

JOSÉ ÂNGELO GARIGLIO

A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMG

O PROBLEMA DE PESQUISA

Neste capítulo abordaremos o tema relativo aos alunos egressos formados pela UFMG a partir de análises direcionadas mais diretamente aos processos de inserção de profissionais de professores (licenciados) de Educação Física (EF) iniciantes. Mais especificamente, centramos nosso olhar sobre os meandros dos primeiros anos do exercício profissional no ambiente escolar, buscando compreender os dilemas e desafios que se colocam na travessia entre a vida de estudantes de graduação e as exigências próprias da profissão docente.

Os processos de inserção profissional de professores iniciantes têm sido objeto de preocupação de autoridades políticas vinculadas ao campo da educação, bem como de investigadores no âmbito das universidades. Tal preocupação se justifica porque há muito as pesquisas têm constatado que os primeiros anos de inserção na carreira docente são críticos, seja pelos altos índices de abandono da profissão, seja pelas dificuldades encontradas pelos professores iniciantes de crescerem, desenvolverem-se e aprenderem as artes da profissão.

Esses estudos visam, entre outros objetivos, compreender de que maneira os professores dão sentido a sua vida profissional

e de que forma se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira. Nessa perspectiva, entende-se a modelação da carreira docente situada na confluência entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis que estes indivíduos devem interiorizar e dominar para fazerem parte da profissão docente. Desse ponto de vista, os estudos sobre a carreira permitiram analisar mais detidamente a fundamentação da prática do professor – o que ele é e faz – em sua trajetória profissional.¹

Sustentados por essa perspectiva de análise, vários autores no campo dos estudos sobre a formação de professores vêm tratando a carreira docente como um contínuo formativo marcado pela presença de ciclos ou fases de desenvolvimento profissional. Michael Huberman,² ao construir reflexões sobre essa hipótese, levanta questões que, para o autor, ainda precisam ser tratadas de forma mais consistente. Dentre essas questões destacamos três que expressam mais claramente o que os estudos sobre os ciclos de desenvolvimento profissional de professores almejam conhecer mais de perto: 1) Será que todos os professores passarão 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? 2) Que imagem essas pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? 3) Terão a percepção de que modificam os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades ou domínio da matéria que ensinam?

Na busca por construir respostas a esses questionamentos, algumas pesquisas sobre o tema vêm tentando nomear ou classificar quais seriam e como se caracterizariam os diferentes ciclos de vida profissional dos professores. Carter *et al.*³ propõem um modelo no qual os professores experimentarão cinco fases distintas na carreira docente: professor iniciante; iniciante

avanzado, prático competente, prático proficiente e o professor expert. Feiman-Nemser⁴ aponta que o processo de aprendizagem profissional, por sua vez, inclui três fases: a formação inicial, a indução (fase de transição entre a formação inicial e a entrada na profissão) e o desenvolvimento profissional. Vonk⁵ propõe que a carreira docente seria 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, nos métodos e nas competências.

Nesse esforço de nominar e caracterizar as diferentes fases dos ciclos de desenvolvimento profissional dos professores, pode-se perceber a existência de um ponto de consenso na literatura sobre o tema: de que a iniciação à docência é um período singular da trajetória docente e potencialmente determinante na construção da história profissional dos professores, atuando de forma a influir no tipo de relação a ser estabelecida com o trabalho, seja no presente, seja no futuro.

Numa primeira direção, a iniciação à docência tem sido caracterizada como uma experiência marcada por aspectos mais dramáticos e dolorosos. O encontro com a realidade profissional é muitas vezes descrito na literatura em termos duros, como de crise com a profissão, como uma espécie de “batismo de fogo”.⁶ A entrada na profissão é designada também como “choque de realidade”⁷ e “choque de transição”.⁸ Tais termos são utilizados para referir à situação que muitos professores vivem nos primeiros anos de docência e que corresponde ao impacto sofrido da experiência de contato inicial com meio socioprofissional e de ruptura da imagem ideal de ensino; o colapso das ideias missionárias forjadas durante a formação dos professores, em

