



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social**

Caio Lucchesi Loures

**TRAJETÓRIAS DE VIDA E PROCESSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE  
PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Belo Horizonte  
2022

Caio Lucchesi Loures

**TRAJETÓRIAS DE VIDA E PROCESSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE  
PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Ângelo Gariglio

Belo Horizonte  
2022

L892t

T

Loures, Caio Lucchesi, 1995-  
Trajetórias de vida e processos de inserção profissional de  
professores iniciantes de Educação Física [manuscrito] / Caio  
Lucchesi Loures. -- Belo Horizonte, 2022.  
128 f. : enc, il.

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

Orientador: José Ângelo Gariglio.

Bibliografia: f. 110-118.

Apêndice: f. 119.

Anexos: f. 120-128.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação -- Teses.  
3. Professores de educação física -- Formação -- Teses.  
4. Professores de educação física -- Narrativas pessoais -- 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



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Trajetórias de vida e processos de inserção profissional de professores iniciantes de Educação Física.**

### **CAIO LUCCHESI LOURES**

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 22 de dezembro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). José Angelo - Orientador  
UFMG

  
Prof(a). Claudia Barsand de Leucas  
PUC MINAS

  
Prof(a). Claudia Starling - Bosco  
UFMG

Belo Horizonte, 22 de dezembro de 2022.

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos os professores da escola básica. Certa vez ouvi em um congresso que quanto mais perto da CAPES mais longe da escola, antes mesmo de existir o mestrado “acadêmico” e o mestrado “profissional”. Nós, professores concursados da Educação Básica, não podemos concorrer a bolsa, as secretarias de educação não nos liberam para estudar e quando liberam não somos remunerados. As pesquisas hoje têm colocado os professores como intelectuais e de fato são. Mas, será que nós que estamos no chão da escola, trabalhando de 7 da manhã às 5 da tarde, conseguimos ser intelectuais acadêmicos ou só da “prática”? Quantos colegas de rede vejo com o sonho de lecionar em uma universidade pública, mas os tempos não permitem... é possível ser professor da escola básica, fazer mestrado e doutorado, publicar, participar de congressos e, assim, quem sabe concorrer a uma cadeira em uma universidade pública? Talvez até sim, mas a custo de quê?

Nessa minha trajetória não poderia deixar de agradecer primeiro ao professor Luiz Gustavo Nicácio, fundamental na minha formação e parceiro de elaboração de projeto (aquele há 3 anos atrás...), sem ele não seria possível entrar no Programa. Deixo meus agradecimentos também ao Admir, amigo e esteio em meio às tormentas universitárias e das experiências no chão da escola. A todos do Coletivo Via Lettera – alguns companheiros desde os primeiros períodos da faculdade, outros que entraram na minha vida na Ocupação e também aqueles que chegaram já como profissionais – sem vocês, possivelmente, eu sucumbiria aos desafios do início da docência. Vocês estarão para sempre no meu coração. Agradeço à minha família, sempre presente e incentivadora de tudo que fiz na vida. Por fim, ao meu orientador Professor José Ângelo Gariglio.

Minha relação com a universidade mudou e mudou muito. Criei couraça, me desiludi e vivi um processo de muitos questionamentos. Nesse processo queria deixar Gonzaguinha:

*Quando eu soltar a minha voz; por favor entenda; que palavra por palavra eis aqui uma pessoa se entregando; coração na boca peito aberto; vou sangrando; são as lutas dessa nossa vida; tudo aquilo que você ouvir esteja certa; que eu estarei vivendo; veja o brilho dos meus olhos; e o tremor das minhas mãos; e o meu corpo tão suado transbordando toda raça e emoção; e seu eu chorar e o sal molhar o meu sorriso; não se espante cante que o teu canto é minha força para cantar; quando eu soltar a minha voz; por favor, entenda; é apenas o meu jeito de viver; o que é amar<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> Canção “Sangrando”, de Luiz Gonzaga Nascimento Filho, lançada em 1975.

## RESUMO

O presente estudo teve como objeto de investigação as correlações existentes entre histórias de vida e experiências de inserção profissional de professores iniciantes de Educação Física. Em torno dessa questão, buscou-se conhecer as trajetórias de vida pré-profissional dos sujeitos; analisar seus percursos de formação profissional; identificar aspectos dos conteúdos formativos incorporados por eles em meio às experiências vividas em suas histórias de vida; entender como tais conteúdos formativos são mobilizados e/ou atualizados face os desafios da inserção profissional; apontar que instituições, grupos e indivíduos são referências no processo de construção e de incorporação de modos de ser fundamentais ao agir profissional em Educação Física; e analisar seus contextos de inserção profissional. Para tal, realizamos a pesquisa com quatro professores/as de Educação Física (dois homens e duas mulheres), licenciados pela Universidade Federal de Minas Gerais, que estavam nos quatro primeiros anos de magistério e que atuavam em escolas públicas da região metropolitana da cidade de Belo Horizonte. A pesquisa nutre-se de estudos do campo de formação de professores que têm procurado romper com a tradicional dissociação entre o *eu* profissional e o *eu* pessoal, de forma a recolocar os professores no centro dos debates educativos (NÓVOA, 1992; GOODSON, 1992), dos saberes da socialização pré-profissional (TARDIF; RAYMOND, 1999) e das relações de continuidade e descontinuidade entre os processos de socialização primária e secundária (BERGER; LUCKMANN, 1985) e da iniciação à docência – ciclo da carreira docente marcado, em geral, por sentimentos extremos de desamparo, solidão, estranheza, alienação, insegurança, obscuridade, ambiguidade e por intensos processos de aprendizagem profissional (HUBERMAN, 1992; COCHRAN-SMITH, 2001). A pesquisa é de cunho qualitativo e vale-se dos aportes teóricos da pesquisa narrativa e biográfica. Para construção dos dados empíricos do estudo, foi utilizado um único instrumento de construção dos dados: a entrevista narrativa. Foram realizadas quatro entrevistas narrativas, uma com cada professor/a participante. As entrevistas foram organizadas a partir de dois eixos de análise, o primeiro destinado a identificar aspectos marcantes das trajetórias de vida dos professores (experiências familiares, escolares, universitárias, religiosas, políticas, esportivas, culturais ou outras que foram importantes para a sua formação) e o segundo voltado a compreender como essas experiências impactam o processo de iniciação à docência. A metodologia de análise baseou-se na “análise de conteúdo” e foi organizada em quatro partes destinadas a analisar as narrativas produzidas por cada um dos docentes, de forma separada, enfatizando as singularidades e as relações de continuidade e descontinuidade de suas trajetórias, suas experiências formativas e a relação destas com seus processos de inserção profissional. O estudo mostra que as experiências formativas incorporadas nas histórias de vida dos professores podem influenciar os processos de enfrentamento dos desafios da iniciação docente. Os conteúdos de tais experiências formativas são mobilizadas, ressignificadas e abandonadas conforme as demandas, os dilemas e os desafios do início da carreira. O estudo revela, ainda, uma diversidade de experiências de formação (formais, informais e não formais) que são tomadas como referência para fins de enfrentamento do choque da realidade, como também, para efeito da continuidade do processo de desenvolvimento profissional. Essas experiências de formação parecem conferir, inclusive, certo grau de resiliência e segurança quando os professores são confrontados com os desafios colocados pelo cotidiano escolar. Os achados da pesquisa sugerem que os programas de indução profissional voltados aos professores iniciantes devem se voltar, também, para as trajetórias de vida destes profissionais, de forma que possam tornar-se, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de sua própria formação, com vistas a tornarem explícitas as possíveis sobreposições entre o “Eu profissional” e o “Eu pessoal”.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Histórias de vida. Iniciação à docência. Educação Física escolar.

