao longo dos anos proporciona aos professores iniciantes um desafio ainda maior na inserção profissional. Entendemos que essa situação deixa os docentes principiantes inseguros para iniciar um planejamento e uma proposta pedagógica de EF para a escola. Por outro lado, reconhecemos como a liberdade do planejamento é fundamental para o ensino da disciplina, no que se refere à autonomia das escolas e professores. Destacamos esse dado, pois, no momento inicial da carreira, essa singularidade da EF configura-se, muitas vezes, como um desafio profissional a ser enfrentado e que precisa ser levado em consideração nas pesquisas acadêmicas. Assim, cabem alguns questionamentos, como: quais maneiras de avançar nesse aspecto? Criar uma cultura do registro de aulas, com portfólios, fotos, trabalhos de alunos seria uma possibilidade?

### **3.3.2 Trato corporal do conteúdo**

Lidar com a especificidade pedagógica da EF e seu objeto de ensino, a cultura corporal de movimento, aparece como um dos desafios do primeiro ano da docência, o que não ocorre com outras disciplinas escolares, como pode ser exemplificado nos relatos a seguir:

Eu acho que pela nossa aula na Educação Física, a gente utilizar o corpo e o movimento, eu acho que essa relação do sujeito com o corpo, eu acho que ela é um pouco diferente do que você tá numa sala de aula sentada, sentado. E tá ali, aí as coisas, não criticando, até porque, que eu lembro da minha época de escola, eu não parei por causa de nenhum professor, mas aquela coisa que tá vindo na sua cabeça a informação concreta porque é o que vai cair na prova, é aquela coisa do, sistematizada, aquela coisa que não muda, tipo assim, porque, por mais que a gente trabalha né, é... é... diferentes práticas, né?! Corporais! Cada um faz ela de um jeito. [...]. Da minha forma, eu estou tendo aquela experiência de uma forma diferente de tá sentado na sala [...]. A gente trabalhar a cultura, né, então eu acho que tem essa, essa, não que outros professores não vão trabalhar a cultura. Mas eu acho que essa é a diferença”. Então, tipo assim, acho que essa questão do, com os meninos é realmente, tipo assim, **lidar com todo o movimento que a aula de Educação Física permite** no momento certo (1ª Entrevista Jorge - 16/10/2018).

Eu sinto que, primeiro, eu adoro futebol [...]. Então, por exemplo, eu lembro que nessa escola, a princípio, as meninas começaram a questionar isso do futebol, mas elas ainda não achavam possível jogar. Aí eu falei: “Vou começar a jogar, né”?! [...]. E aí, delas verem isso, primeiro, os meninos gostava que eu tivesse jogando, eles se sentiam conectados também e sentiam uma certa parceria, assim, eu acho. E as meninas viam uma possibilidade de elas jogarem. **E acho que isso ... isso ... não sei, é duro falar isso, mas é sincero também, de ter alguma habilidade, contribui muito, sabe?! Saber me ver jogar um**

**pouco, assim, facilita essa comunicação. Que não seja a única via, mas, para mim facilita e tem facilitado ainda, em todas as aulas, assim. Quando passa por lugares que estão incorporados em mim, para mim é muito mais fácil.** (3ª Entrevista: casos de ensino Lua – 03/01/2019).

Essa dimensão corporal do objeto de ensino da EF, que aparece no primeiro relato, permitiu que o professor Jorge percebesse que o movimento que a aula de EF provoca é uma das singularidades da disciplina, fazendo com que ela se diferencie das demais. Sendo assim, o professor disse que, no início da carreira, precisa reconhecer como lidar com todo esse movimento que a EF permite no momento certo. No segundo relato, Lua já nos mostra como isso a atravessa corporalmente como docente. Ela acredita que, para dar aulas de determinadas práticas corporais de EF, é preciso que isso seja incorporado por ela. Assim, há aqui uma dimensão da docência em EF também singular, os professores iniciantes relatam que se sentem inseguros ao terem que lecionar conteúdos com os quais não possuem vivência corporal significativa.

### ***3.3.3 Organização da aula***

Os professores também relataram dificuldades na organização da aula e na execução de tarefas burocráticas (realizar chamada), conforme pode ser percebido no relato do Jorge:

Porque, o que acontece? [...] E, de certa forma, era para ser uma hora de aula para cada turma. Eu que combinei: “Não, vamos fazer 50 minutos, porque eu preciso do intervalo para ir no banheiro, porque eu não posso sair e deixar as crianças sozinhas”. Muitas vezes, as crianças ficam comigo e essas auxiliares, quando falta funcionária na escola, vai ajudar lá, para dar banho nas crianças do berçário. Então, eu fico sozinha, literalmente. Então, não tenho tempo para ficar. E aí, preciso organizar o material da outra turma da próxima aula que eu vou dar, às vezes não é aquele material que eu estou usando, eu tenho que ir lá dentro buscar o restante, organizar outro espaço. Aí, começa a dar sol, não é coberto, eu tenho que mudar o lugar que eu vou dar aula. Começou a chover? Aí, eu tenho que fazer aquilo na hora, e eu, esses 10 minutos, é o único tempo que eu tenho. E aí, muitos professores regentes não entendem isso, antes de eu finalizar minha aula, eles já estão com a turma lá, esperando. Aí eu falo: “Espera aí um pouquinho” Isso, foi uma construção, porque, eu vou te falar, tem professor lá que não aceita, tipo assim: “Não, sua aula é uma hora”! Eu falei: “Não, mas calma, porque eu preciso organizar a aula. Não estou deixando de dar aula para os alunos, eu estou organizando a aula dos alunos”! Entende? Eu não estou lá, brincando de esconder no banheiro, de fazer outras coisas que a gente sabe que acontece, eu estou organizando a aula. Eu sempre tento ser pontual, assim, com isso, mas tem dia que é difícil demais! ( 2ª Entrevista: casos de ensino Lílian – 12/01/2019).

Vamos lá... Eu vou falar de uma coisa de desafios pessoais, né... tipo assim, bem, bem pessoais. Eu sou um cara que eu não, não sou organizado. (risos)

Tipo assim, em questão de material! Papel, de coisa, de data, disso eu sou organização praticamente zero! (1ª Entrevista Jorge 16/10/2018).

É, é o que a escola me cobra muito. Aí, chega depois do almoço, eles falam assim: “Mas você não fez a chamada das crianças de manhã”. Acaba que eu anoto num papel, depois passo, por quê? Nesse momento que eu faço chamada, é o momento que eu tenho que escrever lá o que aconteceu, uma criança mordeu a outra, machucou, alguma coisa que aconteceu na minha aula, que ... tipo, de relevância. Só que se eu fizer a chamada, eu já tenho que escrever isso, porque depois que fecha o sistema, não abre, eu não tenho acesso mais. ( 2ª Entrevista: casos de ensino Lílian – 12/01/2019)

Então, lá eu não, é, até acontece isso com alguns colegas, lá eu tenho que me reinventar lá, eu não consigo dar continuidade, eu não consigo fazer um planejamento perfeito, para eu ter uma continuidade, então, por exemplo, vou planejar minha aula, vou trabalhar, é, se, eu vou planejar minhas aulas, vou levar o meu material, quanto material eu vou arrumar emprestado? Eu não sei quantos alunos que eu vou ter. Eu vou ter uma continuidade nesse conteúdo? Porque uma, duas aulas, aí eu vou, vou ter uma progressão, o aluno que faltou na primeira aula, na segunda aula, ele vai e me aparece na terceira aula do conteúdo e eu tô preparando uma outra coisa, então como que eu vou voltar atrás. (1ª Entrevista Jorge 16/10/2018).

Interessante nesses relatos, como nos mostra Gariglio (2016), é que é perceptível que o esforço gerado para organizar e sistematizar o ensino da EF tem repercussão na vida pessoal de alguns desses docentes. Planejar o ensino da EF pressupõe o exercício de organizar a vida para além do espaço e do tempo circunscrito ao trabalho na escola.

Além disso, no primeiro relato da Lílian, evidencia-se uma organização de tempo e de lógica de funcionamento da EF que entra em confronto com os tempos da cultura escolar. A dinâmica de organização das aulas de EF se dá de maneira diferente das demais. Muitas vezes, quando os conteúdos a serem trabalhados exigem grandes materiais, como colchões de ginástica, bancos de madeira, tatames para lutas, o próprio professor, sozinho, não consegue montar tudo, uma vez que é necessário força e tempo disponível para essa preparação da aula.

Acrescenta-se a isso a forma como o horário da EF é organizado nas escolas, que não permite que uma organização do espaço físico e do material feita no primeiro horário permaneça até o último horário, pois o atendimento é realizado colocando anos escolares alternados, um após o outro. Nesse caso, quando os conteúdos a serem ensinados são diferentes entre um ano e outro, o professor vivencia o que Lílian relatou. Além disso, em muitas escolas, as aulas são de 50 minutos, o que faz com que essa necessidade relativa à preparação das aulas diminua, consideravelmente, o tempo de aula dos alunos.

### 3.3.4 *Diálogo com os estudantes*

Neste tópico, destacamos a relação dos docentes com os estudantes e possíveis desafios e dilemas que surgiram em suas práticas pedagógicas. Para Jorge, desafios pessoais de organização acabam sendo mais fáceis de superar do que os desafios de entender os sujeitos, conforme ele nos mostra: *“Eu acho que, em relação à minha organização, esses desafios [pessoais] são fáceis de lidar. Essa questão de entender o sujeito, de ter esse equilíbrio, eu acho bem, bem complicado, bem desafiador”*.

Isso que o Jorge apresenta encontra respaldo na literatura da área. Na pesquisa de Veenman (1984), a motivação dos alunos ficou em segundo lugar na lista de problemas percebidos. Os professores secundários iniciantes relataram mais problemas em motivar os alunos do que os professores primários iniciantes. Lidar com as diferenças individuais entre os alunos foi o terceiro problema mais mencionado.

Além disso, os estudos de Van Zanten (2009) sobre a influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores nos colégios periféricos franceses evidenciam que quaisquer que sejam as transformações ocorridas no funcionamento atual dos estabelecimentos de ensino, o contato diário com os alunos continua a ter um papel central na socialização profissional dos docentes. Para a autora, essa “influência é ainda mais importante nos estabelecimentos periféricos, pois os docentes percebem rapidamente a dificuldade de mobilizar os conhecimentos e as técnicas aprendidas durante a formação inicial e de seguir instruções oficiais” (VAN ZANTEN, 2009, p. 202-203).

Desse modo, os professores relataram encontrar dificuldades em entender os estudantes com os quais estavam trabalhando, conforme reforçam os dois trechos a seguir:

**Porque, num processo educativo, faz muita diferença você entender com quem você está falando.** Acho que grande parte da dificuldade da comunicação que a gente tem, e talvez parte grande dos problemas de educação que a gente tem, seja um problema de comunicação porque a gente não sabe quais são os sujeitos com os quais a gente está falando. A gente parte mais do preconceito, mais de ideias formadas, ou de ideais, o que eu queria que fosse baseado no meu filho, ou baseado no que eu conheço do bairro que eu moro, e não, isso não se forma assim, né?! (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

É... e... então, como, como que você, você tem uma turma, com mais vinte alunos, aí você tem um aluno... como você, eu fico pensando, como que eu conseguiria trabalhar de uma forma diferente, pra que esse, ele também tenha as, as mesmas experiências e aproveite da mesma forma? Isso tem, tem sido um desafio. **Mas eu acho que é muito mais um desafio de você entender o sujeito, no caso, não só do infantil, mas alguns alunos do fundamental I.**

**Esses alunos, você entender o sujeito, a criança, ali enquanto criança, o que ela, o que ela traz [...] (1ª Entrevista Jorge 16/10/2018).**

Percebemos, aqui, mais um elemento do choque de realidade: entender e conhecer os sujeitos da intervenção pedagógica. Nesse sentido, os professores apresentaram uma preocupação em entender questões relacionadas às infâncias e juventudes, que passam pelo corpo e pela vida pessoal dos estudantes.

Portanto, quando a Lua diz: *“faz muita diferença você entender com quem você está falando”*, isso diz respeito ao encontro dos professores com esses alunos, encontro com suas histórias, encontro com infâncias e juventudes, com toda sua diversidade. Sendo assim, compreendemos *“que entender com quem você está falando”* é fundamental e pode ajudar a construir as imagens que os professores iniciantes têm das crianças e jovens antes na chegada dos mesmos às escolas. As imagens que são construídas no imaginário dos professores em formação são condizentes com as imagens reais desses estudantes em seus contextos?

Sobre esse assunto, Arroyo (2009) propõe pensar que as imagens dos estudantes que temos hoje talvez sejam imagens quebradas, que não condizem com o que eles realmente são no presente. Para o autor, essa situação desafiante de encontro com os estudantes e de reflexões como essas perpassam a docência como um todo:

Vejo como desafiante que os docentes sejam defrontados pelos alunos sobre as imagens com que os representam. Parto de uma hipótese: nos incomodam suas condutas sobretudo porque quebram as imagens que nos fazemos da infância, adolescência e juventude. Pensando bem, esses imaginários docentes, pedagógicos e sociais não estão ultrapassados? Nós mesmos, quando alunos(as), já percebíamos que não davam conta das formas como vivíamos nossa infância, adolescência e juventude. Por que essas imagens perduraram tanto na cultura docente e escolar? Se os incômodos que as condutas dos alunos nos provocam ao menos contribuíssem para revertermos as imagens com que os representamos seria uma grande contribuição. Penso que avançaremos profissionalmente quando superarmos esses imaginários. Quando ficarem para trás. Perdidos. Mas que outras imagens dos educandos passariam a ocupar seu lugar? (ARROYO, 2009, p. 35).

Além de entender esses sujeitos, a Lua relata como a comunicação com os estudantes também se configura como um desafio, conforme pode ser visto a seguir:

Então, primeiro a comunicação com os meninos, e a comunicação passa por uma... um combinado de uma disciplina. E não é uma disciplina fechada, mas estabelecer uma série de combinados, de fato, que consigam ordenar o tempo que a gente passa juntos. O tempo que eu passo junto com eles. Porque, uma sensação que eu descobri, porque também confiei, continuo confiando nessa coisa da liberdade, da autoformação, da escolha e disso. É isso, todo ser humano tem que ser livre para suas escolhas em qualquer tempo da vida. Mas,

também estou tendo a sensação que nessa idade que eles estão, é um organismo um pouco sedento de uma ordem de que algo ajude, né?! Porque é um organismo. Eu vejo muito isso, nas aulas livres, que eles têm que decidir juntos. Porque eles querem que chegue num lugar, eles querem que tenha uma ordem ali, mas, por si só, eles não conseguem fazer o processo de chegar. Então, assim, tenho pensado que a construção de um conjunto de combinados, mais do que regras, de combinados que façam a regência desse jogo [...] Então, com eles, para mim, passa por isso, estabelecimento de alguns combinados para melhorar essa comunicação. Para que eles entendam melhor, inclusive o que eu estou propondo. Porque, acho que, às vezes, me perco por não ter construído isso com eles, se eles não souberem para onde estou indo, eles não vão. E estão certos, se eu não sei para onde estou indo, eu não vou atrás. (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

Sendo assim, entendemos que os professores passam por um processo de, ao descobrirem a profissão, também descobrirem os alunos, elementos fundamentais para que a docência se cumpra (TEIXEIRA, 2007). Nesse sentido, destacamos o que Tardif e Lessard (2009) nos dizem sobre a interatividade da docência: não há um manual para que se estabeleça a melhor comunicação com os alunos.

O professor Jorge também relatou encontrar desafios na mudança de perfil entre as diferentes faixas etárias dos anos escolares para os quais ele lecionou:

E eu tive um problema até de mudança de perfil de turma. Foi muito engraçado! Eu tinha um sexto ano, tipo assim, que eu falava com os meninos: “Véi, hoje a gente vai fazer uma aula que a gente vai ficar a aula inteira rolando naquele barranco lá atrás da escola, a gente vai ficar correndo, vai fazer não sei o que, sei lá o que”. Eles topavam tudo! Os meninos do sexto ano topavam tudo. Voltaram das férias, tipo assim: “Não, não quero; ah, não vou fazer; ah não sei.” **E é uma forma diferente de lidar.** Por exemplo, no infantil, no fundamental I, os meninos, eles querem muito fazer, então, às vezes, quando você chama atenção duma atitude que você não acha adequada, o menino já oh, não vou fazer mais, porque senão ele vai me tirar da aula, ele vai, ele pensa, vai acontecer alguma coisa: “Eu quero brincar!” Já esse, eu vou fazer assim, eu vou fazer o que com o menino? Eu vou pegar na mão do menino e falar: “você vai fazer minha aula!?” (1ª Entrevista Jorge - 16/10/2018).

Assim, na chegada de um professor que pode tentar propor uma certa organização das aulas, surge um grande enfrentamento com os alunos, principalmente os jovens. Quando o professor diz que com os alunos mais velhos fica mais difícil lecionar, interpretamos que isso se dá por essa resistência de alguns alunos em realizar a aula, dada a especificidade pedagógica da disciplina, mas também pela ausência de recursos, por parte dos professores de EF, para conseguir convencer os estudantes a participar das aulas, visto que os métodos avaliativos e cobranças de notas são vistos de maneira ímpar nessa área do conhecimento.

#### **4 APRENDENDO A SER PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO FÍSICA: diálogos com a escola e o primeiro ano da docência**

O desenvolvimento profissional de professores ocorre ao longo de todo o processo formativo (formação inicial) e também de trabalho (formação em serviço) (MARCELO-GARCIA, 2009; IMBERNÓN, 2011; NÓVOA, 2007). Entendemos, portanto, que há uma continuidade desse percurso formativo docente, uma vez, embora alterem-se os espaços onde os professores continuam a “aprender a ensinar”, o processo de aprendizagem permanece. A ideia de *continuum* nos ajuda a compreender como a passagem da vida de estudantes e licenciandos para a de professores pode acontecer sem muitas rupturas e o avanço na compreensão de que o espaço de trabalho seria somente para aplicação dos conhecimentos aprendidos na universidade (MISUKAMI, 2002).

Para Marcelo-Garcia (1998), essa temática entrou com vigor nos últimos anos nas pesquisas acadêmicas. Segundo o autor,

enraizadas no que se denominou o paradigma do “pensamento do professor”, a pesquisa sobre aprender a ensinar evoluiu na direção da indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, além de sobre quais tipos de conhecimentos adquirem. (MARCELO-GARCIA, 1998, p. 51).

Dessa forma, na iniciação à docência, consideramos que há desenvolvimento profissional “na medida em que se pretenda que os professores adquiram conhecimentos, destrezas e atitudes adequadas ao desenvolvimento de um ensino de qualidade” (MARCELO-GARCIA, 1998, p. 62).

A iniciação à docência, desse ponto de vista, é uma atividade em que a escola, como unidade, desempenha papel fundamental no serviço de apoio aos professores principiantes. Por outro lado, outros locais também podem se configurar como parte fundamental no desenvolvimento dos programas de desenvolvimento profissional, como aponta Marcelo-Garcia (1998), seja a universidade, os centros de professores e também espaços não formais de aprendizagens, como as comunidades de aprendizagem, os coletivos de professores, entre outros.

Portanto, reconhecemos que as aprendizagens docentes podem acontecer na universidade, durante a formação inicial, na escola e em espaços não formais de aprendizagem. No caso desta pesquisa, não buscamos valorizar um espaço de aprendizagem em detrimento do outro, pois identificamos que diversas experiências formativas e de trabalho se entrecruzaram, possibilitando que aprendizagens docentes

acontecessem no ano de indução dos professores pesquisados, contribuindo com o desenvolvimento da profissão dos educadores.

Diante disso, Vaillant e Marcelo-Garcia (2012, p. 81) nos dizem que “pensar a formação como “ambiente de aprendizagem” supõe compreender que se aprende a ensinar em diferentes momentos, situações, contextos e meios”. Os autores defendem que o ambiente de aprendizagem pode ser

físico ou digital, mas em qualquer uma das situações, deve-se atender de maneira especial à pessoa que aprende, considerando a situação ou o espaço onde atua, interage e aprende com o aluno e a utilização de ferramentas e meios que facilitam o aprendizado (VAILLANT; MARCELO-GARCIA, 2012, p. 81).

Tardif e Raymond afirmam que a experiência do trabalho é também uma “fonte de conhecimentos e de aprendizagem, o que nos leva agora a considerar a construção dos saberes profissionais no próprio decorrer da carreira profissional” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 223). Assim sendo, concordamos com Cunha e Prado, quando ressaltam que

reconhecer o professor como sujeito de experiência e adulto que se forma implica admitir a aprendizagem como processo interno e que corresponde ao processo de sua autoconstrução como pessoa. A formação continuada, em especial, dirige-se a professores que acumulam experiência no exercício de sua profissão e que constroem e reconstróem práticas e teorias. É preciso considerar, portanto, que o professor é portador de uma história de vida e uma experiência profissional que orienta o seu olhar e justifica determinados interesses e necessidades. Sendo assim, formar adultos implica produzir formação em colaboração, mobilizando recursos teóricos e práticos. A formação deixa de ser vista como modo de ensinar determinados conteúdos e como consumo de conhecimentos para ser assumida como possibilidade de crescimento, perspectiva de mudança e forma de resolução de problemas. (CUNHA; PRADO, 2010, p. 103).

Desse modo, destacamos que há um processo de autoconstrução dos professores, os quais são portadores de uma história de vida e de uma experiência profissional que orientam seu olhar e justificam determinados interesses e necessidades. Portanto, partimos do pressuposto, assim como nos apresentam Cunha e Prado (2010), de que, para investigar a aprendizagem docente e os processos de inserção profissional, é preciso levar em consideração: a) formação continuada, que busca romper com o modelo prescritivo e escolarizado e que valoriza as reflexões e as experiências dos professores; b) formação centrada na escola, em contexto que toma a prática como referência para análise, reflexão e crítica, a partir do conhecimento que o professor já construiu na sua experiência docente

e c) a pesquisa como estratégia formativa e situação privilegiada para sistematização dos conhecimentos e saberes construídos no interior da escola (CUNHA; PRADO, 2010).