virtude da dura realidade de ter que lidar com desafios oriundos da vida cotidiana na sala de aula; da relação com os pais, com os pares, com a diversidade dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem; e com a falta de recursos e apoio da comunidade escolar. Em alguns casos, esse período traumático se estende por mais ou menos tempo; isso dependerá da assimilação e da compreensão da realidade complexa que o professor tem de enfrentar.⁹ Tal realidade coloca os docentes em uma situação de grande vulnerabilidade profissional. O choque com a realidade e a crise profissional que pode se instalar nos primeiros meses ou anos de profissão podem levar os professores a abandonar definitivamente a profissão ou podem marcá-los negativamente para o resto de sua carreira. Os professores iniciantes estariam mais vulneráveis ao peso da complexidade e das exigências da vida escolar comparativamente aos docentes mais experientes.

Tal situação de vulnerabilidade profissional é motivada por fatores de ordem pessoal (baixo comprometimento com a profissão em função de uma escolha equivocada da profissão), formação profissional inadequada (baixa da qualidade na formação inicial), falta de apoio da comunidade escolar e de suporte administrativo, inexistência de projetos de indução (acompanhamento de novatos por professores mais experientes em projetos de mentoria), baixos salários, carência de recursos materiais nas escolas, multiplicidade de tarefas e funções institucionais a cumprir e poucas oportunidades de participar das decisões sobre o projeto escolar.¹⁰

Esses estudos têm mostrado que é preciso aceitar que a inserção profissional é um momento especial no desenvolvimento profissional dos professores e que temos, por um lado, de entendê-los em seu processo de tornar-se professor e, por outro, de procurar introduzir nos cursos e nos programas de formação conhecimentos, habilidades, competências voltadas para essa fase específica da carreira, bem como programas de indução e retenção que permitam o pleno desenvolvimento desses e a possibilidade de construção de trajetórias mais perenes na

profissão. Se as maiores taxas de evasão dos docentes ocorrem nos primeiros anos de magistério, se esse é um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter certo equilíbrio pessoal, torna-se essencial o delineamento de medidas de apoio e acompanhamento aos professores no início da carreira.¹¹

Numa outra direção, as pesquisas também têm mostrado que a entrada na profissão é vivida como uma descoberta positiva. O professor iniciante traduziria o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por sentir parte de um determinado corpo profissional. Com muita frequência, a literatura tem indicado que os dois aspectos, o da descoberta e o da sobrevivência, são vividos em paralelo, sendo o segundo aspecto o que permitiria suportar o primeiro.¹²

A importância dos estudos que tratam da entrada na profissão tem recebido cada vez mais reconhecimento, pois esse ciclo profissional é tido como um período crítico de aprendizagem intensa da profissão docente. Esses anos iniciais constituem um período realmente importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho.¹³ Essa fase é tão crucial que pode levar uma porcentagem importante de iniciantes a abandonar a profissão¹⁴ ou se questionar sobre essa escolha profissional, a sua continuidade e o desejo de investimento formativo na profissão.

PROFESSORES PRINCIPIANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA SINGULAR?

Os estudos de cunho sociológico, ao se contraporem à perspectiva psicológica do ciclo da vida, colocam-se críticos à ideia de que as sequências da vida seriam predeterminadas e

invariáveis, que todos os professores passariam pelas mesmas fases, em uma mesma ordem, independentemente das condições de formação e trabalho. Diferentemente desse modelo de causalidade, a abordagem sociológica tem apontado que a organização profissional é que cria, arbitrariamente, as condições de entrada, empenhamento, promoção e que confere sentido às fases de desenvolvimento da profissão.¹⁵

Trazendo esse debate para o campo da profissionalização docente, Lessard *et al.*¹⁶ chamam a atenção para o fato de que o mundo dos professores aparece como uma diversidade ao plano das identidades profissionais afirmadas. Tal diversidade é marcada fortemente pelas condições de trabalho realmente efetuadas pelos diferentes subgrupos de professores, pelas missões educativas específicas e redefinidas por eles. Os professores se constituem na realidade numa multiplicidade de subgrupos com a sua própria identidade, a sua experiência do sistema escolar, vivendo tensões com outros subgrupos e com o quadro institucional.