## ABSTRACT

The present study had as object of investigation the correlations between life histories and experiences of professional insertion of beginning Physical Education teachers. Around this issue, we sought to know the subjects' pre-professional life trajectories; analyze their professional formation paths, identify aspects of the formation content incorporated by them in the midst of experiences lived in their life stories; understand how such formation contents are mobilized and/or updated in the face of the challenges of professional insertion; point out that institutions, groups and individuals are references in the process of construction and incorporation of ways of being that are fundamental to professional action in Physical Education; and analyze their professional insertion contexts. To this end, we carried out a interview with four Physical Education teachers (two men and two women), licensed by the Federal University of Minas Gerais, who were in their first four years of teaching and who worked in public schools in the metropolitan region of the city of Belo Horizonte. The research is in agreement with studies in the field of teacher training that have sought to break with the traditional dissociation between the professional self and the personal self, in order to place teachers at the center of educational debates (NÓVOA, 1992; GOODSON, 1992), of pre-professional socialization knowledge (TARDIF AND RAYMOND, 1999) and of the relations of continuity and discontinuity between primary and secondary socialization processes (BERGER AND LUCKMANN, 1985) and initiation into teaching - teaching career cycle marked, in general, by extreme feelings of helplessness, loneliness, strangeness, alienation, insecurity, obscurity, ambiguity and by intense processes of professional learning (HUBERMANN, 1992; COCHRAN-SMITH, M, 2001). The research is of a qualitative nature, and draws on the theoretical contributions of narrative and biographical research. For the construction of empirical data, a single instrument was used: the narrative interview. The analysis methodology was based on "content analysis" and was organized into four parts that aimed at analyzing the narratives produced by each of the professors, separately, emphasizing the singularities and relations of continuity and discontinuity of their trajectories, their formative experiences and their relationship with their processes of professional insertion.. The study shows that the formative experiences incorporated in the teachers' life stories can influence the processes of facing the challenges of teacher initiation. The contents of such formative experiences are mobilized, resigned and abandoned according to the demands, dilemmas and challenges of the beginning of the teaching career. The study also reveals a diversity of formation experiences (formal, informal and non-formal) that are taken as a reference for the purpose of coping with the shock of reality, as well as for the effect of the continuity of the teaching professional development process. These training experiences even seem to confer a certain degree of resilience and security when teachers are confronted with the challenges faced by the school routine. The research findings suggest that professional induction programs aimed at beginning teachers should also focus on the life trajectories of these professionals, so that they can become, at the same time, subject and object of their own formation, with a view to making explicit the possible overlaps between the "professional self" and the "personal self".

**Keywords:** Initial Formation of Teachers. Life stories. Beginning teachers. School Physical Education.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Levantamento bibliográfico em repositórios, congressos e periódicos de 2016 a 2021	<b>37</b>
<b>Quadro 2</b> – Quadro Percentual	<b>38</b>
<b>Quadro 3</b> – Trabalhos seleccionados por título, autor e palavras-chave de 2016 a 2021	<b>38</b>



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BH	Belo Horizonte
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CP/UFMG	Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EEFFTO	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
EF	Educação Física
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE-UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
GEFUT	Grupo de Estudos Sobre Futebol e Torcidas
GEPGI	Grupo de Pesquisa em Ginástica
GTT	Grupo de Trabalho Temático
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN-MG	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MG	Minas Gerais
NUPESS	Núcleo de Pesquisa em Educação das Sensibilidades e dos Sentidos
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PET	Programa de Educação Tutorial
PNDL	Plano Nacional de Livro Didático
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEFE	Núcleo de Estudos em Educação Física Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFV	Universidade Federal de Viçosa

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.2 Objetivo Geral.....	21
1.3 Objetivos Específicos .....	21
<b>2 INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UM CICLO SINGULAR DA CARREIRA</b> .....	22
2.1 Histórias de Vida de Professores e Processos Formativos .....	31
2.2 Processos Formativos e Histórias de Vida de Professores de Educação Física .....	33
<b>3 HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES</b> .....	35
3.1 As Pesquisas sobre Histórias de Vida de Professores .....	40
3.2 As Pesquisas sobre Histórias de Vida de Professores de Educação Física .....	43
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	45
4.1 A Pesquisa Narrativa .....	46
4.2 A Entrevista Narrativa.....	48
4.3 O processo das Entrevistas .....	50
4.3 Sobre os Sujeitos da Pesquisa .....	53
4.4 A professora Iara.....	56
4.5 A professora Beatriz.....	56
4.6 O professor Luan.....	56
4.7 O professor Mauro .....	57
<b>5 BEATRIZ, MAURO, IARA E LUAN: O QUE ELES TÊM A DIZER?</b> .....	57
5.1 PROFESSORA BEATRIZ: a docência imita a arte, a arte imita a docência.....	59
5.2 O PROFESSOR MAURO: bola na rede não altera o placar? .....	71
5.3 PROFESSORA IARA: na escola, na Universidade, em Venda Nova.....	80
5.4 PROFESSOR LUAN: escola, uma casa comum... ..	92
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	102
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....	119
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	120
<b>ANEXO B – PARECER SOBRE PROJETO DE PESQUISA</b> .....	123
<b>ANEXO C – PARECER CEP</b> .....	125

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como questão central de estudo o contexto da inserção profissional de professores iniciantes de Educação Física (EF) na Educação Básica. Mais especificamente, intenciona direcionar o olhar investigativo para os nexos entre a trajetória formativa desses professores e o lugar da ação dos sujeitos na superação dos desafios e dilemas da iniciação à docência.

A presente problemática de estudo estabelece íntima relação com a minha trajetória biográfica (familiar, escolar e de experiências com o universo esportivo), de formação profissional (universitária) e de inserção profissional (sou um professor de EF iniciante). Com objetivo de tornar mais claro os vínculos entre a intenção de estudo e a minha trajetória de vida, tentarei narrar parte de minhas experiências formativas que me levaram a construir minha problemática investigativa.