Além disso, consideramos, nesta pesquisa, que os docentes aprendem a ser professores no primeiro ano de inserção profissional, tendo a escola como espaço privilegiado dessa aprendizagem. Entretanto, concordamos com Canário (1998), que nos diz que “afirmar que os professores aprendem suas profissões na escola não significa dizer que eles aprenderiam a sua profissão nas escolas” (CANÁRIO, 1998, p. 9).

Para o autor, essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada docente, “no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas diversificadas formas de aprender” (CANÁRIO, 1998, p. 9).

Segundo Day (1999; *apud* Flores, 2003), o desenvolvimento profissional consiste em todas as experiências naturais de aprendizado e aquelas atividades conscientes e planejadas que se destinam a ser benefício direto ou indireto para o indivíduo, grupo ou escola e que contribuem para a qualidade da educação em sala de aula. É o processo pelo qual, sozinhos e com os outros, os professores revisam, renovam e ampliam seu compromisso como agentes de mudança para os propósitos morais do ensino; e pelo qual eles adquirem e desenvolvem criticamente os conhecimentos, habilidades e inteligência emocional essenciais para um bom pensamento profissional, planejamento e prática, com crianças, jovens e colegas, em cada fase de suas vidas docentes.

Cunha e Prado (2010) refletem sobre a “formação centrada na escola” e surgem como referência para nossas análises. Para os autores,

a formação centrada na escola é aquela que acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento (CUNHA; PRADO, 2010, p. 102).

Desse modo, a partir do que a literatura nos apresenta e diante dos dados empíricos desta pesquisa, dividimos o presente capítulo em dois grandes eixos norteadores. O primeiro, “o contexto escolar e a aprendizagem docente: aprendendo a ser professor na escola”, dedica-se a compreender os espaços e as relações que os professores identificaram que contribuíram com suas aprendizagens dentro da escola, bem como as aprendizagens incorporadas por eles no ambiente de trabalho, ao longo do primeiro ano

como professores. No segundo eixo, trataremos das aprendizagens incorporadas pelos professores “fora do ambiente escolar: em ambientes não formais” de aprendizagem.

#### **4.1 O contexto escolar e a aprendizagem docente: aprendendo a ser professor na escola**

Dos três professores que colaboraram com esta pesquisa, apenas Lílian relatou estar vinculada a um curso de formação continuada formal. Trata-se de uma pós-graduação na área de atividade física e pessoas com deficiência, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Sendo assim, identificamos a centralidade da escola na aprendizagem desses professores no ano de indução, dada a recorrência em que, em suas falas, o contexto de trabalho aparecia como possibilidade de construção de formas e maneiras de aprender a ensinar.

Para uma compreensão geral do que a literatura acadêmica tem investigado sobre a aprendizagem docente, recorremos a Flores (2003), que apresenta como os estudos que tratam da aprendizagem docente consideram os processos de aprender a ensinar. Para a autora, nesses estudos, enfatizam-se as seguintes características: a) a aprendizagem é um processo ativo e construtivo; b) a aprendizagem está situada em determinados contextos e culturas; c) a aprendizagem é socialmente construída através da interação dos indivíduos; d) o aluno desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, na medida em que é visto como um construtor de conhecimento, que faz sentido do mundo através da interpretação de experiências e a partir de seu conhecimento prévio; e) a aprendizagem ocorre através do confronto e da transformação de pressupostos tomados como certos para resolver ou reformular problemas situações; f) a aprendizagem é um negócio ao longo da vida e pode ser autoiniciado e autorregulamentado.

Na pesquisa de Flores (2003), sobre como 14 professores iniciantes, no contexto português, aprenderam e se desenvolveram nos primeiros dois anos de ensino, a autora se preocupou em definir os *processos* pelos quais esses profissionais identificaram que aprenderam no trabalho. Sendo assim, constatou-se que os professores aprenderam a partir dos seguintes *processos*: a) aprendendo enquanto se faz; b) aprender experimentando estratégias concebidas por eles próprios (tentativa e erro); c) aprender refletindo sobre a prática; d) aprender observando outros colegas; e) aprender lendo

manuais e livros didáticos; f) aprender discutindo problemas com colegas e g) aprender escutando e observando colegas.<sup>55</sup>

A autora ressaltou que os professores relataram aprender mais nas seguintes situações: “aprendendo enquanto se faz” e “aprendendo experimentando estratégias concebidas por eles próprios”. Acreditamos que a forma como Flores (2003) categorizou os resultados de sua pesquisa e a maneira como ela nomeou os processos da aprendizagem podem nos ajudar a compreender os dados coletados no presente estudo.

Assim, categorizamos as falas dos três professores de EF, a partir do que eles identificaram como situações em que acontecem a aprendizagem docente, bem como a partir de outras falas e/ou casos de ensino que identificamos ter relação com os processos de aprender a ensinar. Portanto, fizemos uma divisão, a partir das situações, relações e espaços no interior dos contextos escolares que foram recorrentemente mencionados pelos docentes como potentes para a aprendizagem. Tentamos reunir as diversas respostas em uma pergunta central: em quais situações e espaços os professores de EF desta pesquisa reconheceram que incorporam aprendizagens docentes?

Percebemos que a investigação com três professores que estavam logo no início da carreira não nos permitiu chegar a definições tão exatas e claras sobre a identificação de aprendizagens docentes. A socialização profissional e a descoberta da profissão estavam sendo vivenciadas pelos docentes de forma ainda inicial. Quando realizamos a primeira entrevista, dois professores tinham apenas seis meses de docência, o que justifica, em certa medida, as dificuldades de reconhecerem processos e aprendizagens incorporadas e, de nossa parte, a de conseguir construir categorias analíticas a partir dos dados.

Apesar disso, conseguimos verificar que foi recorrente na fala dos professores que os momentos de planejamento das aulas; a dinâmica do cotidiano escolar e o diálogo com outros professores e estudantes são situações e espaços em que eles mais aprenderam no ano de indução. Apresentaremos, a partir dessa divisão, quais foram as aprendizagens incorporadas.

---

<sup>55</sup> Traduzimos livremente as categorias mencionadas pela autora que, na língua original da publicação, são: a) learning while doing; b) learning by trying out strategies devised by themselves; c) learning by reflecting on practice; d) learning by observing other colleagues; e) learning by reading handbooks and textbooks; f) learning by discussing problems with colleagues; g) learning by listening to colleagues.

#### ***4.1.1 No planejamento das aulas***

Para realizamos a discussão dos dados, neste tópico, tomamos como referência o trabalho de Schön (1992). Ele nos apresenta o peso da reflexão para e sobre a ação. Além disso, faremos relação com a discussão pedagógica sobre a EF escolar e a necessidade de legitimação dessa área de conhecimento pelos professores.

Os professores relataram que, na construção do planejamento e realização das aulas, eles conseguiam perceber situações de aprendizagem, pois, no momento em que eles se davam conta de que a aula estava acontecendo diferente do que fora planejado, começavam a refletir sobre a própria prática (objetivos da aula, possíveis motivos de ter dado errado, possibilidades de mudança para as próximas aulas), como podemos perceber no seguinte seguintes relatos:

Para mim, aconteceu e acontece, porque as coisas dão errado. Assim, você tenta fazer uma coisa e ela não funciona! E aí, você tem uma expectativa e ela se frustra, aí, você olha e fala: “Mas, estava tudo certo, onde é que foi, o que aconteceu aqui”? E esse reconhecimento de que algo faltou, ali no processo, te leva ao aprendizado, de buscar o recurso. E aí, os recursos que eu tenho pensado são esses, que talvez, não sei, se a gente conversar daqui dois anos, eu posso dizer: “Não era nada disso, não passava por aquele lugar. Eu estava acreditando, mas assim, nada, nada daquilo, é outra coisa”! Mas, para mim foi assim, eu tentei fazer alguns projetos, desenvolver algumas coisas e elas se frustraram para mim, assim. E sem um peso disso, não funcionou, por que não funcionou? Porque faltaram alguns recursos. Que recursos são esses? É o que eu tenho que aprender, é o meu aprendizado que agora eu estou diagnosticando de algum modo, assim, pela minha experiência, mas que pode ser outra coisa, posso estar viajando. Posso tentar fazer tudo que falei aqui, no ano que vem, e dar tudo errado de novo e eu vou reconhecer outras questões, outros desafios. (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

Assim, comecei a ministrar as aulas de Educação Física na escola, na semana seguinte ao processo seletivo. Confesso que foi muito difícil, nas primeiras aulas, parecia que nada dava certo, e que eu nunca iria conseguir ensinar algum conteúdo para aqueles alunos. Com muita tentativa e erro, fui ajustando meus planejamentos, até que, com o tempo, fui entendendo que cada idade tinha um perfil e eu deveria ser uma professora diferente com cada turma, com cada aluno, se quisesse que as aulas tivessem cara de aula de Educação Física. (Caso de Ensino 3: Lílian – Aulas).

Percebemos que a aprendizagem acontece na reflexão sobre a própria prática. Para Schön (1992), isso ocorre quando o professor reconhece o próprio erro e reflete sobre ele. Caso contrário, se sentirá assustado ao ver-se confrontado com um erro que cometeu e tentará controlar a situação para evitar que o seu erro venha a ser descoberto. Para o autor, esse movimento realizado pela Lua a torna uma professora reflexiva.

Desse modo, é na reflexão na e sobre a prática que os professores podem aprender. Entendemos que, na fala da Lua, fica claro que uma das aprendizagens incorporadas nessa situação é que, às vezes, uma aula vai dar “errado” porque faltaram alguns recursos. Porém, a investigação sobre quais recursos faltaram é fator mobilizador para a construção de outros saberes. Sendo assim, a aprendizagem incorporada seria a percepção de que a busca por quais recursos faltaram naquela aula pode ser um norteador do seu desenvolvimento profissional. Essa aprendizagem contribui com seu desenvolvimento, na medida em que permite que ela não se acomode ao “erro” e busque alternativas para compreendê-lo.

Por outro lado, a professora Lílian, pelo processo de tentativa e erro, conseguiu aprender que o planejamento é único para cada faixa etária. Esse processo de aprendizagem, assim como proposto por Schön (1992), acontece a partir da reflexão sobre e na prática, o que a professora chamou de “autoavaliação”, como nos mostra o relato a seguir:

E também assim, de se autoavaliar, porque, às vezes, a aula não deu certo, não é só por causa das crianças, é por minha causa também, entende? E isso é difícil reconhecer, só quando você para e pensa: “Lógico, eu fiz assim, como é que eu queria que desse certo? Não ia dar certo não”! Não tinha como dar certo assim, é minha culpa! Mas, quando você está escrevendo é muito bonito. Você escreve, escreve e escreve aí, quando você vai aplica aquilo lá, você fala: “Não, não está dando certo isso”! (1ª Entrevista Lílian 21/11/2018).

Esses dados, assim como em outras pesquisas sobre iniciação à docência e aprendizagem docente (FLORES, 2003; LIMA *et al.*, 2007), apontam que as situações em que os professores julgam que mais aprendem residem nos processos de tentativa e erro ou ensaio e erro.

A literatura nos mostra que a aprendizagem por tentativa e erro não é a mais adequada para os docentes, pois, muitas vezes sozinhos, esses professores poderiam iniciar um processo de desinvestimento pedagógico e até abandono da profissão. Nesse processo, os docentes vão testando modelos, técnicas e estratégias próprias, sendo, muitas vezes, esquecidos pela gestão ou por outros professores da mesma escola. Sendo assim, é preciso investigar como acontecem esses processos de tentativa e erro, pois, às vezes, os professores iniciantes não têm a possibilidade de realizar reflexões mais profundas sobre suas necessidades e forjar maneiras mais adequadas de ação (CAMPOS, 2013).

Por outro lado, como já mencionamos no capítulo anterior, os professores, ao chegarem em suas escolas, ao “descobrirem” a profissão (HUBERMAN, 1995), também

vão aprendendo a ensinar (MARCELO-GARCIA, 1998). Sendo assim, na situação de tentativa e erro, eles aprendem que o erro faz parte da condição docente (TEIXEIRA, 2007). Essa descoberta pode ser incorporada de maneira a potencializar as relações entre professor e estudante, conforme nos mostra o relato de Lua:

Acho que sim, e acho que sim, porque eles abrem esse espaço do não saber para a gente assim mesmo. O não saber fazer. E acho que se quer alguma coisa que possibilite o aprendizado e a aprendizagem, é o não saber. É isso, se dar conta de não saber. Você se depara com isso o tempo inteiro e aí ... cara, tudo que eu preciso aprender e que eu não sei. E aí, vou atrás. Aí, é isso. Acho que a decisão, no fim das contas, é essa: eu quero ir atrás disso ou não quero? Pois, se eu quero, o campo de aprender, e aprender tanto nesse lugar que eu já coloquei da humanidade. Aprender todo dia a minha humanidade, mas aprender todo dia a minha humanidade numa função docente. Porque essa é a função que ela está cumprindo agora. Eu estou aprendendo a fazer isso. Então, eu quero, como os desafios que a gente pontuava, isso em dá alguns desafios. Tenho uma disposição de ir atrás de mecanismos que melhorem minha comunicação com os meninos, com a escola? É isso que eu quero? Pois está feito, está bom. Se não, vai para outra coisa, não fica ensebando o negócio! Não enseba a escola, dá licença! Para mim, inclusive, se chegar um momento que eu disser: “Não quero mais isso”! Descobri o meu campo do não saber e aceitar que, por agora, ele vai continuar assim, não quero desenvolver recurso para isso agora. Pois vá a outro campo, vá a outro lugar. Acho que é isso o aprendizado maior. Ainda que ele seja abstrato, não é tão concreto, assim. Não é como dizer: “Aprendi a fazer isso ou aquele outro, não”! Aprendi que eu não sei, aprendi que ... e que as coisas também estão sempre em movimento, então, um projeto que eu tentei, que deu certo num instante, agora dá tudo errado, por quê? Por que o projeto é ruim? Não, porque está tudo em movimento, porque para esses seres não fez tanto sentido. Ou, porque... por um monte de razões. Então, acho que o princípio, o início, acho que muito rico porque a gente aceita o não saber, com mais generosidade. Igual quando eu penso numa criança, assim. Uma criança aceita que não sabe andar, por exemplo, isso não é uma vergonha, não é um problema: “Eu não sei, eu nunca tive que andar, não precisava andar, dentro do útero não se anda. Depois que eu nasci, tampouco, ficava no berço, não precisava andar! Agora que eu preciso, eu vou cair, vou dar um passo e vou cair, vou dar dois passos e vou cair. Daqui a pouco, eu consigo andar até uma mesa, segurando, agarrando, alguém vai me dar a mão”. É isso, é entendido do mesmo modo. Mas, acho que é rico por isso, o princípio é a possibilidade de não saber, sem que isso seja uma vergonha, sem que isso seja um demérito, assim. Não tem problema, eu estou aprendendo, é isso mesmo! Ainda que a gente saia ou, pelo menos eu, tenha saído da universidade com a expectativa de saber, né?! Sair achando que sabe. E aí, o primeiro impacto do não saber é forte, você fala: “Nossa, não achei que fosse assim, exatamente”. Mas, se a gente reconhece, com um pouco dessa humildade, esse princípio, esse iniciar, eu acho que fica bem, fica maravilhoso, porque descobrir como andar, é legal pra caramba! Te dá tantas possibilidades de ir a tantos lugares. E aí depois, eu acho que o desafio se torna ... E aí, penso, por exemplo, hoje eu imagino que eu saiba andar, não é? Andar, de fato, mecanicamente falando. Mas, entender que talvez não, talvez tenha um jeito melhor de andar assim. Então, para frente, quando eu penso num tempo longo de docência, acho que é continuar aceitando a possibilidade de não saber, não tentar sedimentar demais as coisas. Porque me parece tão rico esse constante não saber e poder aprender, porque não saber é só isso, tudo o que eu não sei, eu posso aprender! Se eu já sei, está feito, acabou a graça do negócio. Não saber é muito mais legal do que o saber de fato, porque é a possibilidade de tudo! (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

Portanto, nesse contexto, abrem-se as portas para os professores “aprenderem que não sabem”. Além disso, é esse movimento do não saber que pode auxiliar no constante aprender. Isso faz parte da condição docente (TEIXEIRA, 2007). Sendo assim, os docentes não concentram todo o campo do saber, o processo educativo é dinâmico e multifacetado. Outro caso de ensino relaciona-se com essa aprendizagem na busca por fazer a aula “dar certo”:

A chegada na escola ocorreu em março, uma segunda escola da regional leste (fui transferida da primeira em função do fechamento das turmas do terceiro ciclo). Assim como a primeira, uma escola de periferia, no miolo da favela, entre bocas de gente, de cães e de fumo. Assumi, mais uma vez, as turmas de 6º ano e, nesse caso, também uma turma chamada de Geração Ativa, formada por meninos e meninas com mais de 15 anos que estavam cursando o 7º ou 8º ano do ensino fundamental. Logo de entrada, propus um projeto de Capoeira para a Educação Física, imaginando que, a partir dela, conseguiria estabelecer um bom diálogo com os estudantes e com a escola. O que eu não previa era que a proposta da capoeira seria interpretada pelos meninos como uma perda de tempo, tempo esse em que, certamente, deveriam estar jogando futebol e, no máximo, alguma outra modalidade com bola. Isso sim era Educação Física. A mesma interpretação ocorreu no caso das meninas, que, no entanto, gostariam de estar jogando queimada. As aulas de capoeira foram realizadas com significativa resistência, grande parte dos estudantes recusavam-se a participar, qualquer que fossem os aspectos abordados parecia (ao menos para a maioria) uma verdadeira perda de tempo, fossem os movimentos, seus aspectos histórico-culturais, sua musicalidade. Entendi que, por aquele caminho, ao menos não naquele instante, a Capoeira não se confirmara como elemento de conexão. E se ela não havia conseguido adentrar no campo da curiosidade e da vontade de saber, do prazer de aprender, de conhecer como possibilidade de leitura do papel, do corpo e do mundo...como possibilidade de ressignificar os corpos e as corporeidades no contexto social que elas ocupam, já na 4ª aula, abdiquei da intenção de seguir com ela. Entendi, naquela primeira tentativa, que nem sempre o que é significativo para os professores torna-se, por extensão, significativo para os estudantes, por extensão, entendi que nem porque acreditemos que possa ser realmente importante que eles aprendam, conheçam algo, isso realmente acontecerá. A surpresa nessa história ocorreu já no mês de novembro, no qual, por ocasião da Semana de Arte e Cultura na escola, a qual teve como eixo central o centenário de Nelson Mandela, um grupo de capoeira foi até à escola. Eles propuseram uma aula de capoeira seguida de uma roda. Com a roda já em andamento pedi para jogar com um dos integrantes desse grupo... Cocorinha...rolê...rabo de arraia, negativa...au, cabeçada...Ginga...meia lua, rolê...tesoura, queda de rins...giro...giro...giro...Volta do mundo. Na volta que o mundo deu, na volta que o mundo dá...Quem viaja pelo mundo, volta pro mesmo lugar.

Depois daquele jogo, já finalizada a passagem do grupo de capoeira pela escola, surgiram perguntas, curiosidades, conversas, todas iniciadas pelos estudantes comigo. De algum modo, a curiosidade que eu buscava lá no primeiro mês de encontro com eles, aparecera em novembro. A vontade de saber, os questionamentos que possibilitam espaço para o conhecimento construir-se coletivamente, num processo de aprendizagem, apareceram naquele instante e me dei conta de que aquela curiosidade possibilitava as aulas de capoeira. Retornamos às aulas como algo significativo, que partia do interesse dos estudantes, a partir de uma relação que fora tecida comigo ao longo do ano e ao me verem num instante de um jogo de capoeira, e abria para

eles uma porta de querer saber e, para mim, uma porta de poder compartilhar e, na medida em que as portas estão abertas, a construção do saber, como estar no mundo, torna-se possível. Naquele momento, compreendi, também, que o que pensamos como um fracasso, como havia compreendido o Projeto de Capoeira no início do ano, pode, na verdade, deixar fecundas sementes para instantes mais propícios. Ainda que as aulas não tenham surtido o efeito esperado no momento desejado, estar diante delas pode ter sido um fator sensibilizador do olhar, dos questionamentos, das propostas que os adolescentes fizeram, assim como as crianças, a partir da observação daquele jogo, inclusive o fato de reconhecer e saber formular questionamentos, dúvidas, propostas. (Caso de Ensino 4: Capoeira – Lua).

Lua explica que aprendeu que existe um tempo dos alunos e de todo o processo de formação que nos propomos a fazer na escola. Ela relata que a expectativa do início da docência, às vezes, acaba deixando de lado essa compreensão de que os resultados esperados no fazer docente não dependem somente dos professores. Esse tipo de situação é muito comum na chegada dos professores à escola, pois, no desejo de ver as aulas “dando certo”, eles se frustram por presenciar reações diferentes dos alunos e desfechos inesperados nas aulas. Selecionamos um trecho de entrevista em que a Lua relata essas reflexões sobre aprender que existe um tempo no processo educativo, no qual esse aprendizado foi se concretizando em seu fazer docente e em sua prática pedagógica:

Então, não sei o que aconteceu, acho que aprender a lidar com isso, não saber o que vai acontecer, também, é fundamental para essa ... para o professor, né?! Porque se a gente vai criando uma expectativa de ver, nossa, é difícil de ver, porque algum resultado pode surgir, porque anos. Eu tenho esperança de que fique umas sementes ali, de algo, eu tenho cuidado com as sementes que eu vou colocar, ou que eu vou jogar no vento assim, porque acredito que, em algum momento, elas possam nascer, ainda que eu não veja, ainda que eu não veja. (3ª Entrevista: casos de ensino Lua – 03/01/2019).