Feinama-Nemser *et al.*¹⁷ reforçam a tese de que existiriam, no campo de atuação profissional, não apenas uma, mas várias culturas docentes. Para eles, a cultura profissional pode ser considerada como um conjunto de sentimentos partilhados, de hábitos mentais e de modelos de interação com os alunos, os colegas, os administradores e os parentes. Essa cultura profissional compreenderia também para eles as recompensas intrínsecas, associadas ao exercício do *métier*.

Poderíamos dizer então que é, também, na relação específica com as situações particulares de ensino que os saberes da base da ação profissional ganhariam sentido e validade. Seriam, portanto, saberes intimamente relacionados à situação de trabalho à qual devem atender. Nessa ordem de pensamento, parecer-nos instigante questionar em que medida as experiências de iniciação à docência, vividas por professores de professores de EF, guardam relação com a especificidade pedagógica da EF, as funções atribuídas pela cultura (escolar e não escolar) ao

componente curricular que ensinam, com o lugar ocupado pela EF na hierarquia dos saberes escolares, com o tipo de interação estabelecidas com alunos, com as condições ambientais onde esses professores exercem o seu ensino (sua sala de aula), com os seus objetos didáticos, entre outras características que demarcam as condições de trabalho situadas.

Tomando esse debate como referência geradora do nosso estudo, nos pareceu importante desenvolver uma pesquisa sobre a experiência de iniciação à docência vivida por licenciados em EF. Com a pesquisa buscamos encontrar respostas para as seguintes questões: como esses egressos pensam e agem na profissão nos primeiros anos de contato com a docência? Quais os principais desafios enfrentados pelos professores de EF iniciantes? Qual a relação entre a iniciação à docência e a especificidade do ensino da EF na escola?

METODOLOGIA

OS SUJEITOS E O CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com 13 licenciados (4 homens e 9 mulheres) formados pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (EEFFTO/UFMG), e que tinham, no momento da realização da pesquisa, até dois anos de experiência com a docência em EF na escola. A escolha desses sujeitos de pesquisa foi aleatória, respeitando somente os critérios de tempo/experiência profissional na escola (todos teriam que ter no máximo três anos de trabalho na escola) e formação em uma única instituição. A opção por trabalhar com docentes 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 de contexto de iniciação à docência em Educação Física na escola e entender de

que forma a experiência da iniciação à docência em Educação Física poderia ajudar a iluminar nossa leitura sobre os limites e possibilidade da formação inicial frente o contexto da inserção profissional neste campo disciplinar.

ENTREVISTAS

A entrevista, de caráter semiestruturada, foi construída levando em consideração quatro eixos aglutinadores: 1) a percepção sobre a iniciação à docência; 2) as ações e estratégias pensadas e realizadas pelos professores com vistas ao enfrentamento da realidade; 3) as aprendizagens docentes mais significativas; e 4) a relação entre a formação inicial e a iniciação à docência. Com as entrevistas, buscamos respostas para duas questões: 1) como os professores se apercebem da situação precisa perante a qual se encontram nesse momento da carreira? 2) Como esses docentes pensam e agem mediante a experiência de iniciar a docência no campo da intervenção pedagógica em EF?

CONCLUSÕES

A nossa pesquisa encontra-se neste momento em fase inicial de análise do material coletado, em especial, dos dados decorrentes da realização das entrevistas com 13 professores iniciantes de Educação Física. Nos parágrafos seguintes, vamos discorrer sobre algumas impressões iniciais sobre os processos de inserção profissional vividos por esses docentes.