A licenciatura em Educação Física não foi uma escolha fácil para um adolescente de classe média. Nem tanto pelo núcleo familiar, mas sim pelas amizades constituídas e pelos lugares frequentados até então. Como escolher uma profissão de baixo prestígio social, enquanto a maioria esmagadora dos amigos do colégio da rede particular de ensino ostentava em suas camisas “Medicina”, “Engenharia” e “Direito”? Não por coincidência, prestei o primeiro vestibular para o curso de Direito, processo seletivo o qual não obtive êxito.

A “única” opção era entrar em alguma universidade federal, por exigência minha e da família, e com isso fiz um ano de pré-vestibular. Durante esse período, fiz amizades com pessoas da minha idade, mas também com pessoas mais velhas. Estas buscavam por diferentes cursos de graduação e me fizeram compreender que as opções eram mais amplas do que aquelas feitas pelos grupos que eu convivia até então (entes familiares, colegas de escola). Desde cedo, fui me dando conta das tensões entre as escolhas, os desejos individuais e as disposições sociais<sup>2</sup> incorporadas na experiência familiar e escolar.

Na época do curso preparatório para o vestibular, com 18 anos, meus pré-conceitos sobre ser professor foram quebrados. Nas minhas percepções como criança e adolescente, a

---

<sup>2</sup> Segundo Bernard Lahire (2003), o indivíduo é produto complexo de diversos processos de socialização. Para o autor, o sujeito incorpora disposições a partir das relações interpessoais, de instituições ou instâncias frequentadas, da relação do indivíduo com essas instâncias, do momento da vida em que o indivíduo se depara com essas instituições e da duração dessas ações socializadoras.

figura do professor representava fracasso profissional, incapacidade de suscitar interesse pelo conhecimento ou de sensibilizar os alunos a fazerem reflexões críticas durante as aulas. No entanto, nesse período, deparei-me com docentes de Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, História, Geografia, Biologia, Física e Química<sup>3</sup> que compartilhavam suas histórias docentes e mostravam que a carreira de professor era uma possibilidade como qualquer outra, sujeita a experiências positivas e negativas. Esses docentes conseguiam despertar o gosto pela aprendizagem nas aulas, por meio de métodos de ensino e aprendizagens diferentes dos quais eu estava habituado. Em geral, eles se posicionavam politicamente ao lecionarem, em uma perspectiva mais progressista; eram professores que entrelaçavam os conteúdos de ensino com o contexto social – a vida cultural e a prática política.

Essa experiência de positividade com a docência expandia-se na relação que eu estabelecia à época, com tios (uma tia e um tio), também docentes. Eles eram professores/as fortemente identificados e comprometidos com a profissão e que construíram carreiras marcadas por experiências exitosas. O convívio cotidiano com docentes com práticas pedagógicas críticas, atentos à formação política dos alunos e fortemente identificados com a profissão docente, foi fundamental para a construção de uma escolha mais esclarecida e segura pela licenciatura.

As certezas relativas que fui construindo acerca da escolha pelo curso de licenciatura em EF estabelece relação, também, com um conjunto de experiências externas à minha trajetória escolar. O envolvimento com as práticas corporais, durante parte de minha juventude, constituiu uma experiência formativa fundamental para que a carreira docente em EF se tornasse uma possibilidade concreta de escolha. Isso porque, ao longo de alguns anos, tive experiências significativas com diversas práticas corporais, como a natação, o judô, a capoeira, o tênis e o futsal. Este último, em especial, possibilitou a construção de laços profundos de amizade com colegas de equipe, bem como experiências de elevação da minha autoestima e do reconhecimento coletivo, sobretudo, em função de títulos e campeonatos conquistados. Esse contato intenso e prazeroso com as práticas corporais foi, sem dúvida, uma instância formativa fundamental para tornar o curso de licenciatura em EF uma das possibilidades de escolha profissional, entre outras já colocadas anteriormente. Possibilidade essa que se concretizou com

---

<sup>3</sup> Nota-se a não referência às disciplinas de Educação Física e Artes. Não as cito porque elas não faziam parte do conjunto de disciplinas presentes no currículo do pré-vestibular onde realizei minha preparação para o vestibular. Neste contexto de formação escolar, as hierarquias entre os saberes escolares se acirram, e tais disciplinas acabam se tornando supérfluas.

a escolha deste curso no processo de seleção no ENEM, no ano de 2014, o qual obtive êxito.

Em março de 2014, com 19 anos, iniciei o curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Após a conclusão do primeiro semestre, compreendi que a continuidade do curso na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) seria uma escolha melhor em função das oportunidades que uma universidade de maior prestígio e situada em uma capital poderia me oferecer. Além disso, muitos dos professores que lecionavam na UFV eram formados pela UFMG e sempre a citavam como exemplo de boa formação acadêmica e profissional. Dessa forma, ingressei na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da UFMG, no segundo semestre de 2014.

Ao entrar no curso de Licenciatura em Educação Física da UFMG, pude vivenciar um conjunto de experiências formativas que foram fundamentais à confirmação, ainda que provisória, da minha escolha pela EF como campo de atuação profissional. Primeiro, porque pude conhecer e experienciar novas práticas corporais. Segundo, porque pude enriquecer minhas experiências pregressas com o universo esportivo, agora com conhecimentos práticos que iam além da fruição e de uma experimentação corporal mais diletante. E terceiro, por ter acesso a um conjunto rico e diverso de conhecimentos teóricos conceituais sobre as práticas corporais (fisiológicos, biodinâmicos, filosóficos, históricos, culturais e pedagógicos). Com tais conhecimentos (teóricos e práticos), eu transitava com mais segurança nesta nova instância formativa, assim como tinha indícios mais seguros que a minha escolha tinha sido, até aquele momento, assertiva.

Ao refletir sobre a minha trajetória formativa até a chegada à universidade, infiro que as minhas experiências de socialização pré-profissional no universo esportivo possibilitaram a incorporação de disposições sociais que alimentaram a minha identificação com conceitos, temas e discussões tratadas nas disciplinas de fisiologia, teoria e práticas dos esportes e treinamento esportivo. A busca pelo alto rendimento, a competição pela competição e a valorização dos mais habilidosos eram temas com os quais eu tinha grande familiaridade.

No entanto, os debates trazidos por professores de disciplinas articuladas ao campo das ciências sociais (filosofia, história, antropologia e pedagogia) acabaram trazendo inquietações e reflexões que, até então, tinham sido muito pouco exploradas na minha trajetória formativa. Aquilo que era naturalizado nas minhas percepções e familiar à minha compreensão tornou-se um incômodo. Mais do que isso, entendia que era necessário me aproximar dessas reflexões e

desses conceitos, já que ficava mais clara a minha intenção de atuar na Educação Básica. Essa relação de proximidade com certos conhecimentos (socioculturais) e distanciamento de outros (biodinâmicos) me levou a estabelecer vínculos mais estreitos com a Educação Física escolar, e o afastamento de outros campos de intervenção profissional na área da EF (esporte de alto rendimento, academias de ginástica).