Sendo assim, esse dado nos mostra que a professora incorporou a aprendizagem de perceber que existe um tempo específico nos processos educativos, associamos isso à pesquisa de Gariglio (2004), que considera fazer parte do contexto da prática dos professores de EF que participaram da sua pesquisa um conjunto de saberes vinculados à sensibilidade para saber-ver, saber-observar e saber-ouvir.

Por outro lado, identificamos, também, que os professores reconhecem que, quando a aula sai como o planejado, isso favorece o aprendizado docente, pois representa que estão no caminho certo, como eles mesmos dizem:

Aí, eu vejo assim, na melhoria das aulas, quanto mais eu consigo o planejado e o executado, é o meu parâmetro. Eu espero que aconteça isso, isso e isso nessa aula, consegui “x”? 30%, 40%, 100%, 70%? Aí, eu meço isso como qualidade. Sei lá, não sei falar. (1ª Entrevista Lílian - 21/11/2018).

Consegui! Eu acho que o meu objetivo era esse. Eu tinha ideia quando, preparando esse conteúdo, para ter, nessa atividade eu queria isso, e foi atingido, de certa forma. Então, por exemplo, eu fiz a minha parte. Eu não estou aqui simplesmente reproduzindo conhecimento ou deixando os meninos fazerem o que eles querem. Eu estou tendo esse retorno em cima de algo que eu planejei, algo que eu queria que eles aprendessem. (1ª Entrevista Jorge - 16/10/2018).

Diferente, mas acho que é isso. E o outro recurso é de tentar passar por isso, às vezes, não dá, mas às vezes dá, como um jogo, uma brincadeira. Assim, só porque eu adoro jogar, não é à toa que eu fiz Educação Física, adoro jogos, adoro brincar. Então, de ir entendendo isso sempre como um jogo assim, tentar tornar o processo lúdico, assim, na feitura. Entender que essa transformação, que esse, uma educação libertadora, não tem que ser sisuda, muito pelo contrário. E de si, inclusive, porque quando eu falo libertadora, não é nem do outro, cada um dá conta de si, não posso dar conta do outro. Posso partilhar a minha experiência, posso partilhar o que eu tenho, assim, mas quem vai fazer por si é cada um. Inclusive, a minha experiência tem que ser libertadora e prazerosa, assim. Porque não dá para ficar pegando a dor sempre como um processo, como um lugar de aprendizado, não é. Ela só está dizendo o contrário, ela está dizendo: “Olha, não está aprendendo, está doendo ainda. Está vendo aí? Não é aí que se pisa, aí machuca”! Acho que é isso.

*Legal, porque isso faz muita relação quando você falou sobre aprendizagem, de como você percebe que esse processo de aprendizagem acontece. Aí, você falou que pelo erro: “Eu acho que é quando eu erro que eu aprendo”. Acho que agora, você complementou, de alguma forma. O processo de aprendizagem ocorre também, quando você vê que... que está conseguindo ser libertador, de alguma forma.*

Sim.

*E está aprendendo sobre isso. Não necessariamente só “quando eu estou errando”.*

Sim. (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

Porém, destacamos que o aprendizado fica claro, quando também está claro onde se quer chegar com aquela aula. Outra aprendizagem relatada diz respeito à necessidade de organizar e tornar claro a proposta pedagógica com as aulas, deixando evidentes os objetivos de suas práticas perante os estudantes:

A necessidade de organizar algo. Uma necessidade de criar um certo tipo de ordem que dê possibilidade de as coisas acontecerem. Que passa por isso, estabelecer um caminho, saber onde a gente está querendo chegar. Porque sem isso, nada funciona. É impossível a comunicação, se as pessoas não sabem nem que você quer falar com elas, que você precisa que elas se reúnam para te ouvir, assim. Então, essa foi uma das coisas principais. Que talvez, possibilite ou impossibilite toda outra utopia sobre a aula. Tudo o que você quer fazer da aula, se não tem esse primeiro ponto de: organize, torne claro o que você quer fazer, qual vão ser alguns dos passos. Ainda que eles possam mexer, mas diga: “Olha, a gente começa assim, aí, a ideia é ir para cá, ideia é ir para ali. Está bem assim”? [...] Acho que, no fim das contas, é isso, justificação, dizer a que veio. Então, a clareza, para mim, é um dos pontos em todos os níveis, com os meninos, com a direção, com que rege administrativamente a escola, com o grupo de professores. Porque é um desafio, e esse, eu não sei se posso agir

tanto sobre ele assim, de imediato. Mas, é criar um projeto coletivo, porque, se os meninos têm 4 aulas por dia e cada hora entra uma pessoa com uma ideia, assim, cada um para um lado, eles também não vão topar. Porque eles não sabem para onde aquela escola, e, mais do que isso, não sou eu, não sou eu que levo, a escola tem que ter uma proposta de formação para eles. Isso tem que estar claro para todo mundo, porque todo mundo tem que caminhar... (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

As reflexões apresentadas por Lua nos permitem afirmar que um dos aprendizados incorporados é o entendimento de que tornar claro, para os alunos, onde os professores querem chegar ajuda no processo de ensino-aprendizagem. Tardif e Lessard (2009, p. 253) explicam esse fato quando afirmam que “a comunicação está constantemente no centro da ação pedagógica. Ela não é algo que vem somar-se à ação, mas é a própria ação como a vivem os professores e os alunos”.

Além disso, como já vimos, a falta de legitimação da disciplina faz com os professores precisem convencer toda a comunidade escolar do porquê da disciplina e do propósito de estarem ali. Sendo assim, quando ela aprende que não adianta o planejamento de aulas separadas e desconectadas de um contexto, um objetivo e uma explicação para os alunos, os processos pedagógicos de desenvolvimento dos conteúdos de ensino não vão acontecer da forma esperada. Além disso, ter a clareza do objeto de ensino da EF faz parte dessa aprendizagem.

#### ***4.1.2 No cotidiano escolar***

As normas e as interações no contexto docente conformam estilos peculiares de como os professores percebem seu trabalho, como veem sua relação com os alunos, com outros professores, com os administradores da escola e com os pais. O cumprimento dessas normas e as interações estabelecidas apresentariam variações entre os diferentes grupos de professores. Sendo assim, os autores propõem pensar que, na escola, há a presença de uma cultura profissional, como um conjunto de sentimentos partilhados, de hábitos mentais, crenças profissionais e modelos de interação com os alunos, com os colegas, com os administradores e com os parentes, que fazem parte e compõe a aprendizagem docente.

Os três professores participantes do presente estudo realizaram suas inserções profissionais em três instituições com normas e regras bem singulares, que influenciaram os processos de aprendizagem no ano de indução. Para além de entender a cultura escolar e a cultura da escola como normas e regras, é importante pensar que há uma trama de

relações, formas de se relacionar e maneiras de perceber o espaço escolar que precisam ser levadas em consideração. Nesse sentido, a prática pedagógica da EF apresenta uma singularidade que a difere de outras disciplinas, pois, na medida em que os docentes usam espaços abertos para suas aulas, outros professores e alunos de outras turmas passam a fazer parte dessa trama de relações com a qual os professores aprendem a lidar:

[aprendi que] a docência não finda na relação professor e aluno! Eu preciso conseguir mobilizar um mecanismo escolar, preciso mobilizar a escola para o que eu estou fazendo, assim, então, preciso abrir diálogo com os outros espaços da escola, sabe?! Preciso saber qual é o meu canal de comunicação com a direção, preciso saber como eu faço para conseguir material, preciso saber como eu faço para conseguir um passeio, uma intervenção, qualquer coisa. Então, assim, não entender que só o espaço da sala de aula não basta na escola. Para fora da escola, já sabia que precisa estudar, precisa de várias coisas, mas dentro da escola tem que se estabelecer como rede, que nem uma rede de neurônios, assim. Você precisa levar conexões para outros lugares, porque senão as coisas não acontecem. Podem acontecer, mas elas podem ser mais ricas se outras pessoas se envolvem. (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

É interessante como a professora usa a metáfora da rede de neurônios para explicar o aprendizado incorporado por ela. Nesse sentido, entendemos que essa aprendizagem incorporada passa a fazer parte de suas aulas, pois, a partir dessa aprendizagem, a professora pensou em trabalhar o conteúdo *parkour*. A forma como isso tudo aconteceu foi explicitada em um caso de ensino escrito pela docente:

O projeto de *parkour*, na Escola Municipal Escola Municipal 2, ocorrido nos meses de maio e junho de 2018, nasceu de uma incrível capacidade dos estudantes para subir nos muros, andar sobre eles como se fossem um *slackline*, da destreza para subir nas árvores para “panhar” jambo, pau doce, ou só “estar lá em cima mesmo”... De uma vontade de olhar a escola por um olhar renovado, em geral, de cima dos telhados. Aos que não tinham tanta destreza assim, o subir nas árvores e muros e o andar correndo e pulando tornaram-se desejos pulsantes. O projeto de *parkour* nasceu também porque essas incríveis capacidades dos estudantes listadas acima tornaram-se, também, problemas constantes na escola, razão de muitos casos de indisciplina, incômodo para diversas aulas de matemática, (pois que criança irá se atentar à aula se pode olhar as outras andando sobre o muro pela janela da sala?). Várias foram as questões motivadoras do projeto. Como desculpa, os incômodos que os adolescentes causavam na escola; como combustível, o encantamento que eles tinham pelo que faziam e o encantamento que despertavam nos demais. Para o projeto de *parkour*, que teve, ao todo, 10 aulas, aqueles estudantes mais habilidosos, reconhecidos inclusive pelos colegas como detentores de uma arte, ainda que anteriormente ao projeto poucos reconhecessem o nome “*parkour*”, tornaram-se grandes ajudantes. Auxiliavam na elaboração e no planejamento das aulas, assim como auxiliavam aos colegas para realizarem aquilo que fomos nomeando de desafios, que incluíam saltar, equilibrar, escalar, correr e etc.. Guiando-nos pela origem do *Parkour*, exploramos várias formas e possibilidades de percorrer um mesmo caminho, buscávamos sempre formas curiosas, criativas e, às vezes, desafiadoras. O *Parkour* foi, durante todo o ano, o projeto que

gerou maior interesse dos estudantes e maior reverberação, vários continuavam praticando o *Parkour* durante os recreios, eles montaram um grupo de *Parkour* na escola, entre os alunos do 6º ano. Além disso, em vários momentos, pediram novamente aulas de *Parkour*, assim como era um constante presente naquelas aulas que chamávamos de livres. (Caso de Ensino 3 – Lua - O *Parkour*).

O caso de ensino sobre as aulas de *parkour*, portanto, ilustram como o ensino de uma determinada prática corporal nas aulas de EF pode mobilizar todo esse mecanismo escolar e como a possibilidade de dialogar com outros espaços e setores da escola configurou-se como uma aprendizagem incorporada, mostrando que essa rede de comunicação é importante para que o ensino da EF se realize. Na entrevista sobre os casos de ensino, perguntei como ficou a relação dos alunos com aquele espaço escolar, que antes era inutilizável, e a professora respondeu:

É um movimento curioso, mas eu tenho a sensação de que harmonizou um pouco isso, que era um conflito muito grande, do uso que os meninos fazem dos espaços. Que é isso, eu acho genial o que os meninos fazem com os corpos deles nesse espaço. E, para mim, isso é incrível, mas para mais ninguém era incrível. Para mais ninguém, é muita gente, mas para os professores de sala de aula, que talvez não tenham passado por essa relação com o corpo, talvez tenha isso muito cindido ainda, aquilo não era uma riqueza e, para mim, era incrível. E acho incrível ainda. Os meninos lá, dessa escola que eu estou agora, para mim, são os meninos que têm uma relação com o corpo mais incrível que eu já vi. Em algumas outras escolas, eu já vi meninos da mesma idade, 6, 7 anos que estão firmando o passo para andar, sabe, que correm com dificuldade. E não é que eu estou lá para isso não, é uma observação do que já tem lá, não fico... a aula não me serve para isso, mas os meninos lá, com 7 anos, eles andam de bananeira, assim, a quadra inteira. Dentro de sala de aula, um dia eu estava na sala de aula, estava com o berimbau, aí o menino plantou uma bananeira, com todas as carteiras e mesas, juntos, e deu a volta em zigue-zague na sala, ele tem 7 anos. Eu falei: “Não, isso não existe para mim”. E é isso, ele não faz isso porque ele está numa escolinha de ginástica, numa escolinha de alguma coisa, ele faz isso porque a relação dele com aquele universo passa por isso, sabe?! E é incrível reconhecer isso nos meninos e possibilitar que isso aconteça mais do que tentar fechar. Nunca vou conseguir fazer com que os meninos parem de subir no muro, então, melhor que eles saibam subir e andar bem e que a gente entenda, entenda os riscos disso, as possibilidades e que esteja todo mundo junto, para que ... Enfim, possa, talvez, seja um momento de parar e andar no muro. (3ª Entrevista: casos de ensino Lua – 03/01/2019).

Aprender que a docência não finda na relação professor e aluno pode ser entendido, a nosso ver, de duas maneiras: existe toda uma relação que se estabelece fora das aulas de EF e que perpassa os tempos e espaços da instituição, como também existe um mundo para além dos muros da escola e das paredes das salas de aula, por mais que as paredes das aulas de EF não sejam tão concretas. O que acontece nesse mundo vai para dentro da escola, às vezes, isso é inibido, abafado, mas se, de certa forma, os professores aprendem a importância de olhar para todo esse movimento e para o que os alunos estão

produzindo, em termos de cultura corporal de movimento, as aulas passam a ficar mais conectadas com todo esse mecanismo escolar. Acreditamos que esse aprendizado da Lua relaciona-se com um aprender a perceber a aula, a EF e a escola conectadas com a vida.

Os professores relataram que a própria dinâmica da escola vai proporcionando experiências de aprendizagem, como pode ser visto no trecho a seguir:

E aí vai cada dia é um fato novo, então você aprende uma coisa, às vezes, você lidou com, com você lidou com um problema de um jeito, mas que, esse mesmo problema você não vai poder lidar com, com o mesmo jeito... E isso vai, vai acumulando, vai acumulando experiência, vai acumulando aprendizado e você vai aprendendo com isso. [...] Eu acho que é mesmo, o dia a dia. Eu acho que são as coisas que vão acontecendo. **Porque tem coisa que acontece e não te marca, tem coisa que acontece e te marca. Então, acho que essas coisas que, que mais marcam, elas fazem parte da construção dessa aprendizagem.** E ela não acontece de uma forma que você vai ali, igual na graduação, e fala, estou indo dar aula para aprender. Não! Você não está indo dar aula pra aprender, esse não é um pensamento que você tem! Mas você acaba aprendendo as coisas naquele processo ali, dando aula. Aconteceu alguma informação diferente. Às vezes, essas coisas você dá aula em dupla, uma coisa que você vê no outro fazendo, você fala: “Oh! Gostei disso, nunca tinha pensado nisso. Vou tentar me apropriar disso, da minha forma, dentro do meu perfil, dentro do meu estilo”. **Então, acho que é realmente, é um processo meio que diário, e ele acontece de uma forma acidental, não é aquela coisa programada.** (1ª Entrevista Jorge -16/10/2018).

Como uma de suas facetas, a aprendizagem pode ser encarada como um processo diário e não programado, pois essa é umas das formas de aprender a ensinar: no cotidiano escolar, em contato com os alunos e com situações imprevisíveis. Para o professor, o cotidiano escolar possibilita uma aprendizagem de forma “acidental”. Entretanto, reconhecemos a importância de que as gestões escolares favoreçam espaços de compartilhamentos, debates e reflexões sobre essas situações que acontecem de forma não planejada. A aprendizagem acontecer de forma acidental não representa um problema, mas ela se encerra nesse momento sim. Nesse sentido, questionamos: onde ficam registradas as situações que marcam o professor? Por qual motivo essas situações o marcaram? A equipe de trabalho ficou sabendo dessas experiências?

Soma-se a isso que as aprendizagens docentes vão mudar de escola para escola. No caso do professor Jorge, que teve sua inserção profissional em duas realidades distintas, isso pode ficar ainda mais claro:

[...] as coisas mudam de escola pra escola, como eu estou em duas escolas, numa escola eu sou de uma forma, na outra totalmente diferente. Então, você tem ali na graduação o exemplo de resolver situações, é a metodologia, como se todas as escolas fossem iguais, né? Os sujeitos vão ser iguais. E não são. Não são. Mas, eu acho que esse conflito mesmo, que gera de realidades diferentes, diferentes segmentos, diferentes locais, tudo diferente, eu acho que esse conflito me fez crescer de forma mais completa, de saber que a minha

realidade é assim, mas ela poderia ser dessa forma. Então, se eu tivesse num outro lugar, ia ser uma outra realidade. Então, por exemplo, eu tenho que saber lidar com o que me é dado e com o que me é pedido, então, se eu tenho isso, essa possibilidade, eu vou fazer dessa forma. Se for fazer dessa outra, é de outra forma. Então, eu acho que não seria, eu tenho plena consciência de que o crescimento, teria um crescimento, mas ele seria bem menor do que ele foi. (2ª Entrevista Jorge – 04/01/2019).

Essa situação enfrentada pelo professor Jorge no seu primeiro ano como docente foi tão marcante que o fez registrar essa vivência em um de seus casos de ensino:

Venho enfrentando duas realidades distintas, nesse primeiro ano de docência, nos colégios que trabalho há uma diferença muito grande, tanto nas aulas e no trato pedagógico. Por exemplo, um dos colégios me possibilita excelentes condições de espaços e materiais para as aulas, o outro me prometeu uma compra de materiais, mas essa compra não aconteceu e me vi obrigado a trabalhar o ano inteiro com poucos materiais e, algumas vezes, muitos desses improvisados ou meus. Em relação ao trato pedagógico, um dos colégios possui reuniões mensais para discussão e planejamentos sobre os eventos e aulas da escola, o outro não possui esse trato, as decisões pedagógicas, muitas das vezes, são impostas e mal explicadas. Além desses desafios estruturais, enfrento os desafios que cada segmento apresenta, uma vez que dou aula para educação infantil e fundamental 1 em um colégio e no outro dou aula para o fundamental 2 e ensino médio, e cada idade possui uma particularidade, e esse desafio me faz repensar a minha prática pedagógica diariamente, já que tenho que entender os diferentes sujeitos em cada momento da vida, criança ou adolescente. Confesso que, para um primeiro ano, eu não esperava que fosse dessa forma, mas esses desafios têm me feito crescer de uma maneira interessante, todo dia sou desafiado a ensinar a diferentes segmentos e em realidades tão diferentes, por causa das minhas condições em cada colégio, tem sido uma experiência muito rica como professor e também como ser humano, na perspectiva de me superar frente a esses desafios, por isso não lamento ou deixo de lado o meu desejo profissional de ser o professor que eu quero ser, aquele que é lembrado e marca a vida dos alunos, uma vez que sempre soube que poderia encontrar essas e outras dificuldades, no meu percurso docente, por causa da situação e realidade de muitas escolas brasileiras serem tão diferentes umas das outras. Tem sido muito enriquecedor poder vivenciar tudo isso num primeiro ano de docência, apesar de todas as dores de cabeça para lidar com as distintas situações. (Caso de ensino Jorge).

A inserção profissional em diferentes escolas poderia potencializar a aprendizagem da docência? Percebemos que, no caso do Jorge, a possibilidade de ter outra realidade o ajudou. Em uma escola em que ele encontrava dificuldades com materiais, ele buscava alternativas na outra. Em contrapartida, como na escola de grande porte em que ele atuava precisava compartilhar a docência com professores mais experientes, ele buscava exercer mais sua autonomia na escola em que estava sozinho. Canário explica essa situação:

É na medida em que a dimensão organizacional atravessa a produção, em contexto, das práticas profissionais que estas não são compreensíveis apenas em termos de efeitos de disposição, mas de um modo muito importante,

também em termos de efeitos de situações (os mesmos professores agem de formas diferenciadas em escolas diferentes) (CANÁRIO, 1998, p. 16) .

Sendo assim, para esses mesmos autores, “as situações profissionais vividas pelos professores ocorrem no quadro dos sistemas coletivos de ação cujas regras são, ao mesmo tempo, produzidas e aprendidas pelos atores sociais em presença” (CANÁRIO, 1998, p. 16). É nessa perspectiva que podemos falar de um jogo coletivo, susceptível de múltiplas e contingentes configurações, em função das singularidades dos contextos. Nesse sentido, ressaltamos o que foi verificado nas pesquisas de Lima *et al.* (2007), que apontam um “elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e o desejo de agradar aos seus pares” e a “tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria” entre professores iniciantes” (p. 143). Fica claro que os três professores dessa pesquisa apresentaram questionamentos e problematizações sobre normas e regras da organização escolar, o que vai contra os achados de Lima *et al.* (2007). No caso do Jorge, ele diz:

Então, acho que esse crescimento tanto de saber diferenciar e trabalhar nesses diferentes segmentos, o lado mesmo, como professor de fora das aulas, flagra?! Eu acho que essa distinção das duas escolas, elas fizeram um pouco disso, de eu saber trabalhar em diferentes realidades, em diferentes segmentos, acho que esse crescimento ele me fez ser mais, é ... como eu posso dizer? Acho que mais, até firme nas ideias que eu acredito, na ... É, tipo assim, confirmou. Tipo assim, é isso, é assim que eu penso, é assim que eu faço e vai ser assim, velho. Tipo assim, é lógico que a gente não muda, voltando aqui, eu não vou mudar meu jeito de ser, mas eu tenho que me adequar às diferentes situações, eu tenho que saber os diferentes momentos de... não é mudar minha personalidade, mas, de adequar mesmo a algo que eu estou presente. Então, se a realidade me pede isso, eu vou dar isso, se ela me pede aquilo, eu vou dar aquilo, entende?! Mas se, eu acho que sem ... isso é sem sombra de dúvida, sem deixar de expressar o que eu penso e sem deixar de ser o que eu sou. Se um dia eu chegar a isso, eu, sei lá, eu aposento, eu mudo de profissão, eu faço outra coisa. Se eu tiver que mudar quem eu sou, sair do lugar que eu estou, não sei, eu sou muito fiel as minhas origens. (2ª Entrevista Jorge – 04/01/2019).