O primeiro dado que surge dos discursos de alguns professores e que tem chamado nossa atenção é o fato de que a inserção profissional em etapas da educação básica mais iniciais (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental) potencializa um sentimento mais positivo da docência. Isso porque, nessa experiência docente, seriam minimizados possíveis tensões e desgastes fruto da relação estabelecida com os alunos. Os professores argumentam que tal experiência é provocada, sobretudo, pela grande motivação das crianças pelo ato de brincar e pelo movimentar-se corporal. O engajamento das crianças nas aulas de EF parece acelerar os processos de socialização

profissional, principalmente no que tange à autopercepção do que é ser professor.

Nesse contexto de ensino-aprendizagem situado, potencializa-se um sentimento de entusiasmo inicial com a profissão e de exaltação por se sentir parte da profissão docente. Tal situação, segundo a fala dos professores, parece catalisar também os processos de alargamento da experimentação pedagógica, já que a diluição das tensões na relação com os alunos possibilitaria a eles voltar sua atenção para questões de ordem didática.

Vinculada à percepção de que o choque da realidade seria amenizado pela representação positiva que as crianças teriam em relação às aulas de EF e de seus professores, os nossos sujeitos de pesquisa, entendem que a experiência de ensinar em EF lhes possibilitaria construir relações de maior proximidade afetiva-emocional com os estudantes, o que ajudaria no arrefecimento das tensões decorrentes da relação professor-aluno em sala de aula. Isso porque a experiência de ensinar os conteúdos da EF (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas), talvez pela percepção dos professores de que a ação didática em EF é mais rica em experimentações corporais, via o movimentar-se humano, daria a eles maior acesso aos alunos e, por consequência, produziria outro tipo de relação com os estudantes. Tal contexto de ensino-aprendizagem proporcionaria aos professores de EF um conjunto mais ampliado de informações sobre os sujeitos de sua intervenção pedagógica, o que os ajudaria a incrementar estratégias de ensino voltadas à motivação dos alunos em participar das aulas de EF.

Tal realidade mostra-se relacionada com o tipo de enfrentamento vivido por esses professores na escola. A necessidade premente de desenvolver tecnologias de comunicação/interação humana com potencial de persuasão dos alunos tem relação direta com o fato de que, na cultura escolar em geral, a EF é muitas vezes reconhecida pelos demais agentes escolares, particularmente diretores e demais professores, como uma “disciplina de segunda classe”.

Nesse contexto, a produção da autoridade docente não se dá como em outras disciplinas da escola. Na Educação Física, as relações hierárquicas e de poder entre alunos e docentes são diluídas, uma vez que esses docentes têm menos condições de operar uma relação de controle e implicação dos alunos nos termos verificados nas demais disciplinas escolares. As recompensas extrínsecas, materializadas no peso de avaliações (provas) e dos riscos constantes de reprovação do ano letivo, mais próprias ao contexto de ensino da maioria das disciplinas, devem ser substituídas pela recorrência de motivações intrínsecas.

Nesse ambiente de ensino, é preciso implicar os alunos nas atividades não tanto pelos mecanismos da coerção, mas por canais de comunicação e interação humana, capazes de persuadi-los, seja pela motivação impressa pela ação dos professores, seja pela empatia nutrida pelos discentes em relação aos docentes, seja também pela habilidade de tornar os conteúdos de ensino agradáveis e prazerosos aos olhos dos alunos.

Foi recorrente na fala dos professores que um dos maiores desafios vividos por eles na fase da iniciação à docência é convencer os alunos a participar das aulas de EF. Tal realidade, ao mesmo tempo que os instiga a construir canais de comunicação e diálogo com os alunos, é também geradora de angústias e estresse. Primeiro, porque esses professores não possuem ainda mecanismos referentes muito elaborados que os habilitem na arte de convencer e “dobrar” os estudantes. Segundo, porque se verificou que, na maioria das escolas, não há apoio direto da gestão escolar ou da supervisão pedagógica da escola que dê suporte a ação dos professores de Educação Física na direção do convencimento dos estudantes de que a disciplina não é mera atividade, mas sim um componente curricular como os demais que constituem o currículo escolar. Com isso, recai sobre esses docentes a responsabilidade quase que solitária e o desgaste dela proveniente da ação de negociação junto aos estudantes.