No terceiro período da graduação, ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto da Educação Física<sup>4</sup>. Ainda na primeira metade da graduação, minhas experiências de formação pedagógica (práticas de ensino) no chão da escola eram quase inexistentes<sup>5</sup>. Essa experiência marcou profundamente minha trajetória formativa na Universidade, pois representou o retorno à realidade da educação escolar, agora em outro patamar: como estudante universitário. Mais especificamente, representou uma ressignificação da minha relação com o ensino da Educação Física.

Diferentemente da minha trajetória como aluno no ensino fundamental e médio, no PIBID pude entender mais concretamente os dilemas, os desafios e as possibilidades do ensino da Educação Física na escola. Isso porque, nesse Programa, tive a oportunidade de conceber projetos pedagógicos, ministrar aulas, sentir o que é estar à frente de uma sala, avaliar individual e coletivamente as ações de ensino, produzir materiais didáticos, estabelecer relações concretas com os alunos reais, alargar o conhecimento sobre os sujeitos da minha intervenção pedagógica (crianças, adolescentes e jovens), compreender aspectos da cultura escolar, participar do processo de construção do documento inicial da BNCC<sup>6</sup>, conhecer mais de perto o trabalho cotidiano de um professor de EF, estabelecer relação de proximidade afetiva e pedagógica com professores da Educação Básica, entre outras experiências formativas fundamentais para a atualização daquilo que (não)entendia ser uma ação curricular em EF. Mais do que isso, o PIBID foi fundamental no estabelecimento de nexos mais claros entre os conteúdos ensinados nas disciplinas formais do currículo da licenciatura e a realidade da prática pedagógica na

---

<sup>4</sup> Fui bolsista PIBID durante o período de um ano, entre os anos de 2015 e 2016.

<sup>5</sup> O currículo de Educação Física/Licenciatura, da Universidade Federal de Minas Gerais, apresenta 15 disciplinas destinadas ao ensino das práticas corporais que compõem os conteúdos da Educação Física escolar. Destas, apenas três possibilitam experiência de ensino no chão da escola. Coincidentemente, a primeira disciplina de prática de ensino (Ensino de Educação Física na Educação Infantil) possibilita essa troca com o ambiente escolar e é a única entre as 15 disciplinas que está na primeira metade do currículo da formação inicial, período o qual fui bolsista PIBID.

<sup>6</sup> Entre os anos de 2015 e 2016, a Base Nacional Comum Curricular estava em processo de construção. Os professores coordenadores do PIBID de Educação Física participaram do processo de elaboração do documento e, com isso, pudemos nos inteirar sobre as discussões e proposições realizadas para a escrita da BNCC, além de discutirmos coletivamente os conteúdos de ensino e aprendizagem (concebidas no documento final como competências e habilidades) que estavam sendo propostos.

Educação Física escolar. A tão propagada e necessária relação entre teoria e prática na formação inicial foi, em certa medida, vivenciada por mim durante minha trajetória como bolsista do Programa.

Posteriormente, ainda na graduação, em busca de experiências formativas que me permitissem estar inserido na escola e que me aproximassem da prática pedagógica em EF, fui bolsista de outro programa de iniciação docente que ampliou as aprendizagens propiciadas pelo PIBID. Em agosto de 2018, meu último semestre de graduação, fui selecionado para ser bolsista no Programa de Práticas Corporais e Educação<sup>7</sup>, promovido pelo Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (CP/UFMG). Entre as ações vinculadas ao programa, participei de duas: a Escola de Esportes do Centro Pedagógico<sup>8</sup> e o Projeto “Formação na Prática”<sup>9</sup>.

Na Escola de Esportes, enquanto professor bolsista, tinha a responsabilidade de, sozinho, planejar e ministrar aulas de duas modalidades esportivas. Com essa dinâmica de trabalho individual, pude experimentar responsabilidades muito específicas do trabalho de um professor de EF na escola: preparar aulas, desenvolver metodologias de ensino, mediar conflitos com os alunos, aprofundar o meu conhecimento sobre os conteúdos da EF (no caso os esportes), avaliar os processos de aprendizagem e compartilhar experiências com os colegas e professores da instituição. Tal como a experiência no PIBID, a participação nesse projeto me incentivou a ter uma prática de ensino pautada na ação e na reflexão, eixos fundamentais para o meu desenvolvimento profissional.

Paralelamente ao trabalho na Escola de Esportes, também participava do Projeto “Formação na Prática”. Esse projeto de extensão foi importante, pois nele comecei a pesquisar sobre formação de professores e acessar um grande grupo de docentes das redes pública e privada, constituindo laços profissionais. A participação em projetos de pesquisa e extensão na graduação possibilita que o professor em formação conheça e construa vínculos com docentes

---

<sup>7</sup> Programa cujo objetivo é oferecer aulas de diferentes práticas corporais à comunidade de Belo Horizonte/ Região Metropolitana.

<sup>8</sup> Ação de extensão voltada para todas as faixas etárias e aberto a toda a comunidade de Belo Horizonte e região metropolitana. O programa tem por objetivo o ensino de práticas corporais no contraturno escolar do CP. As modalidades ofertadas são: iniciação esportiva (crianças), esportes de taco e raquete (crianças), futsal (adolescentes e pré-adolescentes) e voleibol (adolescentes, adultos e idosos). A maioria dos alunos são estudantes do próprio CP, funcionários técnico-administrativos e alunos de graduação e pós-graduação da UFMG.

<sup>9</sup> Projeto de extensão que promove a formação continuada de docentes. Professores de Educação Física que atuam na Educação Básica são convidados para ofertarem oficinas teórico-práticas de algum conteúdo da Educação Física ou de temas transversais para os seus pares das redes públicas e particulares de ensino.

mais experientes da Educação Básica. No final do semestre, meu vínculo com a Universidade acabou e, por consequência, deixei de ser bolsista dos dois projetos. Após concluir a graduação me sentia ansioso, mas preparado para assumir o cargo de professor.

Ainda em 2018, o Estado de Minas Gerais abriu concurso para a sua rede de ensino e acabei sendo aprovado. Formei em dezembro do mesmo ano, coleei grau no final de janeiro de 2019, e menos de um mês depois de formado estava trabalhando, na época como professor designado, na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais<sup>10</sup>. Posteriormente, em setembro de 2019, fui nomeado como professor efetivo, cargo no qual permaneci até janeiro de 2022.