Destacamos como, para Jorge, esse aprendizado de realidades distintas passa por uma aprendizagem pessoal, de reconhecimento e validação de quem ele é. Para Canário (1998, p. 13), isso quer dizer que "a aprendizagem profissional e a construção indentitária se sobrepõem a um processo inacabado de permanente elaboração e relaboração de uma visão de mundo”, nesse caso, o mundo profissional.

Para além disso, percebemos que a visão crítica que os professores de EF pesquisados apresentaram, em relação a algumas normas e regras de seus contextos de trabalho, tem relação com a influência do movimento renovador na EF (SOARES, 1992) na formação desses docentes. Quando questionados sobre as aprendizagens docentes, os

vínculos com a docência e as maneiras de ver e pensar a escola estavam muito presentes. Sendo assim, o conhecimento sobre a cultura escolar, o currículo e a cultura organizacional estiveram presentes nos relatos dos professores, superando uma visão de que os professores de EF preocupam-se, quase que exclusivamente, com o ensino das técnicas de práticas corporais.

#### ***4.1.3 Aprendendo a ser professor no diálogo com outros professores na/da escola***

Na literatura sobre professores iniciantes, há recorrência de evidências que apontam que um dos maiores desafios encontrados no início de carreira reside no sentimento de solidão e isolamento no trabalho.

É preciso ressaltar que o isolamento dos professores está, evidentemente, favorecido pela arquitetura escolar, que organiza as escolas em módulos independentes, assim como pela distribuição do tempo e do espaço e pela existência de normas de autonomia e privacidade entre os profissionais (MARCELO-GARCIA, 2010). Nesse sentido, percebemos a importância do estímulo ao trabalho coletivo, pois os dados nos revelam que os professores aprendem quando estão em contato com outros professores da escola, em conversas informais e reuniões:

Ah! A equipe que eu tô! Tipo assim, essa troca com os professores, é... é muito grande. [...] Então, acho que essa, realmente, eu acho, a palavra que eu ia utilizar é a troca! Tem, tipo assim, é tanto a troca com os alunos, como quanto com os professores. (1ª Entrevista Jorge - 16/10/2018).

Então, acho que esse envolvimento com a equipe, essa forma de trabalhar, ela foi bem interessante. E são as coisas do dia a dia mesmo, são os contatos informais que a gente tem na relação com os outros professores de outros segmentos, as reuniões que a gente solicitou, as coisas que a gente troca, a gente manda no grupo, a gente repassa alguma coisa que foi passada pela coordenação. [...] É, para essa troca, acho que a gente precisava, no primeiro ano, ter realmente essa troca, sabe, de como o outro trabalha, como o outro pensa. (2ª Entrevista Jorge – 04/01/2019).

Nesse sentido, vemos uma centralidade na aprendizagem a partir do trabalho coletivo entre professores no contexto escolar. O professor Jorge relata como o trabalho coletivo, em uma das escolas em que ele atuou, o ajudou no primeiro ano de inserção profissional: “ *Um ajudando o outro, eu acho que isso me traz uma paz, me traz uma tranquilidade tremenda para um primeiro ano. Porque eu sei que se eu deslizar ali, eu vou ter pessoas da equipe que vão falar: “Jorge, isso não foi legal”*”. Ele exemplifica

como isso aconteceu no seu primeiro ano profissional, pois escolheu essa situação de trabalho coletivo para a construção de um dos seus casos de ensino:

Trabalho juntamente com os professores João, Maria, Ana e Joana,<sup>56</sup> somos cinco, no total, como equipe de Educação Física, não temos nenhum coordenador e, ao longo do ano de 2018, temos criado uma relação de amizade muito boa. Trabalho em contato diário com as professoras Ana e Joana, pois estamos no mesmo segmento, a educação infantil e o fundamental I. No início, tínhamos alguns embates, muito decorrente por ser um primeiro ano trabalhando junto e pela formação distinta de cada um, apesar de todos termos graduado na UFMG, foram em épocas diferentes e cada um teve uma trajetória pessoal e profissional. A equipe funciona super bem, mesmo com um contato menor com os professores João e Maria, por estarem em segmentos diferentes do meu, todos nós sempre procuramos tomar decisões pelo bem da área perante o colégio. Exploramos bem as características de cada um, seja um que escrevia um projeto, outro que ficava a frente na apresentação dos eventos, outro em participações de reuniões ou, até mesmo, que enviava os e-mails ou tinha as conversas com as supervisoras. A gente sempre resolvia muita coisa via e-mail ou WhatsApp, por causa da demanda e da falta de tempo de reuniões presenciais, mas, sempre que necessário, solicitávamos reuniões para acertar alguns detalhes dos projetos e eventos da Educação Física. Tenho absoluta certeza de que, por estar numa equipe tão entrosada, o meu primeiro ano de docente tem sido uma reconstrução diária, na qual eu aprendo e ensino um pouco todos os dias, uma vez que, nesse coletivo de professores, temos doutorandos, mestres, mestrandos e pós-graduados e essa diversidade de formação continuada e experiências servem para essas trocas de conhecimentos e o mais importante é que, independente de cada formação, as disputas de ego não foram uma coisa que transpareceu ou teve durante o ano de 2018, todos trabalhavam em prol de reconhecimento da importância das aulas de Educação Física. Com certeza, isso fez com que alguns desafios, nesse meu primeiro ano, eu tenha lidado de uma forma diferente. Mesmo sendo o mais novo e inexperiente, eu tinha uma voz nesse coletivo, que minha opinião era escutada e respeitada, claro que, às vezes, nem tudo são flores, mas trabalhar com essa equipe, no ano de 2018, contribuiu ricamente para a minha formação e me ajudou também a saber lidar com os desafios na outra escola na qual era o único professor de Educação Física. (Caso de Ensino 4 - Jorge).

Além disso, o professor exemplifica como isso é evidenciado nas duas escolas de forma diferente:

Então, de uma forma geral, eu tenho o contraste de dois ambientes, um ambiente, tipo assim, que eu praticamente, eu não vejo professor, eu não vejo equipe pedagógica, por estar no contraturno na outra escola, na escola particular de pequeno porte, ou seja, os professores já deram aula, os professores que tão lá são os professores de monitoria, que, às vezes, não são os professores de aula dos alunos. Então, às vezes, o diretor tá numa reunião, tá num sei o que, às vezes, ele viaja. Como a sede tá em Goiânia, ele tem que viajar pra Goiânia, ele volta, então, eu já passei um mês sem vê o diretor, sem ter alguém, coordenador, que eu precisava de algo dele, que ele tinha que resolver e não tinha. E, na escola particular de grande porte, tudo, tudo aberto, tudo tranquilo, se eu preciso conversar, eu vou, aparece a cabecinha, já fala pra entrar, a gente já, já conversa, momento super leve, super tranquilo. (1ª Entrevista Jorge - 16/10/2018).

---

<sup>56</sup> Nomes fictícios criados pelo professor.

Na realidade exposta por Jorge, chama a atenção o fato de que há um trabalho coletivo entre professores de EF. Isso faz muita diferença, pois eles partem do mesmo lugar, utilizam linguagens próximas e já possuem um conhecimento prévio do campo disciplinar. A potência desse trabalho coletivo pode ser confirmada no seguinte relato:

A gente acha que a gente tem capacidade pra gente escrever, a gente tá no processo, da construção de uma nova escola<sup>57</sup>, duma nova escola que é antiga, que tem toda essa... reconstrução! Isso! Então, a gente acha que a gente tem capacidade pra escrever sobre isso, sobre os processos que a gente tá vivendo, tipo assim, a primeira festa junina, os primeiros jogos, as primeiras coisas. Então, a gente acha que a gente tem essa capacidade de fazer essas coisas. (1ª Entrevista Jorge - 16/10/2018).

Nessa perspectiva, a situação do Jorge, de compartilhamento e de aprendizado coletivo da docência, proporciona aprendizagens interessantes, como “achar que os professores têm capacidade para escrever”. Pode parecer óbvio que os professores tenham capacidade de escrever sobre suas próprias práticas, mas não é isso que acontece.

Durante seus percursos formativos, os professores são acostumados com uma escrita acadêmica que, às vezes, não é tão fácil de ser realizada no contexto escolar, por diversos motivos: porque a escrita não condiz com a dinâmica daquelas práticas escolares ou porque não há um reconhecimento na área científica de saberes produzidos em contextos escolares, entre outros. Sendo assim, os professores, quando se formam e passam a lecionar, por mais que reconheçam que suas práticas pedagógicas possam ser exitosas, não se sentem capazes de escrever, registrar ou partilhá-las. Nesse sentido, quando o professor Jorge relata que, devido à construção de uma nova escola e de uma nova equipe de EF, o grupo de professores se percebe capaz de escrever sobre essa construção, é perceptível que todo o trabalho que está começando naquela instituição parte desses novos professores. Reconhecemos que essa é uma aprendizagem enriquecedora para o desenvolvimento profissional docente: se perceber um professor de EF escolar produtor de conhecimentos.

Ainda sobre o trabalho coletivo no contexto escolar, percebemos que os três professores identificaram que a troca com outros professores configura-se como um espaço de aprendizado. Lua e Lílian, como já relatado, sentem falta dessa construção

---

<sup>57</sup> Essa rede de colégios de Belo Horizonte comprou uma outra escola particular e, a partir disso, começou um processo de criação dessa “nova” escola: com novos professores, proposta pedagógica e direção. Sendo assim, o Jorge fez parte dessa construção, pois a maior parte da equipe de EF foi contratada junto com ele e novos projetos e o currículo da EF foram sendo construídos a partir desse ponto, apesar de muitos alunos da antiga instituição continuarem estudando na nova franquia.

coletiva, mas ainda que em uma das escolas do Jorge haja um trabalho coletivo, pensado a partir da divisão de tarefas e do trabalho em duplas, não há sistematizações de encontros formais de formação continuada. Jorge citou apenas uma formação em formato de *coaching*, realizada no seu primeiro ano como docente e poucas reuniões pensadas para a construção coletiva da EF, o que representa uma escassez de ações de formação, do ponto de vista institucional:

Eu acho que é isso que vai acontecendo. As coisas que vão acontecendo na escola, e eu vou tentando né, absorver. Mas, de maneira mais formal mesmo, tem essa capacitação que a gente tá tendo até o final do ano (*coaching*). E a gente ainda vai solicitar uma reunião pra gente marcar, pra gente conversar sobre a escrita né, (produção) é produção mesmo, qual forma que a gente vai começar. [...] A gente teve duas, três, duas reuniões para gente poder conversar né, só da equipe de Educação Física. Que a gente pediu, solicitou essas reuniões. Para poder realmente conversar sobre isso e conversar sobre outras coisas que a gente deveria organizar. Mas, muitas vezes, são conversas informais. (1ª Entrevista Jorge - 16/10/2018).

Nesse sentido, estamos diante de um dado importante: a instituição proporcionou a criação de uma rede de relacionamentos, com construções coletivas e colaborativas do trabalho pedagógico da EF e isso ajudou o professor Jorge no processo de indução profissional. Entretanto, questionamos se outras ações e proposições poderiam contribuir, ainda mais, para o desenvolvimento profissional dos docentes. Constatamos que esse ambiente de partilhas e trocas é ponto fundante na inserção profissional, mas, para além disso, é necessário pensar a aprendizagem docente como um contínuo, em que reuniões para debater temas e construções coletivas façam parte da rotina dos professores. Nesse caso, as reuniões não poderiam ser marcadas somente a partir de demandas, mas a partir da construção de uma cultura do encontro e da colaboração, onde os professores possam, inclusive nas redes particulares, ser remunerados pelas horas-aulas correspondentes a reuniões semanais.

Entendemos que nossos estudos corroboram com os apresentados por Lima *et al.* (2007), em que os professores destacaram que alguns dos fatores responsáveis por ajudar os educadores a permanecer na profissão estavam na possibilidade que viam em aprender com os alunos e com os pares, criando uma rede de ajuda, a partir de pessoas que eles mesmos escolhiam para os auxiliarem.

#### ***4.1.4 Aprendendo a ser professor no diálogo com os estudantes***

Não podemos negar que os estudantes potencializaram a aprendizagem dos professores. Para dialogarmos com os dados empíricos, recorreremos a Tardif e Lessard (2009), que refletem sobre as relações entre professores e estudantes. Para os autores, as situações escolares, caracterizadas por interações elementares entre seres humanos, são centrais no trabalho docente, especificamente as relações entre professores e alunos.

Essas relações, em sala de aula, são fundamentadas na categoria da multiplicidade, pois se configuram como momentos em que “ocorrem diversos eventos ao mesmo tempo ou num curto período de tempo” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 232). A interatividade, portanto, seria o principal objeto de trabalho do professor, uma vez que

[...] caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isso significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço – no sentido do espaço marinho ou aéreo – no qual ele penetra para trabalhar. Por isso, ensinar é um trabalho interativo (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 235).

Com discute Freire (1996), não existe docência sem discência, por isso, quando se ensina também se aprende a ensinar. Nessa perspectiva, Teixeira (2007) afirma que a docência e o ser docente se realizam a partir e na relação com os alunos, nos territórios da escola e da sala de aula, em especial. Nessa relação entre sujeitos socioculturais, “o que interessa, primeiramente, sem o que nada mais tem sentido, é a relação que se estabelece entre os sujeitos socioculturais docentes e discentes, onde seja, como seja, e não seus conteúdos e métodos” (TEIXEIRA, 2007, p. 432).

Marcelo-Garcia (2010) nos mostra que existe uma acentuada tendência que coloca a realização dos objetivos previstos (de aprendizagem e de formação dos alunos) como uma das experiências mais positivas e gratificantes da profissão docente. Sendo assim, para o autor, as definições de satisfação profissional são congruentes com a maneira como muitos docentes definem sua identidade, a partir de uma visão vocacional. Nesse sentido, o potencial da troca com os estudantes para o aprendizado docente foi destaque nos relatos:

Então, eu acredito que essa troca, desde o menino lá no maternal, eu tenho aluno no maternal e estou pegando aluno no terceiro ano do ensino médio! Tipo assim, eu tenho toda, dou aula para todas as idades! Então, **essa troca com os alunos eu acho que, que me ensina a cada dia coisas diferentes.** Por mais que com os professores essa troca ela seja bem significativa, acho que o

mais que me marca mesmo é a volta, o retorno que os alunos me dão. Independente da faixa etária, da aula, o retorno dos meninos. [...] Acho que esse retorno acho que esse agradecimento que eles têm, essa valorização que eles têm apaga qualquer coisa. [...] Então, eu sempre soube que ia, não ia ser fácil, mas eu sempre ficava pensando no retorno. [...] É, o que vai me marcar é realmente esse retorno que eu tenho dos meus alunos. (1ª Entrevista Jorge 16/10/2018).

**Acho que a relação professor aluno. Aquela que a gente tanto vê, e quando a gente está na prática, a gente vê que não é só conteúdo da Educação Física, isso extrapola, vai além, assim.** Eu não sou mãe ainda, mas tem aquele cuidado. Você vê que você tem que perceber outras coisas que não é da Educação Física, para você conseguir entender seu aluno. Acho que, para mim, foi o mais, assim, mesmo sendo crianças, eles já têm uma cultura, uma forma, um jeito. E aí, isso é muito diferente, que são 10 sujeitos ali, totalmente diferentes. Um faz birra pelo bico, o outro faz birra pelo bambolê, o outro faz carinho em você, o outro te agradece, o outro fala que te ama, é um turbilhão de emoção. E o outro... enfim. Eu acho que é a relação professor aluno, assim. (1ª Entrevista Lílian - 21/11/2018).

Percebemos que, quando os professores de EF chegaram para lecionar em suas escolas, a ausência de livros didáticos e planejamentos curriculares de anos anteriores da disciplina fez com que os profissionais da área buscassem envolver os alunos na construção das aulas e eventos, como pode ser evidenciado no relato de Jorge e no caso de ensino escrito pela Lua:

E tá sendo bem, bem desafiador lá, mas os alunos que vão, e me apeguei aos alunos, são boas crianças, bons adolescentes, os que realmente têm interesse, eles procuram. **Eu tento extrair dos próprios alunos algumas coisas**, eu tenho um aluno lá que ele é atleta de *rugby*, outro de futebol americano, então eu trabalhei os dois. **Eu coloquei eles a frente junto comigo pra puxar alguns exercícios e outras coisas.** Então, tipo assim, eu vou tentando de toda forma, é, guardar, fazer um tipo de conteúdo, tipo assim, eu paro pra pensar e falo, oh esse mês vai ser assim, esse mês vai ser assim. E tá, tá indo. (1ª Entrevista Jorge - 16/10/2018).

Aula de Educação Física, turma de 5º ano, na Escola Municipal 1. Em um primeiro encontro com os meninos e meninas, decidimos que um dos temas a serem abordados na Educação Física seria o futebol, a decisão foi tomada em coletivo, depois de longa conversa (não sem resistência, pelo fato de não irmos para a quadra e ficarmos “perdendo tempo” em sala) na qual reunimos temas de interesse da turma e votamos, sendo que os dois mais votados desencadeariam projetos para as aulas até a culminação do ano. Em um encontro seguinte, em que falaríamos da história do futebol, cheguei em sala e logo perguntei: quem sabe onde é que nasceu o futebol? Eles começaram a sugerir vários lugares do mundo, países, cidades, estados...e eu ávida por uma resposta que figurava entre a Inglaterra e o Brasil, já que tinha como referência para aquela aula uma história “oficial”. Em determinado momento, uma das meninas, chamada Kethlen respondeu: "Uai fessora, o futebol nasceu no pé da gente!" No momento em que ela me respondeu não tive a sensibilidade de acolher aquela resposta, que depois passei a considerar a melhor resposta que eu poderia ter ouvido naquele instante. Foi somente chegando em casa, depois do dia de trabalho que, avaliando as aulas, essa resposta voltou-me como uma faísca.

Cheguei no dia seguinte e, diante da turma, retomei a fala dela, dizendo que não havia me atentado na hora à beleza da fala, mas que assim, que cheguei em casa, me dei conta de que aquela fala era ouro! Foi, então, que iniciamos uma longa discussão, pois se o futebol havia nascido no pé da gente, quem é, no fim das contas, que podia jogar o futebol? Por que ele ficava reduzido a poucos pés na escola, em geral, os mais “hábeis” e, quase como premissa, de homens.

Essa conversa e as subsequentes geraram um grande movimento na escola, principalmente por parte das meninas, que levaram, posteriormente, a um movimento geral... Foi mais ou menos assim que a história aconteceu: "Era uma vez uma escola na qual as aulas de Educação Física eram muito bem desenhadas, bem certinhas...como manda a cartilha. Meninos na quadra de futebol, jogando futebol, é claro (os mais habilidosos principalmente e os outros, caso esteja faltando alguém pra completar algum dos times), as meninas em um cantinho qualquer da quadra, de preferência fora da quadra, de tal modo que não incomode o futebol e jogando queimada. Aqueles que não queriam nem queimada e nem futebol, espalhados pela arquibancada com seus telefones ou bons sons. Certo dia, uma menina teve uma ideia e tornou-a pública, disse em alto e bom tom: - O futebol nasceu no pé da gente!- Os meninos pensaram, no pé da gente, pé de homem obviamente, menina nem sabe jogar futebol. Algumas meninas pensaram: - No pé da gente é no pé dos meninos, homem, menina nem sabe jogar futebol. - Algumas outras meninas pensaram e essas vieram até mim dizendo:- Se o futebol nasceu no pé da gente, por que é que só os meninos é que podem jogar e tem toda a quadra.

Entendi, naquele instante, o desejo e a vontade das meninas de aprenderem a jogar futebol. As aulas, nesse momento, assumiram um formato curioso, por alguns instantes, estávamos todos juntos, mas em outros me encontrava com as meninas e com quem mais tivesse interesse. Esses momentos eram de intensas conversas sobre o futebol, como o futebol e as relações de gênero, ou as relações de gênero e a ocupação do espaço (que muito incomodavam naquela escola), também passavam por técnicas, táticas do futebol, fundamentos. Entre teoria e prática, as aulas iam ocorrendo, a ocupação do espaço ia se alterando. A necessidade de partilhar o espaço vinha crescendo, não sem resistência de quem foi acostumado a ocupar todo o espaço, nesse caso, os meninos...a quadra começava a ser um espaço de todos.

As meninas iam fortalecendo-se no jogo de futebol, iam ganhando confiança, não somente em uma das turmas, mas em todas as quatro turmas em que as aulas ocorriam. Certo dia elas chegaram com uma proposta: - Professora, queremos um campeonato de futebol para as meninas!- E foi assim que nasceu o Primeiro Campeonato de Futebol Feminino da Escola Municipal 1. O campeonato foi pensado e organizado pelas meninas de 3 turmas de sexto ano e 1 turma de quinto ano. As regras, as equipes, a forma que teriam os jogos..tudo elas foram decidindo. Também pediram tempos para além da aula de Educação Física para treinar, duas vezes por semana, elas passaram a ter um horário (todas juntas) para isso. Foi justo nesse tempo a mais para jogar futebol que elas chamaram a atenção dos meninos e pelo fato de que elas teriam um campeonato.