Sobre tal ponto, é importante ressaltar que alguns professores que participaram da nossa pesquisa têm conseguido algum

sucesso nessa empreitada. Para isso, para além das ações e estratégias de negociação junto aos alunos, eles têm buscado um diálogo com a escola, quer em supervisão pedagógica, quer em gestão escolar, quer com os pares (docentes de outras disciplinas). Essa postura de desprivatização da prática¹⁸ por parte dos professores parece ser elemento muito significativo no alcance do reconhecimento da EF como disciplina escolar e, via de consequência, a um desenvolvimento profissional docente marcado por uma percepção mais positiva acerca da docência. O individualismo pedagógico mostrou-se um empecilho à constituição de uma experiência de iniciação à docência que intensifique o processo de descoberta da profissão, ou seja, de entusiasmo, de experimentação, de exaltação de situação e responsabilidade próprias do ofício docente (de educar crianças e jovens, de construir um programa de ensino), da construção da autoridade docente e de um sentimento de pertencimento de um corpo profissional. Os dados apontam para o fato de que uma inserção marcada pelo individualismo pedagógico reforçaria, para esses docentes, os aspectos sofridos da sobrevivência ou do choque do real.

Paralelamente, a fala dos nossos sujeitos de pesquisa aponta também para múltiplas situações de desrespeito profissional provenientes das intervenções dos agentes escolares. Entre essas, a tentativa de desmobilização dos estudantes para participarem das aulas de EF; a não inserção desses professores no debate das questões pedagógicas da escola; a inexistência de investimento na qualificação do material didático específico da EF; a interferência não negociada ante as ações de planejamento e organização curricular da EF produzida pelos professores; e a instrumentalização da EF e de seus professores na construção de eventos escolares com vistas à publicidade da “marca” da escola junto ao mercado (no caso das escolas privadas) e/ou impondo uma disponibilidade à organização desses eventos, independentemente do que esses docentes propunham em suas aulas. Esse último ponto mostra um reconhecimento mais ligado a fatores

extracurriculares do que à aprendizagem específica sobre os saberes específicos da disciplina.

Em algumas das escolas onde esses docentes atuam, a representação que se tem é a da Educação Física como auxiliar de outras disciplinas, uma espécie de apêndice da escola, como espaço de distração para os alunos e como lugar de esquecimento das tensões proporcionadas pelo esforço intelectual em sala de aula. Há grande dificuldade de percepção pelos agentes escolares da aula de Educação Física como um momento de aprendizado sistematizado e com objetivos, com importância para o desenvolvimento humano dos alunos. Essa desvalorização configura-se, às vezes, como forma de desrespeito nas dimensões do direito e da estima social desses professores, que os motivam, por um lado, à luta por reconhecimento ou, então, levam-nos a uma condição de desinvestimento profissional.¹⁹ Tal condição tem exigido desses professores triplo esforço: ensinar, aprender a ensinar e convencer os pares que aquilo que eles ensinam tem algum valor à formação cultural dos estudantes.

O segundo achado que emerge dos dados da nossa pesquisa tem relação com a dificuldade encontrada pelos professores em saber organizar didaticamente o ensino da Educação Física no currículo escolar. Tal estorvo é motivado, segundo os professores, pelo fato de existirem poucas referências didáticas que possam auxiliá-los nesse processo de organização curricular da EF. A maioria das escolas nas quais esses professores trabalham não apresenta orientações ou prescrições rígidas nessa direção. Os professores relatam que, na Educação Física, não há definição clara *a priori* de quais conteúdos serão trabalhados durante o ano, de como organizá-los no tempo escolar e num diálogo mais orgânico com o projeto escolar. Esse fato revela alto grau de autonomia dos professores de EF em relação ao tratamento dos conteúdos de ensino.