Como professor designado, atuei em uma escola da rede estadual fundada há 98 anos, tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional de Minas Gerais (IPHAN –MG), localizada em um dos bairros mais antigos e centrais de Belo Horizonte, a escola é considerada referência na cidade. Como não pude escolher as turmas com as quais eu queria trabalhar, fui incumbido de lecionar para estudantes de uma faixa etária que não era de minha predileção: alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Nesse momento de entrada na profissão, mesmo após experiências como bolsista e estagiário em diferentes escolas, enfrentei muitas dificuldades, que podem ser caracterizadas a partir de três dimensões principais: os conflitos com os alunos, os dilemas na construção curricular em EF e os obstáculos criados pela condição da disciplina de EF ser tida na escola como de segunda classe.

Quanto aos conflitos, deparei-me com estudantes que não respeitavam limites disciplinares e regras de convívio que eu entendia serem básicas para um bom ambiente de ensino. Tais estudantes brigavam demasiadamente uns com os outros (chutes, socos e empurrões). Muitas vezes, não conseguia estabelecer um minuto de silêncio para que eles me ouvissem. Tal dificuldade de comunicação impedia que organizasse minimamente as atividades de ensino que havia preparado. Frequentemente, encarei enfrentamentos verbais por parte de estudantes e sofri interrupções que me impossibilitavam tanto de começar uma aula quanto de executar projetos de ensino.

---

<sup>10</sup> Simultaneamente a esse cargo público, assumi a função de professor de futsal em duas escolas da rede particular de Belo Horizonte. Não obstante reconhecer que tal experiência profissional tem sido importante para o meu desenvolvimento profissional, irei centrar a minha narrativa nas experiências com a Educação Física escolar.



Outro dilema vivido nos primeiros meses de inserção profissional tem relação com os desafios enfrentados na organização e produção do planejamento de ensino em EF. Não foi nada fácil construir objetivos de ensino e de aprendizagem, envolver os alunos nesta construção, programar uma progressão de conteúdos e elaborar procedimentos de avaliação. Tal dificuldade era, a meu ver, decorrente de dois fatores principais: formação universitária incipiente de conhecimentos pedagógicos/curriculares e a escassez de referenciais curriculares mais objetivos, destinados ao ensino da EF escolar (livros didáticos, em especial). Neste contexto, experimentava uma sensação que, metaforicamente, poderia ser traduzida como um “voo cego”.

Ainda no campo dos desafios didáticos pedagógicos, eu enfrentava dificuldades de lecionar determinados conteúdos, especialmente aqueles com os quais tinha pouca intimidade e domínio das destrezas corporais específicas. Tal realidade impunha uma insegurança peculiar, advinda de um tipo de exposição pública também singular: o pouco domínio dos saberes corporais de certos conteúdos da EF era inibidor do meu processo de exploração e de descoberta da profissão. Mais especialmente, eram situações que constrangiam a minha relação com os conteúdos que seriam de responsabilidade dessa disciplina selecionar (no universo da cultura) e tratar pedagogicamente na escola<sup>11</sup>.

Sobrepuña-se a esses desafios e dilemas, outro aspecto da realidade, não menos importante: o fato de ser professor de uma disciplina que padece de um *déficit* crônico de legitimidade pedagógica. Nessa escola, a Educação Física era tratada, principalmente pela direção, como mera atividade<sup>12</sup> e não como componente curricular<sup>13</sup> obrigatório. Essa condição de disciplina escolar de “segunda classe” manifestava-se na cultura escolar de diversas maneiras, a ver: a retirada dos alunos das aulas de EF como forma de punir aqueles que não tinham o rendimento escolar esperado nas disciplinas tidas como “sérias” e/ou que não correspondiam a um comportamento disciplinar adequado; estruturas materiais precárias ao ensino, como a inadequação dos espaços disponíveis destinados às aulas de EF<sup>14</sup>; limitação de

---

<sup>11</sup> Segundo a BNCC (2017), o conhecimento disciplinar da EF seria composto por seis unidades temáticas: Brincadeiras e jogos, Esportes, Danças, Lutas, Ginásticas e Esportes de Aventura.

<sup>12</sup> Atividades não refletidas com fins em si mesmas e determinadas por rotinas já consagradas (GONZALEZ, FRAGA, 2010).

<sup>13</sup> A partir da promulgação da LDBN (1996), a Educação Física passa a ser reconhecida como um componente curricular, o que a coloca em outro patamar de responsabilidade na trama curricular. Entendo como componente curricular “(...) um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que aliados a outros elementos dessa organização curricular, visa contribuir com a formação cultural dos alunos (SOUZA JÚNIOR, 2001, p. 83).

<sup>14</sup> Um dos lugares indicados, pela escola, como uma sala de aula possível para a EF, era a garagem destinada aos carros dos professores. Logo, eu tinha que lecionar para crianças pequenas, utilizando materiais didáticos próprios

recursos didáticos específicos ao ensino dos conteúdos dessa disciplina<sup>15</sup>; discussões no conselho de classe no qual o único tema tratado era o desempenho dos alunos em letramento, alfabetização e operações básicas de matemática, o que tornava evidente o grau de invisibilidade do conhecimento disciplinar da EF<sup>16</sup>.

Para um professor recém-ingresso na carreira, ainda em processo de construção de uma identidade profissional própria, travar a luta por reconhecimento pedagógico se constituiu um grande desafio. Após os cinco primeiros meses iniciais de inserção profissional, cheguei a pensar em abandonar a profissão docente. Isso porque, além das condições de trabalho precárias vividas pela maioria dos professores da rede pública no Brasil (baixos salários, carreira pouca atrativa, limitações estruturais das escolas etc.) e dos dilemas curriculares e didáticos já descritos, a minha experiência como professor iniciante foi marcada, também, pelo trabalho solitário, pela invisibilidade da minha condição de professor iniciante, pela falta de um conhecimento mais aprofundado sobre a cultura escolar e pela inexistência de uma estrutura de apoio e acompanhamento institucional por parte da escola e da Rede de Ensino. Pude experimentar na carne o que a literatura aborda sobre a iniciação à docência ao caracterizá-la como: “choque de realidade”, “choque cultural”, “choque de transição” (VEENMAN, 1984, HUBERMAN, 1992, MARCELO-GARCÍA, 1999).

Esse choque é descrito na literatura como uma ruptura da imagem ideal de ensino; o colapso das ideias missionárias forjadas durante a formação dos professores; o reconhecimento das limitações da formação inicial para enfrentar as difíceis condições de trabalho; por ter que lidar com um conjunto de situações-problema que configuram, em muitos casos, motivo de estresse físico e emocional. Esse choque é, em geral, marcado pelo sentimento de sobrevivência, quando o iniciante, muitas vezes, se questiona: o que estou fazendo aqui?

Para suportar psicologicamente esse período mais crítico da minha experiência de inserção profissional na escola, encontrei em dois coletivos de docentes, espaço e acolhida ao

---

da EF (bolas, arcos, cordas) e, paralelamente, me preocupar em não atingir os carros dos professores. Sentia, portanto, certo constrangimento à minha prática pedagógica na escola.