Os meninos logo exigiram: - Professora, nós também queremos um campeonato, não é justo que seja só para as meninas. - Pensei que não fosse mesmo justo, não era ali uma questão de justiça e sim de proposta, pedi a eles que se organizassem e fizessem uma proposta, assim como as meninas tinham feito. Pois se naquele instante elas teriam um campeonato era por interesse e trabalho delas, além de lembrar a eles que pensassem na justiça também quando tivessem campeonatos só para meninos, quando parecesse tão natural que outras pessoas não pudessem jogar, a não ser os homens mais habilidosos.

No fim das contas, como encerramento do ano e de minha passagem por essa escola, tivemos um campeonato de futebol com as turmas de 6° e a turma de 5° ano. Tínhamos equipes de meninos e meninas (ainda separadas), torcidas, juizes, jornalistas...tudo nascido de uma singela e autêntica resposta... O futebol nasceu no pé da gente... (Caso de ensino 1 Lua: O futebol - 29/09/2017).

Nesse caso de ensino, é possível perceber toda a construção de um diálogo da professora com os estudantes, um processo cuidadoso de escuta, observação e paciência. Entendemos que, quando Jorge dialoga com os alunos trazendo-os para serem protagonistas da aula e quando a Lua relata o cuidadoso diálogo que ela teve com os estudantes para construir o campeonato da escola, estamos diante de momentos que se configuram como uma aprendizagem incorporada por eles, que consiste em compreender que, para o exercício da docência, é necessário o diálogo com as crianças e jovens da/na escola.

Sobre esse dado, Paulo Freire (2001) afirma que há uma centralidade do diálogo na educação. Para o autor, a dialogicidade pressupõe o estabelecimento de relações horizontais para o estabelecimento das práticas sociais e educativas. Além disso, o diálogo configura-se como uma exigência existencial. Ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir dos sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. Sendo assim, o diálogo entre professores e estudantes não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro. Nesse sentido, percebemos que os professores apresentaram essa dimensão do diálogo em suas práticas, essa aprendizagem sobre a importância da dialogicidade, presente nos relatos dos participantes desta pesquisa, diverge de alguns estudos da EF que apresentam, por um lado, um tensionamento muito grande com os estudantes e, por outro, às vezes, uma relação fundada em sentimentos vocacionais da profissão.

Além de buscarem planejar as aulas e eventos a partir dos alunos, os professores relataram que procurar saber sobre a vida dos estudantes ajuda a enfrentar algumas dificuldades na execução das aulas de EF, como pode ser percebido nos relatos a seguir:

E já desafio o de entender o sujeito, isso, eu acho que é, que realmente estudando, é vivenciando, são experiências que são novas, né, tipo assim, oh, isso é, isso, isso aconteceu com outro aluno! Lógico que cada sujeito é um sujeito, mas, por exemplo, eu já sei, já tenho uma ideia da onde eu vou partir pra lidar com aquele problema. Então, acho que, realmente, a experiência e o estudo. Entender, tentar entender mais sobre essa idade, tentar entender mais... é... até um pouco mais do próprio aluno. Depois que eu, eu ouvi as histórias de alguns alunos, eu fui, fui lá nas professoras, nas regentes e perguntei se tinha alguma coisa gritante num outro aluno, que

aconteceu na, na vida dele, na família dele, para eu saber, pra quando acontecer, eu não tomar um, um baque. (1ª Entrevista Jorge - 16/10/2018).

Um desafio também, saber deles, conhecer mais as histórias. Porque, às vezes, a gente se equivoca muito nas respostas, também, por não saber de onde é que vem a pergunta, assim. Então, talvez, esse seja um processo de começo de ano assim, de afinar um caminho. Quem são esses meninos? Assim, quem são, no fim das contas? (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

Percebemos, portanto, na iniciação à docência dos professores pesquisados, o desenvolvimento da cultura do cuidado e a incorporação de aprendizagens sobre a singularidade dos estudantes e de suas histórias. Pois, afinal de contas, aprender que é necessário conhecer os sujeitos que fazem parte do processo educativo destaca-se como uma rica aprendizagem.

#### **4.2 Aprendendo a ser professor fora da escola: aprendizagens não formais**

Como afirma Huberman (1995), ao longo da carreira dos professores, há um momento em que os sujeitos transitam da preocupação consigo próprios, para a preocupação com o aluno. Nesse momento, o foco passa dos processos de ensino para os processos de aprendizagem discente. Nesse sentido, o que evidenciamos com os dados da pesquisa foi que, na chegada dos professores às escolas, eles sentiram necessidade, no primeiro momento, de se preocuparem com eles mesmos. Diante disso, os professores pesquisados relataram buscar, em outros tempos e espaços, oportunidades de estudo e de trocas profissionais que se configuraram como oportunidades de aprenderem a própria profissão de modo não formal. Eles relataram buscar estudar mais sobre a própria área para o exercício da docência, além de conversar com outros professores de EF para troca de experiências entre pares e buscar por outros espaços de aprendizagem.

Com relação a estudar, os professores colocaram a necessidade de buscar leituras que vão além da formação específica em EF. Estudos sobre infâncias, educação libertadora e teatro do oprimido foram alguns dos temas citados:

No início, quando saiu a educação infantil, falaram que eu ia trabalhar ano passado, falaram que eu ia trabalhar com educação infantil eu, eu fiquei maluco um pouco, assim, peguei todos os materiais, comecei a ler, comecei a ver, é... as relações com as diferentes idades, as diferenças, com essa questão da infância, fui estudando, fui, fui lendo. Isso aí uma coisa mais pessoal, uma coisa que eu decidi fazer, um movimento que eu fiz, ali pensando no meu próximo ano. (1ª Entrevista Jorge - 16/10/2018)

E aí, a gente tem que voltar, estudar sozinha. Porque, às vezes, você não tem tempo para fazer uma... igual, eu estou fazendo o bacharelado agora, e sei que

o estudo na vida de professor é sempre constante. Mas, às vezes, ler um livro, alguma coisa assim, buscar outro material, uma coisa que vai te auxiliar. (1ª Entrevista Lílian - 21/11/2018)

E aí, o que eu estou fazendo agora é isso, estudar essas duas pessoas. Tem sido guias para mim, né?! Paulo Freire de um lado, Augusto Boal do outro e todo o resto que circula em volta. Então, biblioteca da escola é um lugar que eu adoro, então, sempre pego livros, assim. (1ª Entrevista Lua - 17/10/2018).

Entendemos que essa busca por estudos, de forma independente, relaciona-se com a ausência de espaços coletivos dentro das instituições de ensino, mas também pode ser encarada como buscas individuais para extrapolar as leituras do campo da EF. No caso do Jorge, a busca por estudos sobre a infância nos chama atenção, ele não disse procurar por conteúdos específicos da EF para essa faixa etária, mas, sim, compreender as infâncias como forma primeira de pensar seu trabalho pedagógico.

No caso da Lílian, percebemos que, mesmo diante de uma rotina desgastante de trabalhos e estudos ainda na universidade, ela afirma a necessidade que teve de procurar estudar sozinha na sua inserção profissional. No que se refere às leituras da Lua, destacamos como ela amplia suas investigações para Augusto Boal, que trata do teatro do oprimido, para auxiliar suas aulas, além, sobretudo, da permanência quanto ao estudo de Paulo Freire.

Outro dado interessante foi que a necessidade de troca entre professores, nesse período de aprendizagem docente, extrapola a própria instituição de ensino. Como nos mostra Lílian:

Conversar com alguém. Eu já conversei com muitas pessoas, muitos colegas que já estão há mais tempo na profissão. E trocar experiências mesmo e falar: “O que você acha disso? Está acontecendo isso. Você acha que isso pode dar certo? E se não der, você acha que o erro está na forma como eu estou conduzindo as aulas, na forma que eu estou lidando com as crianças, e tal”! E aí, eles vão falando e eu vou tentando. [...] Quando tem alguma situação problema, eu recorro a esses espaços de aprendizagem fora da graduação e fora do ambiente da própria escola, para poder tentar solucionar, mesmo. E aí, a gente cria uma rede de *network*, nesses ambientes, então, a gente vai, conversa com outros profissionais, com outras pessoas, e vai tentando ali, melhorar a sua prática. (1ª Entrevista Lílian - 21/11/2018).

A fala de Lílian representa o peso dos espaços de formação e aprendizagem não formal, com sujeitos diversos, em redes de formação coletiva dentro e fora da escola.

Os professores Jorge e Lua identificaram sentir a necessidade de conhecer mais o “ambiente de trabalho”, “conhecer a equipe de trabalho”, “estar em contato com a leitura” e “conhecer alguns dos espaços que os meninos frequentam”, e apontaram que, nessas buscas, encontra-se parte da aprendizagem docente no ano de indução:

Então, como eu não tenho procurado de maneira formal, né, isso não tem me influenciado, mas eu, eu sinto que isso faz diferença. Que isso possa vir a fazer diferença. Por isso que a ideia para um próximo ano, tipo assim, deu ter respirado, aquela coisa deu ter, passou meu primeiro ano, eu, tipo assim, não, eu tive uma vida louca na minha graduação, fazendo n coisas, então eu falei pra minha graduação tá tranquilo porque, se quebrar a cara, eu que vou quebrar a cara. Aqui é uma coisa, né, formal, trabalho mais sério, estou trabalhando, estou lidando com outras pessoas, estou lidando com os meus alunos, então, eu pensei "eu não posso fazer loucura, tipo assim, de tentar abraçar o mundo de uma vez só, né". Até para passar o primeiro ano, adquirir uma experiência, conhecer o meu ambiente de trabalho, conhecer a equipe de trabalho. Então, nesse meu primeiro ano, eu pensei nisso, quando eu não procurei um lugar mais formal para minha continuidade nos estudos. Mas eu acho que essas experiências informais, né, que a gente vem tendo, elas vão realmente acrescentando. (1ª Entrevista Jorge - 16/10/2018)

E acho que isso faz parte da formação continuada, estar em contato com a leitura, frequentar alguns dos espaços que os meninos frequentam. Então, lá no bairro tem o Centro Cultural, comecei a frequentar o Centro Cultural, ver o que rolava. Então, rolam aulas de grafite, rola *taekwondo*, aula de violão para pessoas que têm algum tipo de deficiência mental, algumas coisas assim. Começar a fazer essa formação como... justo como um percurso, não só como estudo oficial, mas como os percursos que a gente escolhe, que oferece recurso para a docência. Então, assim, conhecer a comunidade é um processo de formação continuada. Manter uma leitura, estudar, por exemplo, as mulheres negras no Brasil, é um processo de formação continuada, porque lá, eu estou numa população que é 90% negra. Tem muitas mulheres, ainda que tenha menos homens, mas a maioria dos meninos é filho de mãe, não tem pai, não. Assim, então, é entender esse lugar em que eu estou, para mim, tem sido considerado essa formação continuada, está nesse movimento de angariar recurso de ação. (1ª Entrevista Lua - 17/10/2018).

Percebemos a importância dessas aprendizagens que consideram o conhecimento da comunidade escolar com a qual os professores trabalham. É fundamental entender as relações, os espaços, as práticas de lazer, a história da comunidade, bem como o ambiente de trabalho e a equipe docente, no primeiro ano profissional. É comum vincular a inserção profissional a um afastamento de processos que se configuram como formação continuada. Nesse sentido, tentamos ver além e, conforme as referências aqui apresentadas, identificamos que essas aprendizagens sobre a vida local e a instituição são enriquecedoras no desenvolvimento profissional docente, pois permitem que os professores compreendam a cultura escolar e, a partir disso, possam estabelecer estratégias de construção coletiva de transformações educativas e sociais a partir dessa compreensão.

Identificamos que, para além de buscar espaços e recursos de aprendizagem que auxiliassem diretamente no exercício docente, uma professora percebeu a necessidade de buscar outras experiências pessoais que pudessem apoiá-la no primeiro ano de inserção profissional:

Acho que ela se mantém pela capoeira, e o primeiro lugar ao qual eu recorri quando eu entrei na prefeitura, quando eu vi que o bicho pegou, né. Aí eu falei: “Mestre João”. [...] Eu estou na casinha e aqui, na escola de medicina chinesa que eu estou dando aula, e tals. Mas aí, diretamente com ele, eu não estava me encontrando tanto. E nunca, no sentido de abordar para conversar sobre algo, **mas assim que eu subi o morro eu falei: “Mestre, preciso conversar, preciso de um suporte, assim”**. Que a capoeira me dá, porque, eu acho que, inclusive, essa vontade de subir o morro, me vem pela capoeira. Assim, de ter... a escola, por exemplo, é uma escola que todo mundo quer sair, todo mundo quer fugir de lá, porque está num bairro muito difícil, no meio de uma comunidade. Tanto que lá sempre tem falta de professores, essa é uma questão difícil de lidar. Até esqueci, mas sempre falta professores, então, a coordenação que tinha que ser uma coordenação pedagógica e tal, está parte do tempo em sala de aula, não consegue cumprir suas funções. Mas, na capoeira, eu sempre ouvi dessa necessidade de atuar nas populações que precisam, assim. Que precisam, porque foram negligenciadas, historicamente negligenciadas. Quando eu tive a possibilidade de ir para lá, isso me veio com muita alegria. Então, o primeiro lugar que eu precisei firmar o meu pé, de fato, foi na capoeira, e falar: “Estou aqui, o que eu preciso fazer”? Ele falou: “A gente tem que treinar todo dia”! “Para quê”? “Para preparar seu espírito para ir para lá. Você tem que estar forte para ir para lá! E forte, não no sentido de corpo, mas estar com o ideal firmado. Você tem que estar com uma vontade firmada e assentada, porque senão, não vai ficar”. Falei: “Tá, então tá”! Começo a meditar todo dia, a respirar todo dia, a jogar capoeira todo dia, sozinha, assim. Tinha um espaço, tinha 20 minutos, pois tinha que fazer a minha prática diária, como preparo para subir o morro, né?! Aí, foi o primeiro lugar, assim de conseguir, de onde tirar recurso para estar lá, né?! E dos congressos, não tive, não fui em nenhum congresso específico, depois. E os meus diálogos com a educação têm se estabelecido aqui, pela escola de medicina chinesa, por quê? Porque ali, tanto estou passando por uma formação que vem por outras vias, é um processo duro de formação, no sentido de que o saber é muito específico. Então, assim, não dá para saber mais ou menos, eu tenho que saber o que eu estou fazendo. Mas, é uma formação absolutamente prazerosa, isso faz toda diferença. Então, fico pensando, quando eu penso na minha aula, claro que não é para ser legal, mas sempre que a aula puder ser prazerosa, tem que ser. Eu não quero que ninguém aprenda nada pela dor, pelo desgosto. Tem um texto difícil, inclusive que talvez tem que ler o texto difícil, ele é fundamental, que seja prazeroso ler e tem que ter um jeito prazeroso, senão não lê. Se não tem prazer no que você está fazendo, aí não vai fazer. Ninguém quer fazer. Então, acho que essa formação foi acontecendo por vias laterais, sabe, como que não dizem respeito exatamente à Educação Física, que não pegam ela como eixo central. E, às vezes, eu sinto falta disso. Mas sinto falta e sei que não me dá tempo, também. De não pegar ela como eixo central de uma pesquisa, agora. Não uma pesquisa com resultado, mas como pesquisa pessoal. Não consigo fazer isso agora. Mas, sei que tudo o que está acontecendo me leva a pensar sobre a minha prática como professora, lá, e como professora de Educação Física. Então, logo depois que eu entrei, também, voltei um pouco para a universidade para encontrar parceiros, para encontrar amigos, assim, ouvir um pouco do que eles tinham para falar, para saber o que estava acontecendo na Educação Física. Então, foi um momento de trocar um pouco de experiências e ouvir dos meus colegas de curso, como é que estava. E foi também, quase... não deu assim, pelo tempo, mas tive umas conversas com o Zé Alfredo e com o Admir. Assim, mas bem de levinhas, porque a ideia é que eu conseguisse ir lá no grupo, mas não consegui efetivar. E a outra parte da pesquisa, é que é um jeito de pesquisar e de estudar, que eu gosto muito. Que é o que eu faço comigo, assim, que eu faço sozinha e como eu busco as coisas. Então, se no ano e meio antes, eu passei lendo muito Paulo Freire, pois, depois que eu entrei, isso dobrou, né?! E aí, começar a estudar os textos, estudar as falas. E aí, uma outra figura que foi muito importante, foi o Augusto Boal. Não sei se você conhece,

que é um cara que estuda o Teatro do Oprimido, que faz a proposta do Teatro do Oprimido. Que também tem me parecido um recurso muito, muito legal de educação, porque é o pensamento do teatro como possibilidade educativa e de uma educação libertadora. Então, as coisas todas casavam e me davam recurso de poder dar aula no lugar do fingimento, mas não do fingimento exato, mas no lugar de brincar de fazer teatro nas aulas, né?! Então, de... porque eu sou muito emotiva, então, tudo o que acontecia me acertava de frente, assim. E quando eu fui estudando um pouco as coisas do Teatro do Oprimido, eu falei: “Cara, eu vou começar a brincar de personagem”! Porque aí, as coisas me chegam, eu chego até as pessoas, mas também tem um filtro antes delas me atingirem de frente, que me dá a possibilidade de... conseguir pensar sobre aquilo também. (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

As aprendizagens apresentadas pela Lua dialogam com a dimensão pessoal do professor, levando em conta os processos de aprendizagem que buscamos debater neste capítulo. Nesse sentido, buscar o aprendizado de si, em relação aos contextos de inserção profissional e às demandas profissionais que são colocadas aos professores, parece ser fundamental para o *continuum* do desenvolvimento docente.

Nesse sentido, consideramos que os aprendizados da professora, decorrentes de experiências nas práticas culturais e de desenvolvimento corporal e psicológico, através da experiência com a capoeira e do universo da medicina oriental, proporcionam um equilíbrio interno que ajuda nos enfrentamentos da tensão da vida escolar. Ademais, a escolha por ler Paulo Freire e a experiência com o teatro contribuíram para que ela pudesse entender melhor a escola, a docência, enfrentando, assim, os desafios e dilemas da inserção profissional, como ela mesma relata:

Acho que eu, num primeiro momento... esses espaços [de aprendizagem não formal] têm me oferecido calma para... porque... e até pela forma como as aulas foram se desenvolvendo, acho que foi um ano que eu busquei poucos recursos técnicos, entre aspas. Poucos, assim, quase nada. E, era isso, não me tocava buscar, não parecia que eram eles que faltavam, parece que falta uma coisa antes de recursos técnicos. Seja sobre algo da Educação Física, ou seja, sei lá. Então, tudo o que eu tenho buscado, no fim das contas, é uma possibilidade de entender onde eu estou entrando, assim. Só quero entender aquele lugar, e é tanto entender a docência: qual é a minha função? E não é qual a minha função a nível global. Qual é minha função nessa comunidade, nessa escola. É uma função específica, eu estou num espaço muito concreto, eu tenho que entender o que eu posso fazer aqui. E acho que tudo o que eu tenho buscado, em termos de recursos, é só para isso, porque essa é a única forma. Porque não é fácil estar lá. Esse ano tem sido muito positivo, tem sido de um aprendizado enorme! Não me arrependo de nada, mas não é fácil, é muito duro! De ter dias que eu falo: “Não, não quero mais! Vou exonerar agora”! No dia da eleição, eu cheguei e falei: “Mãe, vou exonerar”! Ela falou: “Minha filha, calma, é só o começo, é um princípio. Tenta mais um pouco, ou tenta por outro lugar”. Então, acho que todos os recursos vão no sentido de compreender o que está acontecendo, compreender. Assim, compreender como eu afeto aquele lugar, mas como ele me afeta também, porque é um tipo de afetação que eu nunca tive antes. Um envolvimento de 5 horas por dia, numa comunidade em que eu nunca estive antes, com um grupo de professores, estando quase o tempo todo com uns 30 meninos assim, né, tendo que ofertar

alguma coisa para eles. Tendo que conduzir um processo educativo. Tem hora que eu penso, eu falo: “Isso é uma profunda loucura, conduzir um processo educativo, eu não consigo dar conta de mim, sabe?! Não sei o que eu estou fazendo, eu estou numa insanidade completa”! Então, tudo que eu estou buscando de recurso é só para clarear a visão. Clarear, entender o que eu estou querendo fazer, no fim das contas. (1ª Entrevista Lua – 17/10/2018).

## 5 CONCLUSÃO

Neste momento de finalização, retomo o processo de construção da pesquisa e seu desenvolvimento, para apresentar as conclusões a que chegamos. Tínhamos como pergunta central: como professores de Educação Física iniciantes lidam com os desafios e dilemas da inserção profissional na educação básica, no primeiro ano da docência? Por isso, buscamos compreender os processos constitutivos da prática docente de professores iniciantes de Educação Física, no primeiro ano de inserção profissional na escola.

Tendo claro quais eram os objetivos propostos, reconhecemos que a maioria das reflexões teóricas do presente estudo representam indicações e tentativas de compreender a inserção de professores iniciantes de EF. Dessa forma, as conclusões não podem ser consideradas totalizantes e nem passíveis de serem lidas considerando distintos contextos. Os professores deste estudo são singulares, mesmo que suas experiências dialoguem com tantas outras inserções profissionais nas escolas brasileiras.

A proposta de realizar um trabalho com professores que estivessem no primeiro ano da docência, com o objetivo de compreender a inserção profissional e a aprendizagem desses docentes trouxe uma série de desafios.