Na maioria dos casos, não há, por parte dos seus pares nem do setor pedagógico da escola, cobranças rígidas de prestação de contas, avaliação ou acompanhamento do trabalho desses

professores. Conseqüentemente, não há necessidade de esses cumprirem determinado cronograma de transmissão de conteúdos em função de datas em que os alunos deveriam ter tido acesso, dado o período das avaliações escolares ou de outras datas determinadas pelo calendário escolar. Externamente às escolas, tal fato tem o seu correlato na medida em que se verifica que o mercado editorial de livros didáticos nesse campo (EF) é ainda muito restrito (em quantidade e pluralidade).

Assim, sem a presença do livro de didático, o ato de planejar o ensino se apresenta como um dos maiores desafios para esses professores. Quais conteúdos ensinar? Como organizar os conteúdos no tempo escolar? Quais os objetivos a alcançar? Qual a periodicidade para cada conteúdo? Como tratá-los segundo as diferentes fases da vida dos estudantes? Como relacioná-los com o projeto escolar?

Em função da inexistência do peso dos livros didáticos na determinação das tarefas escolares, da maior margem de autonomia dada pela escola ao ato de organização do planejamento de ensino, do distanciamento da EF em relação ao cronograma de avaliações das escolas, do baixo controle externo sobre essa disciplina (avaliações estandardizadas não avaliam a EF, inexistência da cultura do livro didático), somada ao pouco interesse de regulação interno à escola sobre a EF, acabam por influenciar a relação desses professores com o ato de planejar. Mais do que os prazos a cumprir, são as pessoas (as necessidades e os interesses dos alunos e as crenças pessoais dos próprios professores de EF), as peculiaridades do contexto imediato (as necessidades internas da vida escolar e dos alunos) e o cumprimento de determinados objetivos prioritários (a formação humana dos alunos, a luta pela legitimação da EF) que contribuem para organizar a intervenção dos professores durante um ano letivo.

Esse contexto situado de trabalho, ao exigir desses professores intensificação de uma ação reflexiva sobre o seu fazer pedagógico, parece também tornar mais fortes os processos de aprendizagem docente (ofício do ensino) na medida em que

aviva as experiências de socialização profissional,²⁰ via o alargamento do conhecimento sobre a cultura escolar. Tal socialização profissional, segundo a fala dos nossos sujeitos de pesquisa, está relacionada à aprendizagem sobre a especificidade pedagógica da EF; sobre as características dos estudantes e de suas demandas de aprendizagem; de competências necessárias ao ato de planejar o ensino em EF; de saber como construir coletivamente o planejamento de ensino, da construção de técnicas, sequências e recursos didáticos, dada a inexistência de livros-texto que orientem o ensino na sala de aula; de criação de tecnologias de interação e comunicação com os estudantes (saber falar como eles, saber negociar, saber relacionar); as aprendizagens relacionadas ao ensino de conteúdos da EF não tratados e/ou tratados de forma inadequada na formação inicial; e de aprender a lidar com certos conteúdos da EF com os quais os professores não construíram intimidade corporal (danças, lutas e ginásticas, esporte).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos descrever e analisar alguns dos aspectos da experiência de inserção profissional vividos pelos 13 professores de EF iniciantes pesquisados. A análise do material empírico colocou em relevo dimensões que seriam próprias da iniciação à docência de professores vinculados profissionalmente a esse componente curricular. Com isso, não estamos aqui a afirmar que todos os professores iniciantes de EF, independentemente da sua condição de gênero, trajetória de formação e condições materiais de trabalho, experimentam os mesmos dilemas profissionais e com a mesma intensidade. Todavia, os achados de nossa investigação mostram que 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, de como esse

trabalho é percebido por outros. Cria condições específicas de entrada, sendo o empenhamento na carreira um elemento potente na construção de sentidos às fases de desenvolvimento da profissão.