<sup>15</sup> Nessa escola, os materiais da Educação Física (públicos, pois comprados com a verba do Estado) não eram compartilhados, uma vez que cada professor possuía seu armário. Como eu era designado, fiquei com os materiais descartados pelos professores efetivos, portanto com o que sobrou. Além disso, as pedagogas tinham a cultura de achar que a sala de aula pertencia a elas e quando eu queria lecionar em sala, elas sempre estavam presentes.

<sup>16</sup> A categoria invisibilidade do conhecimento disciplinar vincula-se à ideia de que, majoritariamente, o conjunto dos agentes da comunidade escolar, de forma particular os gestores escolares, não tem elementos para reconhecer o que se ensina ou se deve ensinar nas aulas de Educação Física (GONZÁLEZ, *et al.*, 2013).

compartilhamento das minhas angústias pessoais e profissionais. Estes coletivos foram fundamentais para a superação da crise profissional que vivia naquele período. O primeiro grupo de professores é denominado de *Via Lettera*<sup>17</sup>. Nele são realizados encontros mensais com docentes egressos do curso de licenciatura em EF da UFMG, todos eles iniciantes, em que são debatidas as dificuldades enfrentadas nas escolas, nossos afazeres profissionais e nossas angústias pessoais.

Como uma das metodologias de trabalho, escrevemos cartas dedicadas a professores da Educação Básica, aos colegas desse mesmo coletivo, a poetas, escritores e acadêmicos renomados. Essas cartas possuem como conteúdos temas específicos e transversais da Educação Física que aparecem com certa regularidade nos relatos dos professores participantes do *Via Lettera*. Nesse grupo, pude perceber que meus dilemas não eram apenas meus, mas de boa parte de meus colegas, todos eles formados pela UFMG, no mesmo período de graduação. Com isso, fez-se arrefecer a terrível sensação de fracasso individual ou de me sentir culpado por não estar dando conta de enfrentar aquilo que seria próprio e “natural” da minha profissão. Esse coletivo se tornou uma referência de pertencimento à profissão docente em geral, como também, a um coletivo específico de docentes (professores iniciantes).

O segundo grupo de docentes a qual tenho participado é o *Pensando a Educação Física Escolar*, vinculado ao Centro Pedagógico/UFMG. Esse grupo é formado por professores em diferentes estágios da carreira docente e de distintas redes de ensino. Entre as várias ações realizadas, o grupo oferece formação continuada para professores de EF da Educação Básica, sobretudo, por meio do oferecimento de oficinas teórico-práticas, bem como a realização de reuniões ampliadas para a discussão de temas correlatos ao ensino da EF e organização de um evento bianual.<sup>18</sup>

É importante ressaltar que essas experiências de formação continuada foram

---

<sup>17</sup> O Coletivo *Via Lettera* é uma ação do “Núcleo de Estudos em Educação Física Escolar” (ProEFE/UFMG), e tem a tutoria de um professor universitário da EEEFTO. É um coletivo de professores iniciantes de Educação Física, todos eles formados pela UFMG. A expressão *Via Lettera* vem do latim e pode ser traduzida para o português como “*Por Cartas*”. O nome se deve ao fazer cotidiano do coletivo que tem na elaboração de cartas narrativas a principal ação para suscitar reflexões sobre o que é ser professor.

<sup>18</sup> O evento tem o objetivo de aproximar conhecimentos elaborados nas escolas e nas universidades sob o entendimento de parceria e de valorização dos saberes docentes, a partir de diferentes frentes de atuação. O evento, que em 2022 está na terceira edição, é organizado e conta com a participação de professores de Educação Física de diferentes redes da Educação Básica, do Ensino Superior e de estudantes de graduação. Com perspectivas regionais em sua primeira edição, hoje, o encontro se tornou nacional e seu tema é definido através de consulta pública às professoras e aos professores nas redes sociais. O evento sempre é realizado em alguma escola pública, tendo sua primeira edição sido realizada em Ouro Preto e as últimas duas em Belo Horizonte.

fundamentais à continuidade do meu processo de desenvolvimento profissional, à ampliação das possibilidades de descoberta da profissão docente e à constituição de uma identidade docente mais positiva. Ela constituiu uma espécie de “política de identidade”: estabelecer, salvaguardar e restaurar a autopercepção da identidade como professor (KELCHTERMANS; BALLET, 2002).

A manutenção e restauração da minha identidade docente propiciadas pelas experiências de formação contínua, nesses diferentes contextos e grupos, contribuíram para que eu conseguisse imprimir na escola ações de reconhecimento pedagógico da EF, via o desenvolvimento de ações de inovação pedagógica<sup>19</sup>. Mesmo tendo que enfrentar inúmeros obstáculos, consegui ensinar quase todos os conteúdos prescritos para a Educação Física escolar presentes na Base Nacional Comum Curricular, formular objetivos de aprendizagem com maior lucidez, conquistar a adesão maciça dos estudantes nas aulas e desenvolver instrumentos de avaliação que levam em conta as peculiaridades do ensinar e aprender em EF. Após oito meses de atuação na escola, pude perceber os avanços no processo de legitimação da EF e o reconhecimento da comunidade escolar da minha condição de professor.

Todo esse processo foi singular e significativo, pois diz sobre o meu percurso de vida. No entanto, cada professor se constitui docente a partir de sua própria trajetória, que é única. Os espaços frequentados, as referências pessoais, a orientação sexual, a cor da pele, a classe social, a participação em grupos religiosos, a familiaridade com a prática e com a participação em eventos esportivos fazem com que os sujeitos que iniciam na profissão docente formulem sua própria identidade. Ainda que meu caminho tenha sido trilhado a partir de diversas oportunidades (escolares, extraescolares, universitárias), não consegui escapar dos dilemas vividos pela maioria dos professores em início de carreira. Contudo, minha inserção profissional tem dialogado bastante com as escolhas que fiz e com os laços que construí. Nos momentos mais solitários e de dificuldade profissional, tenho uma rede de amigos professores construída na formação profissional que me acolhe, consigo discernir o que cabe na EF escolar e o que a extrapola (muito em função de minha experiência esportiva), tenho uma base sólida adquirida através de muita leitura na faculdade para defender meu planejamento pedagógico frente à direção escolar e frente aos outros professores, além disso posiciono-me politicamente

---

<sup>19</sup> Nesta dissertação, inovação pedagógica em Educação Física escolar significa romper com a tradição esportivista da área e permitir o contato dos estudantes com os diversos conteúdos da EF, por meio do encorajamento, da apropriação e do reconhecimento da importância social dos conhecimentos da disciplina enquanto formadores da nossa sociedade (BRACHT, 2001; ALMEIDA, 2017).

a respeito de decisões sindicais que irão influir na vida da categoria.