No primeiro momento, não imaginávamos que conciliar o tempo de docência dos possíveis sujeitos que poderiam participar da pesquisa com o tempo destinado ao trabalho de campo pudesse ser tão desafiador. Essa é uma situação que extrapola o alcance do pesquisador, pois, por mais que tivéssemos possibilidades de professores que poderiam contribuir, outros fatores interferiram na inserção profissional dos mesmos. Alguns professores já licenciados podem demorar para entrar na educação básica; não temos um banco de dados de estudantes da graduação que se formaram na universidade, de modo que pudéssemos promover buscas deste tipo. Às vezes, esses professores podem iniciar a docência em escolas da região metropolitana com difícil acesso e, também, por estar no primeiro ano de exercício profissional, eles possuem vínculos ainda instáveis com esses estabelecimentos, portanto, troca de escolas, troca de horários e turmas são comuns nessa fase, dificultando o alcance dos mesmos e a continuidade do trabalho de campo.

Diante desse dado, constatamos que, para pesquisas futuras sobre a inserção profissional, a organização de um banco de dados, pela universidade, para mapear os professores licenciados, pode auxiliar outros trabalhos acadêmicos. Ter o contato dos mesmos nas universidades, em algum sistema, facilitaria o acesso a informações sobre atuação profissional (se estão trabalhando, onde atuam, há quanto tempo e se permanecem

na profissão). Desse modo, estamos diante de uma questão central: a universidade sabe para onde estão indo seus futuros professores? Constatamos que pesquisas e desenvolvimento de projetos nesse sentido poderiam auxiliar trabalhos em grande escala e, conseqüentemente, construir bases para a elaboração de políticas públicas para professores iniciantes. Afinal de contas, se não sabemos nem para onde estão indo os licenciados que saem das universidades, dificilmente conseguiremos acompanhá-los em suas inserções profissionais.

Além disso, também temos considerações sobre as escolhas metodológicas em pesquisas para professores iniciantes. Como relatamos no percurso metodológico, os professores iniciantes, às vezes, podem não se sentir seguros para participar de estudos cuja metodologia seja a observação participante. Tendo isso em vista, como poderíamos aproximar as pesquisas de seus contextos de inserção profissional? Acreditamos que os casos de ensino foram fundamentais nesta pesquisa, pois elementos que apareciam no relato dos casos não apareceram durante as entrevistas. Sendo assim, dados relacionados à realidade micro de sala de aula, diálogos e percepções pessoais de fatos do cotidiano escolar podem ser acessados através da aplicação de instrumentos metodológicos como os casos de ensino.

Além disso, constatamos que os docentes produzem outros materiais que podem ajudar nas análises de pesquisas e que poderiam ser utilizados nas mesmas, tais como textos pessoais, trabalhos de alunos, caderno de aulas e diários. Essa percepção encontra respaldo em bases teóricas que afirmam que os professores da educação básica também são produtores de conhecimentos e saberes. Porém, há a dificuldade de aproximar essa produção das pesquisas acadêmicas, principalmente no que se refere a maneiras de analisar diferentes produções, tanto de sujeitos como de contextos escolares. Aqui destacamos uma outra questão: como podemos pensar as diferentes escritas e registros no cotidiano escolar para potencializarmos a aprendizagem docente e as pesquisas com os professores?

Como esta pesquisa investigou a inserção profissional de professores no primeiro ano da docência, questões referentes à transição entre a vida de estudantes e o ingresso no mercado de trabalho estiveram presentes. Nesse sentido, constatamos que, nas pesquisas sobre professores iniciantes, pouco se tem evidenciado sobre a maneira como esses profissionais estão se inserindo em seus primeiros estabelecimentos de ensino. Concluimos que a forma de acesso ao primeiro emprego influencia os tipos de desafios que surgirão e as formas de enfrentamento dos mesmos na iniciação à docência. Sendo

assim, aspectos relacionados ao “entre lugar” podem ser um elemento a mais para se considerar em pesquisas sobre professores iniciantes.

Constatamos que, nas escolas dos três professores participantes do estudo, não foram realizadas ações de apoio institucional aos iniciantes. Os três docentes recebiam tarefas e realizavam soluções de problemas, assim como os docentes mais experientes na profissão. Esse dado corrobora os resultados obtidos nas pesquisas sobre iniciação à docência. Entretanto, concluímos que, em uma das escolas em que havia incentivo ao trabalho coletivo, foi criado um ambiente propício de aprendizagem da docência. Sendo assim, mesmo sem uma ação voltada aos professores iniciantes, quando a escola proporciona espaços e tempos de trocas profissionais e construções coletivas do planejamento pedagógico, os docentes iniciam suas carreiras em instituições apresentam ser mais coesas, comprometidas e engajadas em um projeto comum de escola, o que diminui os aspectos relacionados à privatização da prática pedagógica e o choque de realidade de professores principiantes.

Identificamos que, na compreensão dos desafios da iniciação à docência no primeiro ano de professores de EF, entrecruzam-se muitos fatores: as trajetórias de vida e a escolha da profissão docente, a formação inicial e o contexto de inserção profissional atrelado à cultura escolar.

No que se refere à trajetória de vida e escolha da profissão, concluímos que, quando os professores têm claro a sua escolha pela docência, os desafios do ano de indução podem ser enfrentados de maneira mais crítica, o que favorece que os mesmos sejam mais resilientes aos dilemas profissionais do início da carreira, pois se lembrarão do porque estão na docência e o que querem alcançar com o trabalho. Nesse sentido, talvez seja interessante, no percurso de formação acadêmico-inicial, que os professores tenham a oportunidade de resgatar sua própria história, de refletir sobre o porquê escolheram a educação como profissão, antes da entrada na universidade, e que isso aconteça durante toda a licenciatura, de modo que as concepções pré-profissionais possam ser refletidas ao longo desse processo formativo. Dessa forma, entendemos que os professores chegariam às escolas com essas trajetórias revisitadas e ressignificadas ao longo da graduação, contribuindo para que os docentes tenham inserções profissionais em que o diálogo da escolha da profissão e dos desafios da mesma sejam potencializados.

Nos três perfis profissionais analisados, tanto Lua, como Lílian e Jorge buscam em suas trajetórias elementos que dão força para enfrentar alguns dos desafios. Além disso, entendemos que os desafios e dilemas apresentados por eles são comuns, no que

diz respeito a situações de choque de realidade, com a responsabilidade de assumir as turmas; dificuldades de legitimar a EF em suas instituições; dificuldades de entender questões específicas sobre infâncias e juventudes e dificuldades de organização e planejamento dos conteúdos de ensino da EF. Por outro lado, outros desafios relacionam-se com a cultura escolar de cada instituição em que os professores lecionaram, tendo relação com as trajetórias de vida e a formação inicial de cada um dos sujeitos.

Lua teve sua inserção profissional num contexto de grande violência, sendo assim, ela apresentou problematizações sobre a função social da escola, seu papel como educadora e sobre processos de humanização, ao se perceber descobrindo a docência. Sua trajetória de vida, influência familiar, leituras e formação na capoeira contribuíram para que as descobertas da profissão ajudassem a enfrentar os desafios vivenciados por ela.

Jorge teve uma inserção profissional menos sofrida. Entendemos que a escola de grande porte em que ele atuou, ao possibilitar a experiência de um trabalho coletivo, favoreceu o início de sua trajetória. Entretanto, ele foi o único que teve o desafio de vivenciar duas realidades distintas, o que intensificou a aprendizagem docente, mas também trouxe um elemento a mais para a sua socialização profissional. Outro fato importante, que concluímos ter sido importante na inserção do Jorge, diz respeito ao fato de seu ano de indução coincidir com o primeiro ano de existência das duas escolas em que ele teve a oportunidade de lecionar. A ideia presente nas duas escolas, em que um novo projeto estava sendo construído proporcionou a sensação de protagonismo de suas práticas, diminuindo aspectos relacionados a enfrentamentos de uma cultura escolar que não incentivasse novas práticas pedagógicas de EF.

Como não é possível reproduzir essa realidade em outros contextos, entendemos que escolas que já possuem um projeto pedagógico e um currículo consolidados podem pensar maneiras de incluir os professores iniciantes, que chegam cheios de ideias, no primeiro ano docente. Entendemos que, muitas vezes, esses novos professores são mal aproveitados, pois, além de não serem protagonistas na criação de currículos, muitas vezes, têm suas sugestões sendo engolidas pela dinâmica escolar e pelo desinvestimento pedagógico de outros professores.

Lílian já problematiza algumas questões relacionadas ao vínculo mercadológico que se estabeleceu na instituição em que ela lecionava, com destaque para a baixa remuneração e para a comercialização de concepções pedagógicas que não coincidem com a realidade cotidiana da escola. Além disso, ela apresentou desafios pessoais, como a inserção em uma determinada classe social, que trouxe como consequência desafios

ligados à mobilidade urbana; dificuldade para chegar ao trabalho; inibição para debater em reuniões e um cansaço físico que atravessa sua prática profissional. Por outro lado, o vínculo entre a sua escolha pela docência e o desejo de prosseguir como professora potencializaram os momentos de descoberta do primeiro ano da docência.

Portanto, a forma como a escola percebe a presença da EF no ambiente escolar potencializa a iniciação à docência desses professores ou a limita. Nesse sentido, a singularidade da iniciação à docência em EF esteve presente em nossas análises, pois, sendo a EF uma disciplina tida como de segunda classe, aspectos ligados à legitimidade da área, que se materializam em menos materiais e condições de trabalho, foram apresentadas como desafiadoras aos professores. Além disso, a especificidade pedagógica da EF, no que se refere ao trato com os alunos; à experiência estética das práticas corporais inseridas na cultura; às aulas em espaços abertos; ao planejamento das aulas, tendo em vista uma experiência corporal dos professores com determinados conteúdos da cultura corporal e ao diálogo direto dos professores com a vida dos alunos, proporciona desafios singulares para a inserção dos professores dessa área do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, potencializa reflexões importantes sobre a docência e os sujeitos na/da escola.

Constatamos, também, que os três professores, por terem sido formados na mesma geração, apresentam uma forte influência do movimento renovador da EF. Sendo assim, o olhar dos estudantes para a escola, os sujeitos ali presentes e a proposta da EF dialogavam com uma perspectiva crítica, que avança no lugar que essa área do conhecimento ocupa na escola.

Tendo em vista as aprendizagens relatadas pelos professores, que consideram que aula precisa ser pensada a partir dos alunos; que há uma necessidade de organizar e explicitar os objetivos do trabalho; que existe um “não saber” que abre espaço para a aprendizagem; que a docência não finda na relação professor e aluno e que há um tempo para o processo educativo, concluímos que os alunos ocupam lugar central na iniciação à docência.

Além disso, podemos afirmar que os professores são autores de suas próprias práticas, mesmo vivenciando dilemas e desafios profissionais na inserção à docência. Por isso, conseguiram, ao longo do ano de indução, criar diferentes estratégias para enfrentar alguns desafios vivenciados, sendo eles: incluir a participação dos alunos na organização das aulas e eventos da escola e desenvolver uma comunicação clara e capaz de demonstrar os objetivos da EF para os alunos e para a escola.

Foi possível perceber que, dada a proximidade da chegada dos docentes nas escolas (menos de um ano de atuação profissional), os mesmos apresentavam questões que apontavam um estranhamento com a escola, suas normas e regras, de modo que questões relacionadas à cultura escolar apareceram de forma considerável, se comparadas aos desafios pedagógicos do ensino da EF.

No que refere às aprendizagens docentes, podemos dizer que os docentes aprendem ao longo de todo o seu processo formativo e que o aprender a ensinar e aprender a ser professor encontram na escola e em espaços não formais um campo fértil.

Portanto, constatamos que os professores desta pesquisa aprendem mais em colaboração e na troca com outros docentes e setores pedagógicos da escola. A colaboração e a troca podem acontecer dentro da própria escola ou em outros espaços, mas têm como elemento fundamental a necessidade de compartilhar experiências cotidianas de sala de aula, planejamentos, avaliações e percepções sobre o aprendizado dos alunos. Eles identificaram que aprenderam em reuniões pedagógicas, na construção do planejamento e realização das aulas, na troca com os alunos, na troca com outros professores e no cotidiano escolar (cada dia um fato novo). Nesse sentido, constatamos que o relacionamento com outros professores e com os alunos configura-se como importante elemento de aprendizagem profissional.

Nesse sentido, indagamos: o que os gestores educacionais estão fazendo a esse respeito? Há espaços de troca dentro da própria instituição? Como as reuniões de professores são organizadas dentro da escola? Como a gestão percebe a participação dos professores em outros espaços coletivos de formação (visita a outras escolas, construção de grupos de professores da mesma área na rede de ensino de atuação, criação de outros espaços de aprendizagem, podendo ser até mesmo virtuais)? Como são pensados os congressos e seminários de professores? O foco é em atualizações através de palestras e mesas redondas? Ou prioriza-se a troca de experiências entre professores e entre a escola e a universidade?

Entendemos que analisar a iniciação à docência pressupõe entender o que é a docência. Sendo assim, as contribuições de Tardif e Lessard (2009), sobre a teoria da interatividade do trabalho docente; as contribuições de Teixeira (2007), sobre condição docente; de Freire (2001), sobre a centralidade do diálogo e de Arroyo (2001), sobre humana docência nos ajudaram a compreender que a iniciação à docência já revela o quanto humano podem, e devem ser, os processos de começar a ensinar e aprender a

ensinar, para que os professores possam permanecer ensinando ao longo do desenvolvimento da carreira docente.

Além disso, corroboramos as ideias de Cunha e Prado (2010), para quem a formação e a aprendizagem docente são processos multideterminados, que acontecem em vários espaços e em circunstâncias formais e informais, a partir das interações que promovem o diálogo entre conhecimentos teóricos e saberes da experiência. Por isso, valorizar a formação centrada na escola não significa, portanto, desprestigiar outros espaços formativos. Ao contrário, aponta para a necessidade de uma composição entre as instâncias formativas que compreendem a formação como processo e não como produto.

Desse modo, acreditamos que este trabalho pode subsidiar a compreensão de como pensar a indução de professores na educação básica. Nesse sentido, sem conseguir respostas, é claro, sobre a melhor maneira de construirmos programas e políticas públicas de inserção profissional, dialogamos com Nóvoa (2017), que nos diz o seguinte:

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores. Em 1994, numa palestra em São Carlos, Paulo Freire referia a necessidade de “lançar as universidades brasileiras na responsabilidade de cuidar do magistério público” (FREIRE, 1994). Desde então, foram muitos os textos, as declarações e os discursos que levantaram esta mesma urgência. Mas pouco foi feito, e as universidades continuam fechadas nas suas fronteiras, com pouca capacidade para dialogarem com os professores e para se comprometerem com as escolas públicas. Já dissemos tudo o que era preciso ser dito. Sabemos muito bem o que é preciso fazer. Seremos capazes? (NÓVOA, 2017, p. 1114).

Nóvoa (2017) contribui com essas considerações finais, pois nos apresenta possibilidades para a formação universitária. Segundo o autor, seria necessário construir um novo lugar institucional, que fosse híbrido e que dialogasse mais com os professores. Concordamos com o autor, mas, por outro lado, como fica a questão da aprendizagem docente centrada na escola, como nos apresentam Cunha e Prado (2010)? E os professores da educação básica, qual a responsabilidade deles nesse processo?

Nesse sentido, entendemos que pensar a criação e a consolidação de uma nova indução de professores precisa levar em conta tanto reflexões sobre a formação universitária, como o fato de a escola ser considerada um lugar central de aprendizagem e, por fim, a ideia de que os professores são autores de práticas pedagógicas e que necessitam se reconhecer assim, para, também, buscarem espaços para que as práticas

cotidianas do chão da escola sejam compartilhadas, divididas e construídas coletivamente no início da carreira.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: a ano de indução. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.
- ALMEIDA JUNIOR, A. S. de. *et al.* **Foto e Grafias**: narrativas e saberes de professores/as de educação física. São Paulo: Unicamp, 2011.
- ALONSO, M (Org.). **O trabalho docente**: teoria & prática. São Paulo: Pioneira, 1999.
- AMORIM FILHO, M. L. de; FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. O professor iniciante de educação física: valorizando trajetórias e conquistas a partir do memorial descritivo. *In*: Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência, 4., 2014, Curitiba. **Anais**. Curitiba: UTFPR, 2014.
- ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [online], v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- ARENDDT, H. A crise na educação. *In*: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, 1992.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- BRACHT, V. **Sociologia crítica do Esporte**: uma introdução. Vitória: Centro de Educação Física e Desportos da UFES, 1997.

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? *In*: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRACHT, V.; FARIA, B. A. A cultura escolar e o ensino da Educação Física: reflexões a partir da teoria de do reconhecimento de Axel Honneth. *In*: SANTOS, L. L. C. P. S. *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 234-248.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação, 2014.

CAMPOS, A. B. F. **Aprendendo a ser professor**: caminhos da formação no início da carreira docente em Geografia. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

CAMPOS, A. B. F.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Aprendizagem da docência entre professores iniciantes: desafios e problematizações. *In*: Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência 4., 2014, Curitiba. **Anais**. Curitiba: UTFPR, 2014.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, 1998.

CARDOSO, V. D. *et al.* Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 181-197, 2017.

CARTER, K. *et al.* Processing and using information about students: a study of expert, novice, and postulant teachers. **Teaching and Teacher Education**, Arizona, v. 3, n. 2, p. 147-157, dec. 1987.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Ed. Penso, 2000.

COCHRAN-SMITH, M. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time, **Kappa Delta Pi Record**, Universidad de Sevilla, v. 48, n. 3, p. 108-122, 2012.

COELHO, F. da P.; MONTEIRO, F. M. de A. O início da docência de professores de educação física: dilemas e enfrentamentos. *In*: Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência, 4., 2014, Curitiba. **Anais**. Curitiba: UTFPR, 2014.

CORRÊA, P. M; PORTELLA, V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, p. 223-236, 2012.

COSTA, C. S. da. *et al.* **Práticas pedagógicas de uma professora de educação física de início de carreira: um estudo de caso.** Dissertação. Universidade Federal de São Carlos, 2013.

CRUZ, A. da C.; CURTY, M. G.; MENDES, M. T. R. **Publicações periódicas científicas impressas.** São Paulo: Xamã, 2003.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. do V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 28, p. 101-111, 2010.

DARLING-HAMMOND, L.; NEWTON, X.; WEI, R. C. Evaluating teacher education outcomes: A study of the Stanford Teacher Education Programme. **Journal of Education for Teaching**, v. 36, n. 4, p. 369-388, 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. *In*: TRAVERSINI, Clarice *et al.* (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores.** 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 253-267.

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

DUARTE, S. M. A. O início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente. *In*: Reunião Nacional da ANPed, 37<sup>a</sup>, **Anais**. Florianópolis, 2015.

EURYDICE. Red Europea de Información en Educación. **Formación inicial y transición a la vida laboral.** Unidade Europea: Secretaría General Técnica, 2002. Disponível em: <http://www.eurydice.org>. Acesso em: 03 nov. 2007.

FAVATTO, N. C.; BOTH, J. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 41, n. 2, p. 127-134, 2018.

FEIMAN-NEMSER, S. *et al.* **A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction.** Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. 1999.

FEIMAN-NEMSER, S. Helping Novices Learn To Teach: Lessons from an Experienced Support Teacher. **Research Report**, Washington, p. 91-6. 1992.

FEIMAN-NEMSER, S. Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. **Journal of teacher education**, v. 52, n. 1, p. 17-30, 2001.

FERREIRA, L. A. **O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência.** Tese de Doutorado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2005.

FERREIRA, L. A. O início da carreira docente na educação física: um olhar a partir dos diários de aula. *In: Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docência, 4., 2014, Curitiba. Anais.* Curitiba: UTFPR, 2012.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2009.

FLORES, M. A. Teacher learning in the workplace: process and influencing factors. *In: Conferência Internacional sobre Educação Havaí, 6-10 jan. Anais...Honolulu (Havaí), 2003.*

FRASSON, J. S.; BOROSWKI, E. B.; BLASIUS, J.; MEDEIROS, C. da R. A mobilização de saberes docentes de professores de educação física no início da carreira. *In: Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docência, 4., 2014, Curitiba. Anais.* Curitiba: UTFPR, 2014.

FORQUIN, J. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. São Paulo: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, J. T. de.; RAMOS, G. N. S. Opiniões de professores de educação física em início da carreira docente. *In: Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docência, 3., 2012, Anais.* Santiago do Chile, 2012.

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

GARIGLIO, J. A. **A Cultura Docente de Professores de Educação Física de uma Escola Profissionalizante:** saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

GARIGLIO, J. A. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de Educação Física. *In: Reunião Nacional da ANPEd, 37<sup>a</sup>, Anais.* Florianópolis, 2015.

GARIGLIO, J. A. A inserção profissional de professores de educação física iniciantes: aprendendo a ser professor. **Educação.** Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 312-326, set-dez. 2016.

GARIGLIO, J. A. Singularidades da inserção profissional de professores de educação física iniciantes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 1001-1012, 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 381-392, 2003.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, 2012.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Porto Alegre, p. 9-24, set. 2009

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.; WEILER R.; GLITZ, A. P., O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, Argentina, v. 15, n. 2, 2013, pp. 1-16

GOODSON. I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*.: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995.

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, **Anais**. Santiago do Chile, 2012.

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

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [online], 2002, n.19, p.20-28. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em 15 dez. 2019.

LEQUERICA, M.A.O. **A formação e a prática de professores de primeira à quarta série do 1º grau iniciantes do exercício docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1983.

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

LIMA, M. E. C. de C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1988.

MARCELO-GARCIA, C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 09, p. 51-75, set./out./nov./dez.1998.

MARCELO-GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO-GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, v. 8, p. 7-22, 2009.

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

MARIANO, A. L. S. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista Exitus**, Santarém/PA. v. 2, n. 1, p. 79-94, 2012.

MERSETH, K. K. Case studies and teacher education. **Teacher Education Quartely**, v. 17, n. 1, p. 53-61, 1990.

MINAYO, M. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva [online]**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 15 dez. 2019.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 85-98, 2015.

MIZUKAMI, M. G. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline M; e MIZUKAMI, Maria Graça (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 1996.