Entre as formas de empenhamento e entrada na profissão, próprias à experiência de inserção profissional dos professores de EF pesquisados, destacam-se as seguintes: as formas singulares de controle e regulação do conhecimento dessa disciplina; necessidade de harmonizar conflitos com os alunos ante o desejo desses de que o ensino dessa disciplina se resume não apenas ao tratamento de um conteúdo de ensino e uma extensão, sem mediações, das vivências que eles têm com as práticas corporais fora da escola; dificuldades de lidar com o ensino nas condições ambientais singulares da sala de aula da EF, lugar esse que se difere do modelo de unidade celular de classe hegemônico; e enfrentamento de situações relacionadas ao déficit de legitimidade acadêmica da EF, em especial às baixas expectativas da gestão escolar e dos estudantes em relação ao ensino que opera na sala de aula da EF.

Sobre esse último ponto supracitado, 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. No caso dos professores de EF pesquisados, o pertencimento profissional a uma disciplina com déficit de legitimidade acadêmica/pedagógica cria condições particulares de inserção profissional, potencializando, em muitos casos, o quadro de dupla vulnerabilidade profissional. Isso porque se sobrepõem às tensões e aos desafios provenientes da sua condição de professores iniciantes, dilemas e enfrentamentos advindos de situações específicas de desrespeito profissional e de lutas por reconhecimento de uma identidade docente específica. O mandato docente afeta também o seu status devido à hierarquização das matérias ensinadas. Os professores em geral perseguem objetivos e se esforçam para respeitar

os programas de ensino, mas estes não têm o mesmo valor para os alunos, os pais e os próprios professores. Desse modo, as hierarquias entre os saberes escolares se traduzem numa hierarquização profissional da identidade dos professores, que remete a práticas pedagógicas parcialmente diferentes de acordo com a motivação dos alunos, as pressões dos pais e a percepção dos colegas. O mandato de trabalho dos professores se diferencia segundo uma lógica de poder simbólico das disciplinas ensinadas, um poder herdado ou apropriado por aqueles que as lecionam.²¹

Não obstante reconhecer que os professores iniciantes de EF vivem os mesmos dilemas profissionais que os demais professores da escola (solidão, estresse, conflitos com os alunos, invisibilidade, falta de apoio institucional, péssimas condições de trabalho, carreira pouco atrativa e salários indignos), faz-se necessário, por outro lado, evidenciar que existem singularidades nas formas de inserção e desenvolvimento profissional docente. Reconhecer essas realidades situadas nos parece ser uma referência fundamental à produção de políticas de indução, retenção e desenvolvimento profissional dos professores iniciantes que lhes garanta o pleno direito de conhecerem a profissão e de amadurecerem nela. A compreensão do “ficar” na profissão docente precisa ser urgentemente redefinida.²² Esse “ficar” tem de incluir vários caminhos de progressão na carreira e deve se tornar uma referência fundamental à produção de políticas de formação, indução e desenvolvimento profissional dos professores, bem como objeto de preocupação da comunidade acadêmica, dos gestores da educação pública/privada e da comunidade escolar, de forma a reconhecer, a valorizar e a apoiar as diferentes formas de ser e de atuar na docência.

Para finalizar, entendemos ser urgente o fomento de programas de indução que procurem estabelecer estratégias para reduzir ou redirecionar o chamado “choque de realidade” vividos pelos docentes iniciantes. Há que se investir em políticas mais perenes e sistemáticas de indução que auxiliem os professores iniciantes na compreensão dos processos de socialização na

cultura escolar, que contribuam para salvaguardar o seu bem-estar pessoal, que favoreçam a construção de uma identidade docente mais positiva, além de apoiar o desenvolvimento de competências profissionais fundamentais ao seu processo de desenvolvimento profissional. Nessa direção, as universidades têm um papel político fundamental, seja na formulação de programas de formação continuada voltadas ao acompanhamento de seus egressos iniciantes, seja no estabelecimento de parcerias com as redes de ensino com vistas ao fomento de políticas de indução de professores recém-formados. A responsabilidade do Estado e, por via de consequência, da universidade para com a formação de professores não finda com a conclusão da formação inicial. Isso porque o desenvolvimento profissional docente é um processo em longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento profissional.