A partir da tentativa de reconstituição da minha trajetória biográfica, de formação acadêmica inicial e de inserção profissional, fui instado a refletir sobre a relação entre histórias de vida de professores e seus processos de inserção profissional na Educação Básica. Busquei não só identificar as percepções dos sujeitos a respeito de suas trajetórias pré-profissionais e profissionais, mas também compreender como eles as relacionam em seus primeiros anos como professores. Com a pesquisa, encontrei respostas mais consistentes às seguintes questões: o que há na estrutura formativa desses sujeitos que os levam a pensar e a agir nos primeiros anos de docência? O que faz com que professores licenciados, formados por uma mesma instituição, com o mesmo recorte geracional (jovens), atuando profissionalmente numa mesma cidade e/ou numa mesma rede de ensino, tenham trajetórias de iniciação à docência tão diversas? O que levaria professores iniciantes a experimentarem tempos e formas de exploração da profissão tão plurais? Por que determinados sujeitos se estabilizam mais rapidamente na profissão docente? Por que para alguns desses professores os aspectos da descoberta da profissão ganhariam mais potência, relativamente aos aspectos mais sofridos e dramáticos da sobrevivência? Qual o peso da história de vida na construção de trajetórias distintas de inserção profissional? De que forma as disposições sociais incorporadas na socialização pré-profissional e profissional têm peso na produção das trajetórias de inserção profissional?

## 1.2 Objetivo Geral

Em articulação com as perguntas norteadoras, a pesquisa tem por objetivo geral:

- Compreender as correlações existentes entre histórias de vida e experiências de inserção profissional de professores iniciantes de Educação Física licenciados e formados pela UFMG.

## 1.3 Objetivos Específicos

Como desdobramentos desse objetivo geral, indicamos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as trajetórias de vida pré-profissional dos sujeitos da pesquisa;
- Analisar os percursos da formação profissional de cada um desses professores;
- Identificar aspectos dos conteúdos formativos incorporados pelos sujeitos da pesquisa em meio às experiências vividas em suas histórias de vida;

- Entender como tais conteúdos formativos são mobilizados e/ou atualizados face aos desafios da inserção profissional;
- Apontar quais instituições, grupos e indivíduos são referências no processo de construção e de incorporação de modos de ser fundamentais ao agir profissional em Educação Física;
- Analisar os contextos de inserção profissional dos sujeitos da pesquisa.

## **2 INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UM CICLO SINGULAR DA CARREIRA**

Esta pesquisa está inserida no campo das investigações sobre os ciclos do desenvolvimento da carreira docente. Os estudos têm tratado a carreira docente como um contínuo formativo, marcado pela presença de ciclos ou fases de desenvolvimento profissional. Um dos autores mais renomados deste campo de investigação é Michael Huberman. Em seu célebre texto, publicado em 1992, intitulado: “O ciclo de vida profissional dos professores”, o autor levanta questões que, para ele, ainda devem ser debatidas de forma mais consistente pelos pesquisadores que se dedicam ao estudo do desenvolvimento profissional docente. Entre essas questões, destacamos três, a saber: 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?

No intuito de encontrar respostas consistentes a esses questionamentos, Huberman (1992) realizou um estudo com professores do ensino médio na Suíça. Nessa pesquisa, o autor aponta que o desenvolvimento da carreira docente seria constituído por fases ou marcadores temporais com características distintas: de 1 a 3 anos, seria a fase de entrada e tateamento da profissão; de 4 a 6 anos, a de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico; de 7 a 25 anos, a de diversificação, ativismo e questionamento; de 25 a 35 anos, a fase de serenidade, distanciamento afetivo e de certo conservadorismo; e de 35 a 40 anos, uma fase caracterizada pelo desinvestimento profissional e pela amargura com a profissão ou de serenidade.

Nesta mesma linhagem de pesquisadores, existem aqueles que não se arriscam a indicar um marcador temporal rígido, com indicações de tempo cronológico para cada uma das fases

da carreira docente, mas como os demais, entendem que a carreira docente seria constituída por diferentes fases. Para Feiman-Nemser (1983), os ciclos da carreira docente seriam quatro: pré-formação, formação inicial, indução e formação em serviço. Feiman-Nemser (2001), em outro artigo, ressalta que seriam três estas fases: a formação inicial, a indução (fase de transição entre a formação inicial e a entrada na profissão) e o desenvolvimento profissional. Nóvoa (2017) comunga com a visão de que a carreira docente seria marcada por três fases: a formação universitária, a iniciação à docência e a de estabilidade na profissão. Flores e Day (2006) reforçam a tese de que existiriam também três fenômenos de marcação que têm forte influência sobre o processo de construção, desconstrução e reconstrução da identidade profissional dos professores: a influência anterior à experiência de formação profissional, a formação acadêmica/profissional inicial (licenciatura) e o exercício profissional com os contextos de ensino.

Neste debate teórico acerca dos ciclos e das fases de desenvolvimento profissional, pode-se perceber que, sobre um determinado ponto, há certo consenso de que a iniciação à docência é tomada como um ciclo singular da trajetória profissional dos docentes; e potencialmente determinante ao processo de desenvolvimento profissional dos professores, atuando de forma a influir no tipo de relação a ser estabelecida com o trabalho, no presente e no futuro.

Um dos aspectos destacados pela literatura como definidor da experiência de iniciação à docência é o caráter mais dramático do encontro com a realidade profissional. Tal experiência é descrita na literatura em termos duros, como de crise com a profissão, como uma espécie de “batismo de fogo” (KELCHTERMANS; BALLETT, 2002). A entrada na profissão é designada, também, como “choque de realidade” (HUBERMAN, 1992) e “choque de transição” (VEENMAN, 1984). Tais termos são utilizados para se referir tanto à situação que muitos professores vivem nos primeiros anos de docência quanto aos impactos sofridos da experiência de contato inicial com o meio profissional. Isto é, há uma 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 de 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 (VEENMAN, 1984). Nomes como “choque de realidade” e “sobrevivência” são utilizados pela literatura especializada para designar o que, nos nossos primeiros meses de docência, conhecemos – e muito bem! – como frio na barriga, desespero, às vezes até pavor, diante de situações das quais não temos a menor ideia de como vamos sair! O “choque de realidade” seria caracterizado, então, por um conjunto de situações-problema vivenciado pelos docentes em seus primeiros anos de magistério, e que configurariam, em muitos casos, motivo de estresse físico e emocional (LIMA, 2006).