MIZUKAMI, M. da G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NONO, M. A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Formando professoras no ensino médio por meio de casos de ensino**. Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. O regresso dos professores *In: Portugal 2007 - Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. **Anais**. Lisboa, 2007.

NÓVOA, A. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. *In: PROST, A. et al. Espaços de educação, tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011. p. 237-263

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa [online]**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em 15 dez. 2019.

NÓVOA, A.; HUBERMAN, M.; GOODSON, I.; HOLLY, M.; MOITA, M.; GONÇALVES, J. Os Professores e as Histórias da sua vida. 2ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

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

OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (Relatório de Pesquisa). São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, D. A. de. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

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

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor–desafio à educação brasileira. **Retratos da escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67. jan./jun. 2009.

ROCHA, G. A. **A construção do início da docência**: uma doutora em educação vai se tornando professora das séries iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

ROMANOWSKI, J. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. III Congresso de Profesorado Principiante e insercion profesional a la docência. **Anais...** Curitiba, 2012.

SCHATZ-OPPENHEIMER, O.; DVIR, N. From ugly duckling to swan: Stories of novice teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 37, p. 140-149, 2014.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In.*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard educational review**, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

SHULMAN, L. S. Toward a pedagogy of cases. *In.*: SHULMAN, J. H. (org.). **Case methods in teacher education**. New York: Teacher's College Press, 1992.

SILVA, K. A. C. P. C. da S. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. 38ª Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA. **Anais...** São Luís/MA, 2017.

SILVA, A. P.; DA ROCHA, S. A. O abandono da carreira docente por professores iniciantes: a mudez nas pesquisas. *In.*: Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional. **Anais**. v. 10, n. 1, 2016.

SOARES, C. L. *et al.* Coletivo de Autores. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

STODOLSKY; DORPH; FEINAN-NEMSER. Evaluating teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme, **Journal of Education for Teaching**, v. 36, n. 4, p. 369-388, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade/Centro de Estudos e Sociedade** (CEDES), Campinas, n. 73, p. 209-231, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, mai./ago., 2007.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, T. M. Educação física escolar: temos o que ensinar? **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.1, p. 20-24, 1995.

VAILLANT ALCAIDE, D. E.; MARCELO-GARCIA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Paraná: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

VAN ZANTEN, Agnès. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. *In.*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor**. Histórias, perspectivas e desafios internacionais. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 200-216.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, Catholic University of Nijmegen, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VONK, J. Mentoring Beginning Teachers: Development of a Knowledge Base for Mentors. **American Educational Research Association**, Netherlands, v. 1, p. 1-26, apr. 1993.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In.*: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, Rita (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

ZUCCHINALI, B.; CONCER, I. M.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da.; QUADROS, L. R. de. Estudo sobre o trabalho e socialização docente de professores de educação física no início da carreira: um estudo etnográfico. *In.*: Congresso Internacional sobre professorado

principiante e inserción profissiona a la docência, 4., 2014, Curitiba. **Anais.** Curitiba: UTFPR, 2014.

## APÊNDICES

UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MINAS GERAISPROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

**Pesquisa de Mestrado:** A chegada do professor iniciante de Educação Física na escola: as descobertas e desafios do primeiro ano de inserção profissional

**Mestranda:** Ranucy Campos Marçal da Cruz

**Orientador:** José Ângelo Gariglio

**CASOS DE ENSINO**

Professores e Professoras, pretendemos desenvolver para a pesquisa: “A chegada do professor iniciante de educação física na escola: as descobertas e desafios do primeiro ano de inserção profissional” a produção de textos escritos sobre **casos de ensino** relacionados às experiências de práticas docentes vividas no âmbito do espaço escolar. Os casos de ensino constituem uma descrição narrativa/reflexiva de situações-problemas vividas pelos docentes em meio ao trabalho na escola.

Partimos de referenciais teóricos que consideram que as práticas pedagógicas dos professores são produtoras de conhecimento e que narrar esses acontecimentos e experiências possibilitam aos docentes ressignificarem suas práticas e produzirem novos conhecimentos.

Consideramos, também, que a escola e seu cotidiano são campos férteis para vários diálogos, experiências e aprendizagens nos diferentes tempos e espaços da mesma. Por isso, pedimos que vocês escolham **QUATRO** situações que sejam representativas desse primeiro ano da docência e que escrevam **QUATRO CASOS DE ENSINO** (texto narrativo) sobre os momentos escolhido.

Os casos de ensino irão, portanto, narrar momentos marcantes e significativos dessa sua trajetória de iniciação à docência. A descrição reflexiva sobre essa experiência pretende levar em conta duas vertentes fundamentais: a referencial e a existencial. A vertente referencial descreve o objeto narrado, ou seja, as características dos alunos, os objetivos e acontecimentos da aula, as situações da escola (planejamento, conversas com professores, funcionários e gestores, reuniões, posse ou seleção para a escola). Já a vertente existencial reflete sobre si mesmo, o que envolve as decisões do professor, as suas emoções, suas dúvidas, intenções e aprendizagens mais significativas que possa conter elementos da sua experiência profissional.

Não há um padrão para o tamanho do texto. A escrita não precisa ter relação direta com autores e referências bibliográficas da área. Boa escrita!

Agradecemos imensamente a colaboração com a pesquisa.

Mestranda: Ranucy Campos Marçal da Cruz

Orientador: Dr. José Ângelo Gariglio

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

**Pesquisa de Mestrado:** A chegada do professor iniciante de Educação Física na escola: as descobertas e desafios do primeiro ano de inserção profissional

**Mestranda:** Ranucy Campos Marçal da Cruz

**Orientador:** José Ângelo Gariglio

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

A entrevista acontecerá seguindo três eixos: 1- A aprendizagem no primeiro ano como docente; 2 – Escolha da profissão; 3 – Formação Inicial e continuada

**1- A aprendizagem no primeiro ano como docente**

1. Há quanto tempo você concluiu o curso de licenciatura? Quanto depois dessa conclusão se inseriu profissionalmente na escola.
2. Há quanto tempo trabalha com a EF escolar? E onde? Como isso deu?
3. Fale um pouco sobre a sua atual escola (condições estruturais, vinculação à rede de ensino, estudantes, colegas, gestão, comunidade não escolar, outros).
4. Como foi a sua chegada da à(s) escolas(s)? Quais foram as suas primeiras impressões (sentimentos e descobertas)?
5. Quais são (foram) os principais desafios colocados nesse primeiro ano de entrada na profissão?
6. O que você tem feito para tentar lidar/enfrentar com esses desafios?
7. Você entende que há singularidades da iniciação à docência em EF?
8. Essas singularidades foram um desafio para você? Como você lidou com isso?
9. Você entende que esses primeiros contatos com a docência proporcionam experiências de aprendizagem profissional? Por quê?
10. Se sim, de que tipos? Quais foram essas aprendizagens? O que foi que você aprendeu de mais significativo nos primeiros meses (anos) de docência? Falar situações que mais te marcaram.
11. Que expectativas tinha de aprender com o exercício profissional e que não que se concretizaram? E por quê?
12. Como se deu esses processos de aprendizagem?

**2- Escolha da profissão**

- 1- Como se deu a sua escolha pela licenciatura em Educação Física? Influências, experiências de vida, motivações internas, projetos de vida, dilemas existências, entre outras questões.
- 2- Em que medida o contexto da escolha pela licenciatura em EF manifesta-se presente/ausente neste primeiro ano de inserção profissional na escola? Expectativas de ser professora, dilemas, projetos de vida...

**3-Formação Inicial e continuada**

- 1- Tendo como base os desafios do primeiro de ano de inserção profissional como docente em EF na escola, como você avalia a sua formação inicial na graduação? Pontos positivos/negativos, lacunas (aspectos gerais do currículo de formação, disciplinas fundamentais, professores marcantes, estágios, a vida universitária, a relação com os colegas, experiências em grupos de pesquisa, ensino e extensão, dentre outros tipos de experiência).
- 2- Fale um pouco sobre como tem pensado sua formação continuada. Você tem buscado experiências de formação continuada? Se sim, de que tipo? Por quê?
- 3- Essa sua busca pela formação continuada estabelece relação com os desafios colocados pela iniciação à docência? Se sim, por quê? O que esses espaços de formação têm oferecido / oferecem de importante à sua atuação na escola?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

**Pesquisa de Mestrado:** A chegada do professor iniciante de Educação Física na escola: as descobertas e desafios do primeiro ano de inserção profissional

**Mestranda:** Ranucy Campos Marçal da Cruz

**Orientador:** José Ângelo Gariglio

**CARTA CONVITE**

Prezados/as Professores e Professoras,

Essa é uma carta convite para participação em uma pesquisa de Mestrado. Já conversei com alguns de vocês no processo de delineamento da pesquisa e, neste texto, explicarei melhor como a pesquisa acontecerá.

Essa é uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação da UFMG pela Ranucy Campos Marçal da Cruz, sob orientação do Professor Dr. José Ângelo, na linha de pesquisa intitulada –Docências: escola, sujeitos e práticas.

Eu (Ranucy Campos) me formei em Licenciatura Educação Física na UFMG em 2012 e desde 2013 leciono como professora da Educação Básica. Ao longo desse rico, desafiador e intenso trabalho como professora, surgiram algumas perguntas e questionamentos sobre o início da nossa carreira de docentes que se configuraram em um problema de pesquisa.

A partir dessas experiências e reflexões, tentei a seleção do mestrado em 2016 e, durante o ano de 2017, após algumas leituras de pesquisas sobre a temática de formação de professores e professores iniciantes, percebi que o primeiro ano da docência é crucial e determinante para a construção da carreira e do tornar-se professor.

Desse modo, decidi que queria como participantes da nossa pesquisa professores e professoras que estivessem no primeiro ano da docência em Educação Física. O objetivo central da pesquisa é: compreender os processos constitutivos da prática docente de um/a professor/a iniciante de Educação Física no primeiro ano da sua carreira profissional.

Esses processos da prática docente englobam as experiências que vocês tiveram na chegada à escola em diferentes tempos, espaços e com os diferentes sujeitos da escola. O mais importante desse convite é explicar que essa pesquisa pretende seguir uma linha teórica da educação que acredita que é possível fazer pesquisa *com* professores, ao invés de só chegarmos à escola e pesquisarmos *sobre* os professores. Ou seja, vocês fazem parte da pesquisa, sem vocês, reflexões dessa natureza não serão possíveis. Além disso, não queremos “coletar” dados, mas sim “produzir” dados de forma conjunta: pesquisador – professores e professoras / universidade – escolas. A palavra “coleta de dados” nos remete a uma ida prática e distante ao lugar em que esses “dados” estão. E, nessa pesquisa, acreditamos que esses dados serão construídos na relação entre pesquisador e professores e professoras; nas entrevistas, narrativas e conversas. Sabemos que os inúmeros desafios desse momento profissional e o distanciamento da universidade podem causar certo receio, mas o objetivo é que essa pesquisa contribua para diminuir essa distância entre universidade e escola e para provocar reflexões frente a esse momento singular da carreira.

Para que possamos produzir dados que respondam ao objetivo central da pesquisa serão necessárias as seguintes estratégias metodológicas:

- conversa / reunião na escola - nessa conversa, mostro o calendário e outros documentos, tiro as dúvidas, conheço a escola e vocês assinam o documento, aceitando participar da pesquisa.

- entrevistas: acontecerão em dois momentos marcados com antecedência em horário e local que vocês irão escolher.

- produção de casos de ensino: a proposta é que cada professor e professora construa casos de ensino como complemento à entrevista. Na reunião que terei com vocês, explicarei melhor.

- análise dos documentos já produzidos pelos professores e professoras: os documentos que vocês já produziram ao longo desse primeiro ano – fotos, vídeos, textos, planejamentos, projetos e registros nos cadernos – serão analisados mediante autorização de vocês.

Todas as informações serão mantidas em sigilo. Os nomes de vocês e das escolas não aparecerão na dissertação, como forma de protegê-los. E não haverá avaliação ou julgamento do trabalho de vocês.

O critério de seleção dos professores e professoras que participarão da pesquisa foi: ter formado em licenciatura na UFMG; estar no primeiro ano da docência; atuar na educação básica como professor ou professora de Educação Física em qualquer segmento e rede de ensino; escola localizada na região metropolitana de Belo Horizonte.

Se você aceitar participar dessa pesquisa, é só me responder o e-mail que continuaremos com o processo!

Obrigada pela disponibilidade!

Estou à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Ranucy Campos.

**CASOS DE ENSINO JORGE****Caso de Ensino 1**

Lembro-me da aluna “Paula”, do terceiro ano do fundamental I, que durante as aulas tinha um comportamento muito complicado, falava junto com os professores, cutucava os colegas, não mostrava interesse nas aulas, quando contrariada, chorava, enfim, ela destoava bastante da turma, que era uma turma tranquila. As aulas tinham alguns momentos fixos como, por exemplo, a nossa “reunião”, que era o momento no qual conversávamos sobre o conteúdo do dia. Logo após essa explicação, a parte prática da aula começava, tínhamos alguns feedbacks durante as atividades e etc., “Paula” se mostrava impaciente em quase todos esses momentos.

Durante o ano, conversei muito com ela sobre esse comportamento, pedia para ela observar os demais alunos para notar a diferença de postura dela em relação aos demais, que suas atitudes poderiam afastar os colegas, já que alguns reclamavam dela, sempre a incentivei a melhorar e reforcei que ela era capaz de ficar mais calma e ter mais paciência com os colegas e com os momentos das aulas. Até que, no dia dos professores, vários alunos trouxeram lembranças, presentes e cartões, o que até me surpreendeu por ser o meu primeiro ano com a turma, mas, de todos esses “mimos”, o que mais me emocionou foi uma cartinha da “Paula”, na carta ela me agradecia por eu ter sido um professor que conversava e tinha paciência com o jeito dela, que ela estava aprendendo a ser mais paciente com a aula e com os colegas. As mudanças de comportamento dela durante o ano foram sutis, mas percebia que ela estava se esforçando para melhorar. De certa forma, foi um gesto simples, mas que me alegrou, me marcou de uma forma muito positiva saber que estava contribuindo para a formação dela.

**CASOS DE ENSINO JORGE****Caso de Ensino 2**

Recordo que estava ansioso para uma reunião com a minha supervisora, pois seria a primeira reunião para falarmos algumas coisas sobre o ano de 2019 como, por exemplo, número de turmas, carga horária e até mesmo um possível feedback sobre o ano de 2018. Durante a reunião, fomos lembrando de todo o meu processo de inserção no colégio, como a minha postura estava diferente em relação à confiança no meu trabalho, lembro também que ela me elogiou bastante e disse que eu estava correspondendo às expectativas da direção em relação ao meu trabalho. Ela disse que estava recebendo ótimos comentários das demais supervisoras sobre minha postura profissional, sobre o meu trato com o conhecimento e com os meus alunos. Disse, também, que as professoras regentes me elogiavam, que elas tinham um excelente retorno dos alunos e das famílias em relação as minhas aulas. Por fim, ela relatou que o colégio estava muito orgulhoso e satisfeito de ter me dado a oportunidade para começar a minha carreira docente e que eles tinham um carinho e um cuidado muito grande comigo. Sobre a reunião em si, também foi decidido o número de aulas e turmas que teria no ano de 2019. Soube, pela primeira vez, que passaria de 17 aulas para 24, de um ano para o outro, um crescimento muito significativo. Enfim, fiquei muito feliz com esse crescimento e com esse feedback, pois percebi que o meu trabalho estava tendo uma importância para o colégio e que o reconhecimento estava vindo de vários locais. Foi uma reunião muito positiva nesse sentido, sai de lá revigorado e animado para o ano de 2019.

**CASOS DE ENSINO JORGE****Caso de Ensino 3**

Venho enfrentando duas realidades distintas, nesse primeiro ano de docência, entre os colégios em que trabalho há uma diferença muito grande, nas aulas e no trato pedagógico. Por exemplo, um dos colégios me possibilita excelentes condições de espaços e materiais para as aulas, o outro me prometeu uma compra de materiais, mas essa compra não aconteceu e me vi obrigado a trabalhar, o ano inteiro, com poucos materiais e, algumas vezes, muitos desses improvisados ou meus. Em relação ao trato pedagógico, um dos colégios possui reuniões mensais para discussão e planejamentos sobre os eventos e aulas da escola, o outro não possui esse trato, as decisões pedagógicas, muitas vezes, são impostas e mal explicadas. Além desses desafios estruturais, enfrento os desafios que cada segmento apresenta, uma vez que dou aula para educação infantil e fundamental 1, em um colégio, e no outro, dou aula para o fundamental 2 e ensino médio, e cada idade possui uma particularidade. Esse desafio me faz repensar a minha prática pedagógica diariamente, já que tenho que entender os diferentes sujeitos em cada momento da vida, criança ou adolescente.

Confesso que, para um primeiro ano, eu não esperava que fosse dessa forma, mas esses desafios têm me feito crescer de uma maneira interessante, todo dia sou desafiado a ensinar a diferentes segmentos e em realidades tão diferentes, por causa das minhas condições em cada colégio. Tem sido uma experiência muito rica como professor e também como ser humano, na perspectiva de me superar frente a esses desafios, por isso não lamento ou deixo de lado o meu desejo profissional de ser o professor que eu quero ser, aquele que é lembrado e marca a vida dos alunos, uma vez que sempre soube que poderia encontrar essas e outras dificuldades, no meu percurso docente, por causa da situação e realidade de muitas escolas brasileiras serem tão diferentes umas das outras. Tem sido muito enriquecedor poder vivenciar tudo isso num primeiro ano de docência, apesar de todas as dores de cabeça para lidar com as distintas situações.

**CASOS DE ENSINO JORGE****Caso de Ensino 4**

Trabalho juntamente com os professores “João”, “Maria”, “Ana” e “Joana”, somos cinco, no total, como equipe de Educação Física. Não temos nenhum coordenador e, ao longo do ano de 2018, temos criado uma relação de amizade muito boa. Trabalho em contato diário com as professoras “Ana, e Joana”, pois estamos no mesmo segmento, a educação infantil e o fundamental 1. No início tínhamos alguns embates, muito decorrente por ser um primeiro ano trabalhando junto e pela formação distinta de cada um, apesar de todos termos graduado na UFMG, foram em épocas diferentes e cada um teve uma trajetória pessoal e profissional. A equipe funciona super bem, mesmo com um contato menor com os professores “João e Maria”, por estarem em segmentos diferentes do meu, todos nós sempre procuramos tomar decisões pelo bem da área perante o colégio. Exploramos bem as características de cada um, seja um que escrevia um projeto, outro que ficava a frente na apresentação dos eventos, outro em participações de reuniões ou até mesmo que enviava os e-mails ou tinha as conversas com as supervisoras. A gente sempre resolvia muita coisa via e-mail ou WhatsApp, por causa da demanda e da falta de tempo de reuniões presenciais, mas, sempre que necessário, solicitávamos reuniões para acertar alguns detalhes dos projetos e eventos da Educação Física. Tenho absoluta certeza de que, por estar numa equipe tão entrosada, o meu primeiro ano de docente tem sido uma reconstrução diária, na qual eu aprendo e ensino um pouco todos os dias, uma vez que, nesse coletivo de professores, temos doutorandos, mestres, mestrandos e pós graduados e essa diversidade de formação continuada e experiências servem para essas trocas de conhecimentos. O mais importante é que, independente de cada formação, as disputas de ego não foram uma coisa que transpareceu ou teve durante o ano de 2018, todos trabalhavam em prol de reconhecimento da importância das aulas de Educação Física.

Com certeza, isso fez com que, alguns desafios nesse meu primeiro ano, eu tenha lidado de uma forma diferente, mesmo sendo o mais novo e inexperiente, eu tinha uma voz nesse coletivo, minha opinião era escutada e respeitada, claro que, às vezes, nem tudo são flores, mas trabalhar com essa equipe, no ano de 2018, contribuiu ricamente para a minha formação e me ajudou também a saber lidar com os desafios na outra escola, na qual era o único professor de Educação Física.

## CASOS DE ENSINO LÍLIAN

### Caso de Ensino 1 - Processo de seleção

Como foi emocionante o dia em que recebi uma ligação na qual informavam que era de uma conceituada escola de Belo Horizonte, onde uma professora havia me indicado para enviar o currículo. Um turbilhão de emoção me tomava, naquele momento...

- Olá somos da escola particular de educação infantil e a professora Nádia indicou você para uma vaga que estamos em aberto para professor de EF.

- Você tem interesse? Posso te passar o e-mail para encaminhar o currículo?

- Sim, claro. - Disse, toda eufórica.

- Ahhhh, esqueci-me de perguntar onde mora? Antes mesmo que eu respondesse, eles já falaram que procuravam professores que tinham fácil acesso à escola e morassem bem perto.

Naquele momento, não hesitei, disse que morava em um bairro de BH pois esse filme já havia acontecido comigo antes e, quando eu falava que morava em outra cidade, logo eles já desanimavam a voz, pelo telefone mesmo.

Assim, mandei meu currículo com o endereço de um cunhado que morava em BH, já estava disposta a tirar do meu próprio bolso o complemento da passagem, pois o risco era grande em não me contratarem, pela distância.

Assim, se passaram alguns dias e eles me ligaram falando que gostaram muito do meu currículo se eu poderia ir fazer uma prova. Respondi, rapidamente, que sim.

Fui à escola no mesmo dia e, chegando lá, pediram para que eu aguardasse um bom tempo. Depois, me chamaram para fazer a prova, lembro que havia, aproximadamente, 24 questões. Com perguntas do tipo: O que é estado laico? Cite três propostas de aula para uma turma com tal perfil (descreviam o perfil da turma). Como você pode integrar uma criança com autismo na sua aula? O que entende sobre escola construtivista? Quais são as vertentes da psicomotricidade? Entre outras...