NOTAS

- ¹ M. Tardif, *Saberes docentes e formação profissional*, Petrópolis, Vozes, 2002; M. Tardif e D. Raymond, Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério, *Educ. Soc.*, v. 21, n. 73, dez. 2000.
- ² M. Huberman, O ciclo de vida profissional dos professores, em António Nóvoa (Org.), *Vida de professores*, Porto, Porto Editora, 1992, p. 31-62.
- ³ K. Carter *et al.*, Processing and Using Information About Students: A Study of Expert, Novice, and Postulant Teachers, *Teaching and Teacher Education*, v. 3, n. 1, 1978, p. 147-157, 1987.
- ⁴ S. Feiman-Nemser, Helping Novices Learn To Teach: Lessons from an Exemplary Support Teacher, *Journal of Teacher Education*, v. 52, n. 1, p. 17-30, 2001.
- ⁵ J. Vonk, Mentoring Beginning Teachers: Development of a Knowledge Base for Mentors, *American Educational Research Association*, v. 1, p. 1-26, abril 1993.
- ⁶ G. Kelchtermans e K. Ballet, The Micropolitics of Teacher Induction. A Narrative-Biographical Study on Teacher Socialisation, *Teaching and Teacher Education*, v. 18, n. 1, p. 105-120, 2002.
- ⁷ Huberman, O ciclo de vida profissional dos professores.
- ⁸ S. Veenman, Perceived Problems of Beginning Teachers, *Review of Educational Research*, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

- ⁹ *Ibidem.*
- ¹⁰ M. Cochran-Smith, Learning and Unlearning: The Education of Teacher Educators, *Teaching and Teacher Education*, v. 19, may 2002, p. 5-28, 2003.
- ¹¹ C. Marcelo-García, Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa, *Revista Iberoamericana de Educacion*, n. 6, p. 1-15, 1999; Vonk, Mentoring Beginning Teachers: Development of a Knowledge Base for Mentors.
- ¹² Huberman, O ciclo de vida profissional dos professores.
- ¹³ Tardif e Raymond, Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério; C. Marcelo-Garcia, A identidade docente: constantes e desafios, *Revista Brasileira de Pesquisa em Formação de Professores*, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009.
- ¹⁴ Segundo estudos realizados por Gold, cerca de 33% dos professores abandonam a profissão nesse ciclo da carreira profissional. (Y. Gold, Beginning Teacher Support – Attrition, Mentoring, and Induction, em J. Sikula (dir.), *Handbook of Research Education*, New York, Macmillan, 1996.)
- ¹⁵ Huberman, O ciclo de vida profissional dos professores.
- ¹⁶ C. Lessard e M. Tardif, *Les identités enseignantes: analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960- 1990*, Editions du CRP, Université de Sherbrooke, 2003.
- ¹⁷ S. Feiman-Nemser e R. E. Floder, Cultural Aspects of Teaching, em M. C. Wittock (dir.), *Handbook of research on teaching*. 3. ed., New York, Macmillan, 1986, p. 505-526.
- ¹⁸ M. Cochran-Smith, Trends and Challenges in Teacher Education: National and International Perspectives, em F. Waldron, J. Dooley, T. Smith e M. Fitzpatrick (ed.), *Reimagining Initial Teacher Education: Perspectives on Transformation*, Dublin, Liffey Press, 2014, p. 29-53.
- ¹⁹ V. Bracht e B. A. Faria, A cultura escolar e o ensino da Educação Física: reflexões a partir da teoria de do reconhecimento de Axel Honneth, em Lucíola L. C. P. S. Santos *et al.*, *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, Belo Horizonte, Autêntica, 2010.
- ²⁰ Entendemos “socialização profissional” como o processo mediante o qual o indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessárias para assumir um papel na organização escolar (S. Veenman, Perceived Problems of Beginning Teachers, *Review of Educational Reserch*, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984).
- ²¹ M. Tardif e C. Lessard, *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, Petrópolis, Vozes, 2005.
- ²² M. Cochran-Smith, Why People Teach and Why They Stay, *Bank Street College of Education – Occasional Paper Series*, v. 16, p. 23, abril 2006.