Contudo, realizei a prova, com bastante atenção e observava que eles (a dona da escola e o marido dela) ficaram me observando a todo tempo, às vezes, olhavam para mim e soltavam um sorriso entre os dentes. De certa forma, aquilo me deixa mais nervosa, mas, tudo bem, sei que essas atitudes fazem parte do mercado de trabalho. Sabia que devia manter a calma e que tudo que perguntava naquela prova eu sabia responder, afinal foram vários anos de ensino na universidade, fora os portfólios que já havia

escrito durante minha trajetória, que sempre vinham carregados de reflexão sobre o dia a dia da escola e tudo que permeia ela.

Após alguns dias, me ligaram pedindo para retornar à escola para realizar uma aula experimental. No mesmo instante, perguntei o dia e horário que deveria estar lá e para qual turma eu iria ministrar a aula. Responderam-me que ainda não tinham definido, mas que poderia ser desde o maternal I ao 1º período.

## **CASOS DE ENSINO LÍLIAN**

### **Caso de Ensino 2: Aula experimental**

Chegou o dia. Cheguei mais cedo à escola e logo fui recebida pela dona da escola, a qual me disse que as crianças estavam no horário do lanche e que, logo após o intervalo, eu iria começar a aula.

- Perguntei: você já sabe para qual turma vou ministrar a aula?

- Ela olhou para mim e disse: - Será a turma de 1º período.

Naquele instante, mil coisas passaram pela minha cabeça, eu tinha levado um plano de aula para cada turma, feitos anteriormente e lidos várias vezes, eu não queria ministrar uma aula com uma folha na mão, acho que demonstra despreparo. Assim, passei rapidamente o olho no meu plano de aula para o primeiro período e perguntei se tinha alguns materiais que eu poderia usar. Lembro que tinha feito um plano de aula que usava poucos materiais, pois não sabia o que a escola possuía de materiais. Parecia que os 20 minutos nunca acabavam (risos).

Assim, ela voltou com a turma, a professora regente me apresentou e disse que eu estava fazendo o processo para professora de Educação Física da escola. Lembro-me de que as crianças, aproximadamente oito, ficaram me olhando. Confesso que, quando vi a dona da escola e professora regente da escola se afastando e todas as crianças me olhando, fiquei meio sem reação. Sabia da minha responsabilidade naquele momento, os papéis ali haviam se invertido e eu estava sendo observada por duas pessoas que já tinham anos de docência. A forma de agir e pensar como profissional era um fator muito importante naquele momento e eu deveria dar o meu melhor. Lembro que

comecei me apresentando para crianças e conhecendo um pouco delas, tinha preparado algumas atividades que facilitariam esse “quebra gelo” momentâneo.

Assim, começou minha aula, eu me senti a professora e tentei executar todas as atividades propostas no plano. Porém, não conhecia ainda aqueles alunos, não sabia nada deles, como eram, o perfil de cada um e eles também me viam como uma pessoa estranha, percebi que, no meio da aula, fui perdendo a turma, como é uma escola construtivista, ao mesmo tempo que acontecia minha aula, várias outras distrações aconteciam, como os animais passando na quadra onde dava a aula, outros brinquedos estilo de “playground” espalhados no mesmo espaço, o que dificultava que eu obtivesse a atenção das crianças. E, a todo momento, observava que a dona da escola e a professora regente faziam várias anotações. O que, de certa forma, me deixava um pouco incomodada. Pensei: “Será que é assim que os professores que acompanhei durante os estágios se sentiam? (risos) ”.

É horrível a sensação de estar a todo momento sendo avaliada, não sabia se o que estava acontecendo ali era certo ou errado. Assim, se findaram os 50 minutos de aula, reuni as crianças para finalizar a aula e as duas se aproximaram novamente e perguntaram para as crianças se haviam gostado da aula e das atividades ali realizadas. Eles, com um sinal de balanço da cabeça, disseram que sim. A professora regente chamou a turma para retornar à sala e a dona da escola me chamou para subir para sala dela. Eu disse que só iria guardar os materiais e já iria subir.

Chegando na sala, me ofereceu água, elogiou minha aula, disse que tinha algumas observações, mais nada que não poderia ser modificado com o tempo.

Fez um breve comentário sobre minha prova escrita, que estava na mão dela, e disse que tinha gostado muito das minhas respostas. Assim, falou que, por ela, eu seria a nova professora e só dependeria de mim. Informou que a escola só pagava o piso salarial, me mostrou um papel, com os valores da hora/aula.

No momento, não fiquei muito satisfeita com o que havia visto no papel...

Mas eu precisava ter uma experiência e resolvi aceitar.

**CASOS DE ENSINO LÍLIAN****Caso de ensino 3: Aulas**

Assim, comecei a ministrar as aulas de Educação Física na escola, na semana seguinte ao processo seletivo.

Confesso que foi muito difícil dar as primeiras aulas, parecia que nada dava certo e que eu nunca iria conseguir ensinar algum conteúdo para aqueles alunos.

Com muita tentativa e erro, fui ajustando meus planejamentos, até que, com o tempo, fui entendendo que cada idade tinha um perfil e eu deveria ser uma professora diferente com cada turma, com cada aluno, se quisesse que as aulas tivessem cara de aula de EF. Aos poucos, fui sendo reconhecida pelas demais professoras regentes e pais como a professora de EF e alguns feedbacks começam a surgir, o que me motivava a continuar tentando, mesmo com poucos materiais, sempre levar aulas diferentes, que chamassem a atenção das crianças. Adotei mini unidades temáticas de, aproximadamente, 4 aulas, o que facilitou muito meu trabalho e percebia que as crianças entendiam as aulas e o mais importante, participavam.

Toda semana, eu sentava com a dona da escola, que faz o papel da orientadora pedagógica para mostrar o que havia planejado para cada turma. Às vezes, ela fazia algumas colocações, dizendo que eu, como única professora de EF da escola, deveria estar sempre atenta para ocupar o meu espaço e aplicar os conteúdos que são próprios e específicos da EF. Mas, muitas vezes, percebia que ela não entendia o porquê de alguns conteúdos. Assim, muitas vezes, eu levava os livros que estava utilizando, artigos para mostrá-la o porquê de cada coisa.

Um fato que me marcou muito durante esse período foi, aos meados do mês de setembro, a mãe de um aluno do maternal I ter solicitado uma reunião com os professores de Música, Artes, Inglês e Educação Física.

Tivemos uma reunião e, após ela ver tudo que o filho estava desenvolvendo em cada aula, disse que não queria mais o filho fazendo essas aulas, que achava que, pela sua idade, era coisa demais.

A mãe tem formação em dança, é professora universitária e de nacionalidade portuguesa, e afirma que, na cultura dela isso são excessos, e que o filho já recebia muito estímulos em casa e não era necessário mais na escola, só queria as atividades da professora regente e mais nenhuma outra.

Nesse dia, expus meu ponto de vista, com argumentos pautados no que conhecia, mas ela foi irredutível, e a dona da escola disse que não era para debater com ela, pois corria o risco dela perder o aluno (coisas de escola particular), aluno como mercadoria, mas enfim...

## CASOS DE ENSINO LÍLIAN

### Caso de ensino 4: Reunião de professores e Reunião de Pais

Fazia questão de estar presente nas reuniões de professores que podia, pois era, geralmente, à noite, como estou em continuidade de estudos, muitas vezes, não podia voltar na escola para participar. Às vezes em que estive presente, tive que me calar para muitas coisas ditas, pois sabia que aquilo não era benéfico para os alunos e sim para “manter uma boa relação com pais”, o que sustentava a escola. E, sempre que tinha algumas discussões, com debates pedagógicos, quis falar minha opinião e dizer qual a minha visão frente a tal situação. Por mais que fosse somente eu para lutar pela EF na escola, tentava, de forma amigável, mostrar a importância dela. É muito difícil estar sozinha na escola, pois ali era mais de 20 pedagogas contra uma professora de EF, apenas tentando mostrar que EF é tão importante quanto o que elas ensinam. Uma estratégia que adotei foi tentar fazer aulas multidisciplinares, onde as professoras regentes e os professores de Música, Inglês e Artes também estivessem presentes, assim reconheciam meu trabalho e a importância de trabalho em equipe.

Os pais, começaram a fazer comentários do tipo:

- “Fulano” chegou lá em casa fazendo isso, aprendeu na sua aula?
- Ficou ótimo os brinquedos que eles produziram na sua aula!
- “Fulano” veio todo animada para sua aula hoje, disse que hoje era dia da aula da Lílian.

Assim, fui sentido que, aos poucos, fui conquistando meu espaço na escola, ainda estou construindo. O mais difícil é saber se estou no caminho certo e se da forma que estou fazendo está certo, pois não tenho outro colega para compartilhar minhas inquietações, pois agora não é mais igual no período de estágio, onde saíamos da aula que acabávamos de observar e fazíamos nossas observações, concordava e discordava de alguns pontos. Agora, é somente eu no chão da escola e sua imensa diversidade.

**CASOS DE ENSINO LUA****Caso de ensino 1 - O futebol (29/09/2017)**

Aula de Educação Física, turma de 5º ano, na Escola Municipal 1. Em um primeiro encontro com os meninos e meninas, decidimos que um dos temas a serem abordados na Educação Física seria o futebol, a decisão foi tomada em coletivo, depois de longa conversa (não sem resistência, pelo fato de não irmos para a quadra e ficarmos “perdendo tempo” em sala) na qual reunimos temas de interesses da turma e votamos, sendo que os dois mais votados desencadeariam projetos para as aulas, até a culminação do ano.

Em um encontro seguinte, em que falaríamos da história do futebol, cheguei em sala e logo perguntei: quem sabe onde é que nasceu o futebol?

Eles começaram a sugerir vários lugares do mundo, países, cidades, estados...e eu, ávida por uma resposta que figurava entre a Inglaterra e o Brasil, já que tinha como referência para aquela aula uma história “oficial”. Em determinado momento, uma das meninas, chamada Kethlen respondeu:

- Uai *fessora*, o futebol nasceu no pé da gente!

No momento em que ela me respondeu não tive a sensibilidade de acolher aquela resposta, depois passei a considerar a melhor resposta que eu poderia ter ouvido naquele instante. Foi somente chegando em casa, depois do dia de trabalho que, avaliando as aulas, essa resposta voltou-me como uma faísca.

Cheguei no dia seguinte e, diante da turma, retomei a fala dela, dizendo que não havia me atentado na hora à beleza da fala, mas que, assim que cheguei em casa, me dei conta de que aquela fala era ouro! Foi, então, que iniciamos uma longa discussão, pois se o futebol havia nascido no pé da gente, quem é, no fim das contas, que podia jogar o futebol? Por que ele ficava reduzido a poucos pés na escola, em geral os mais “hábeis” e quase como premissa, de homens.

Essa conversa e as subsequentes geraram um grande movimento na escola, principalmente por parte das meninas, que levaram, posteriormente, a um movimento geral... Foi mais ou menos assim que a história aconteceu:

Era uma vez uma escola na qual as aulas de Educação Física eram muito bem desenhadas, bem certinhas...como manda a cartilha. Meninos na quadra de futebol, jogando futebol, é claro (os mais habilidosos principalmente e os outros, caso esteja faltando alguém pra completar algum dos times), as meninas em um cantinho qualquer

da quadra, de preferência fora da quadra, de tal modo que não incomodem o futebol e jogando queimada. Aqueles que não queriam nem queimada e nem futebol, espalhados pela arquibancada, com seus telefones ou bons sons.

Certo dia, uma menina teve uma ideia e tornou-a pública, disse em alto e bom tom:

- O futebol nasceu no pé da gente!

Os meninos pensaram, *no pé da gente, pé de homem obviamente, menina nem sabe jogar futebol.*

Algumas meninas pensaram, *no pé da gente é no pé dos meninos, homem, menina nem sabe jogar futebol.*

Algumas outras meninas pensaram e essas vieram até mim, dizendo:

- Se o futebol nasceu no pé da gente, por que é que só os meninos é que podem jogar e tem toda a quadra.

Entendi, naquele instante, o desejo e a vontade das meninas de aprenderem a jogar futebol. As aulas, nesse momento, assumiram um formato curioso, por alguns instantes estávamos todos juntos, mas em outros me encontrava com as meninas e com quem mais tivesse interesse. Esses momentos eram de intensas conversas sobre o futebol, como o futebol e as relações de gênero ou as relações de gênero e a ocupação do espaço (que muito incomodavam naquela escola), também passavam por técnicas, táticas do futebol, fundamentos. Entre teoria e prática, as aulas iam ocorrendo, a ocupação do espaço ia se alterando. A necessidade de partilhar o espaço vinha crescendo, não sem resistência de quem foi acostumado a ocupar todo o espaço, nesse caso, os meninos...a quadra começava a ser um espaço de todos.

As meninas iam fortalecendo-se no jogo de futebol, iam ganhando confiança, não somente em uma das turmas, mas em todas as quatro turmas em que as aulas ocorriam.

Certo dia, elas chegaram com uma proposta:

- Professora, queremos um campeonato de futebol para as meninas!

E foi assim que nasceu o Primeiro Campeonato de Futebol Feminino da Escola Municipal 1. O campeonato foi pensado e organizado pelas meninas de três turmas de sexto ano e uma turma de quinto ano. As regras, as equipes, a forma que teriam os jogos..tudo elas foram decidindo. Também pediram tempos para além da aula de Educação Física para treinar, duas vezes por semana elas passaram a ter um horário

(todas juntas) para isso. Foi justo nesse tempo a mais para jogar futebol que elas chamaram a atenção dos meninos e pelo fato de que elas teriam um campeonato.

Os meninos logo exigiram:

- Professora, nós também queremos um campeonato, não é justo que seja só para as meninas.

Pensei que não fosse mesmo justo, não era ali uma questão de justiça e sim de proposta, pedi a eles que se organizassem e fizessem uma proposta, assim como as meninas tinham feito. Pois, se naquele instante elas teriam um campeonato, era por interesse e trabalho delas, além de lembrar a eles que pensassem na justiça também quando tivessem campeonatos só para meninos, quando parecesse tão natural que outras pessoas não pudessem jogar, a não ser os homens mais habilidosos.

No fim das contas, com o encerramento do ano e de minha passagem por essa escola, tivemos um campeonato de futebol com as turmas de 6° e a turma de 5° ano. Tínhamos equipes de meninos e meninas (ainda separadas), torcidas, juízes, jornalistas...tudo nascido de uma singela e autêntica resposta...

O futebol nasceu no pé da gente...

### CASOS DE ENSINO LUA

#### Caso de ensino 2 – Onde é que a escola educa?

É no alto do morro que nasce o sol que ilumina a cidade

No alto do morro, sementes sedentas de liberdade

No alto do morro uma menina se encanta com o som do agogô

E me lembra N'Zinga, rainha Ginga, N'zingAna...

N'ZingAna, N'zingaMaria, N'zingaLua

N'Zinga prenome

N'Zinga prenome dum povo que dança

N'Zinga prenome dum povo que luta

N'Zinga prenome dum povo que canta, canta, canta...

Em bom e mau tempo

Pra lembrar que seu alento também veio nas águas do mar

Pra lembrar que a água é o manto de Iemanjá

20/10/2017.

Um sentimento curioso tem me tocado ultimamente, me sinto muito mais professora/educadora nos instantes em que estou fora da aula de Educação Física. Nos tempos em que estou disponível pela escola. Instantes nos quais, sem obrigações/mas com responsabilidade, encontro-me com os estudantes e neles podemos conversar, trocar saberes, construir projetos, sonhar, ser sensível...

## **CASOS DE ENSINO LUA**

### **Caso de ensino 3 – O *Parkour***

O projeto de *Parkour* na Escola Municipal 2, ocorrido nos meses de maio e junho de 2018, nasceu de uma incrível capacidade dos estudantes para subir nos muros, andar sobre eles como se fossem um *slackline*, da destreza para subir nas árvores para “panhar” jambo, pau doce, ou só “estar lá em cima mesmo”... De uma vontade de olhar a escola por um olhar renovado, em geral de cima dos telhados.

Aos que não tinham tanta destreza assim, o subir nas árvores e muros e o andar correndo e pulando tornaram-se desejos pulsantes.

O projeto de *Parkour* nasceu também porque essas incríveis capacidades dos estudantes tornaram-se problemas constantes na escola, razão de muitos casos de indisciplina, incômodo para diversas aulas de matemática, (pois que criança irá se atentar à aula se pode olhar as outras andando sobre o muro pela janela da sala?)... várias foram as questões motivadoras do projeto. Como desculpa, os incômodos que os adolescentes causavam na escola; como combustível, o encantamento que eles tinham pelo que faziam e o encantamento que despertavam nos demais.

Para o Projeto de *Parkour*, que teve ao todo 10 aulas, aqueles estudantes mais habilidosos, reconhecidos inclusive pelos colegas como detentores de uma arte, ainda que anteriormente ao projeto poucos reconhecessem o nome “*Parkour*”, tornaram-se grandes ajudantes. Auxiliavam na elaboração e no planejamento das aulas, assim como auxiliavam os colegas para realizarem aquilo que fomos nomeando de desafios, que incluíam saltar, equilibrar, escalar, correr e etc.. Guiando-nos pela origem do *Parkour*, exploramos várias formas e possibilidades de percorrer um mesmo caminho, buscávamos sempre formas curiosas, criativas e, às vezes, desafiadoras.

O *Parkour* foi, durante todo o ano, o projeto que gerou maior interesse dos estudantes e maior reverberação, vários continuavam praticando durante os recreios,

eles montaram um grupo de *Parkour* na escola, entre os alunos do 6º ano. Além disso, em vários momentos, pediram novamente aulas de *Parkour*, assim como era um constante presente naquelas aulas que chamávamos de Livres.

## **CASOS DE ENSINO LUA**

### **Caso de ensino 4 – Capoeira**

A chegada na escola ocorreu em março, uma segunda escola da regional Leste (fui transferida da primeira em função do fechamento das turmas do terceiro ciclo). Assim como a primeira, uma escola de periferia, no miolo da favela, entre bocas de gente, de cães e de fumo.

Assumi, mais uma vez, as turmas de 6º ano e, nesse caso, também uma turma chamada de Geração Ativa, formada por meninos e meninas com mais de 15 anos que estavam cursando o 7º ou 8º ano do ensino fundamental. Logo de entrada, propus um projeto de capoeira para a Educação Física, imaginando que, a partir dela, conseguiria estabelecer um bom diálogo com os estudantes e com a escola.

O que eu não previa era que a proposta da capoeira seria interpretada pelos meninos como uma perda de tempo, tempo esse em que, certamente, deveriam estar jogando futebol e, no máximo, praticando alguma outra modalidade com bola. Isso sim era Educação Física. A mesma interpretação ocorreu no caso das meninas que, no entanto, gostariam de estar jogando queimada.

As aulas de capoeira foram realizadas com significativa resistência, grande parte dos estudantes recusava-se a participar, qualquer que fossem os aspectos abordados, parecia (ao menos para a maioria) uma verdadeira perda de tempo, fossem os movimentos, seus aspectos histórico-culturais, sua musicalidade.

Entendi que, por aquele caminho, ao menos não naquele instante, a capoeira não se conformara como elemento de conexão. E se ela não havia conseguido adentrar no campo da curiosidade e da vontade de saber, do prazer de aprender, de conhecer como possibilidade de leitura do papel, do corpo e do mundo...como possibilidade de ressignificar os corpos e as corporeidades no contexto social que elas ocupam. Já na 4ª aula abdiquei da intenção de seguir com ela.

Entendi, naquela primeira tentativa, que nem sempre o que é significativo para os professores torna-se, por extensão, significativo para os estudantes, por extensão

entendi que nem porque acreditemos que possa ser realmente importante que eles aprendam, conheçam algo, isso realmente acontecerá.

A surpresa nessa história ocorreu já no mês de novembro, no qual, por ocasião da Semana de Arte e Cultura na escola, que teve como eixo central o centenário de Nelson Mandela, um grupo de capoeira foi até à escola. Eles propuseram uma aula de capoeira, seguida de uma roda. Com a roda já em andamento, pedi para jogar com um dos integrantes desse grupo.

*Cocorinha...rolê...rabo de arraia, negativa...au, cabeçada...*

*Ginga...meia lua, rolê...tesoura, queda de rins...giro...giro...giro...*

*Volta do mundo.*

*Na volta que o mundo deu, na volta que o mundo dá*

*Quem viaja pelo mundo, volta pro mesmo lugar.*

Depois daquele jogo, já finalizada a passagem do grupo de capoeira pela escola, surgiram perguntas, curiosidades, conversas, todas iniciadas pelos estudantes comigo. De algum modo, a curiosidade que eu buscava lá no primeiro mês de encontro com eles aparecera em novembro. A vontade de saber, os questionamentos que possibilitam espaço para o conhecimento construir-se coletivamente, num processo de aprendizagem, apareceram naquele instante e me dei conta de que aquela curiosidade possibilitava as aulas de capoeira. Retornamos às aulas como algo significativo, que partia do interesse dos estudantes, a partir de uma relação que fora tecida comigo ao longo do ano e, ao me verem num instante de um jogo de capoeira, abria-se para eles uma porta de querer saber e para mim uma porta de poder compartilhar e, na medida em que as portas estão abertas, a construção do saber, como estar no mundo, torna-se possível.

Naquele momento, compreendi também que o que pensamos como um fracasso, como havia compreendido o Projeto de Capoeira no início do ano, pode, na verdade, deixar fecundas sementes para instantes mais propícios. Ainda que as aulas não tenham surtido o efeito esperado no momento desejado, estar diante delas pode ter sido um fator sensibilizador do olhar, dos questionamentos, das propostas que os adolescentes fizeram, assim como as crianças, a partir da observação daquele jogo, inclusive o fato de reconhecer e saber formular questionamentos, dúvidas, propostas.