A distância entre as expectativas criadas pelos professores novatos e a realidade profissional são as principais causas que alimentam a percepção dos professores principiantes de que eles ocupariam uma posição de marginalidade na cultura escolar. Isso porque, além de serem estranhos em suas escolas, lhes falta, em geral, confiança em seu comportamento e são apenas ainda muito dependentes da boa vontade dos membros do grupo a que desejam pertencer. Essa posição marginal gera experiências de estresse e dificuldades em lidar com os desafios que precisam enfrentar na profissão. Tal realidade coloca os docentes em uma situação de grande vulnerabilidade profissional. O choque com a realidade e a crise profissional que se pode instalar nos primeiros meses ou anos de profissão pode levar os professores a abandonarem definitivamente a profissão ou pode marcá-los negativamente para o resto de sua carreira (SCHERFF, 2008).

Nessa perspectiva, o que ocorre com os novatos no tempo específico, no período da indução, pode ter repercussão tanto positiva como negativa, que impactará o restante de sua trajetória profissional, influenciando na sua decisão de ficar ou não na profissão e definindo que tipo de professor haverão de tornar-se (FANTILLI; MCDOUGALL, 2009). Esta situação de vulnerabilidade dos professores iniciantes tem sido identificada como uma das razões que levam milhares de professores a abandonarem a profissão<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> O problema da retenção de novos professores é um fenômeno multifacetado. Em pesquisa recentemente divulgada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, 2018), intitulada “Profissão Professor na América Latina – Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?”, evidencia que o Brasil apresenta um dos quadros mais preocupantes, entre países da América Latina, quanto à baixa atratividade da docência. Segundo a pesquisa promovida pelo BID, apenas 5% dos jovens brasileiros de 15 anos desejam ser professores, índice bem inferior àquele observado em países com forte investimento em Educação, como é o caso da Coreia do Sul, em que se pode encontrar 25% dos jovens com interesse pela docência, ou da Espanha, em que o índice está em torno de 20%. O sugestivo subtítulo da pesquisa divulgada pelo BID – Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? – demonstra uma preocupação em compreender as razões pelas quais o magistério perdeu atratividade para as novas gerações. A baixa valorização social do magistério na América Latina se deve, entre outras razões, ao baixo nível de preparação dos professores – desde a formação inicial à formação continuada – e ao fato de ser uma profissão mal remunerada e com poucas possibilidades de ascensão



Inúmeros estudos internacionais têm apontado que o índice de abandono na profissão docente seria um dos mais elevados, comparativamente ao de outras profissões liberais. Estudos em alguns distritos escolares estadunidenses mostram um valor aproximado de 40% a 50% de professores que abandonam a profissão dentro do período de cinco anos (ANDERSON, 2000; INGERSOLL & SMITH, 2003). Outras pesquisas apontam que 25% dos professores iniciantes deixam a profissão nos dois primeiros anos de trabalho (GOLD, 1996), e quase 50%, nos primeiros cinco anos (INGERSOLL, 2003), e ainda há as que mostram que, após o primeiro ano, somente 86% dos novos professores retornam às escolas nos Estados Unidos; em alguns distritos (aqueles social e economicamente mais vulneráveis), a taxa de abandono chega a patamares alarmantes, visto que a taxa de retorno é de apenas 60% nos três primeiros anos, e de 50%, nos primeiros cinco anos (WEISS, 1999). Os professores deixam a profissão cedo e a taxas elevadas; também no Reino Unido e na Austrália, essa é da ordem de 60% e 75%, respectivamente, nos primeiros cinco anos de inserção profissional (OFSTED, 2001).

No Brasil, apesar de não existirem ainda estudos estatísticos de fôlego que ajudem a sustentar análises mais densas e concretas sobre os índices de abandono da profissão, há indícios que revelam que a evasão de professores também não seria pequena. Esses dados podem ser verificados, por exemplo, quando verificamos o número de professores iniciantes efetivos, isto é, pertencentes ao quadro permanente do magistério. Segundo os dados do Censo do INEP (2003) sobre profissionais da Educação Básica, do total de 1.542.878 professores respondentes, 874.262 tinham menos de 1 ano de experiência, correspondendo a 56,6%, e 119.762, de 1 a 5 anos de experiência. Somados, totalizam 994.024 professores (64,4%) com experiência inicial e principiante. Os professores de 6 a 20 anos de experiência totalizam 302.862 (19,6%), e, com mais de 20 anos, somam 134.802 professores, 8% do total. Adiciona-se a esses indicadores outro conjunto de dados sobre o tempo de conclusão de curso superior: do total de 786.210 formados em nível superior, 228.431 têm de 1 a 5 anos de tempo de conclusão (29%). Esses indicadores expressam a existência de um número significativo de professores principiantes, recém-formados e/ou estudantes (ROMANOWSKI, 2012). O número tão significativo de professores ainda no período de inserção profissional nos possibilita inferir que a realidade

---

na carreira. Sobre este último aspecto, o Brasil encontra-se entre os países de maior defasagem, com o salário médio dos professores correspondendo a menos de 50% dos salários de outros profissionais comparáveis em termos de gênero, idade e escolaridade. Esse tipo de defasagem também pode ser observado em outros países da América Latina: no Peru, os professores recebem, em média, 55% do salário de outros profissionais; 56%, no Chile; 77%, no Equador; e 83%, no México (BID, 2018). O pouco ou pouquíssimo aumento da remuneração durante a vida profissional de um professor torna a situação mais dramática.

brasileira, também, pode ser comparada à da “porta giratória”: professores novos entram na profissão, em grande medida, para substituir outros também novos que, precocemente, decidiram evadir e migrar para outras profissões.

Esse quadro de dificuldades de retenção de jovens professores nos sistemas de ensino tem levado diversos países no mundo a produzirem políticas de formação continuada voltadas, especificamente, aos professores iniciantes<sup>21</sup>. Nesta esteira de preocupação, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) publicou, em 2006, um documento denominado “Professores são importantes: Atraindo, Desenvolvendo e Retendo Professores Eficazes”. Neste documento, ao fazer um diagnóstico sombrio sobre o cenário de retenção de professores em diversos países, se enfatiza a necessidade de que as políticas de formação de professores, que deveriam assumir a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (o que obrigaria os governos a darem um maior apoio aos seus professores nos primeiros anos de ensino e a proporcionarem-lhes incentivos e recursos para um desenvolvimento profissional contínuo), de uma maneira geral, defendem a ideia de que seria mais adequado qualificar o processo de inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira, em vez de aumentar a duração da formação inicial (OCDE, 2006).

Não obstante, reconhecermos a necessidade de se investir na formação continuada dos professores e mais especificamente no momento de entrada na profissão, ressaltamos que a formação inicial é de igual importância e, portanto, uma não deve ser deixada de lado em detrimento de outra. No Brasil, as políticas de formação continuada voltadas ao acompanhamento qualificado de docentes iniciantes, ainda, são muito incipientes<sup>22</sup>. Todavia, é importante ressaltar que o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, incorpora no seu texto final, a necessidade de se investir em ações de formação voltadas aos professores iniciantes. Entre as 20 metas aprovadas, a de número 18.2 indica a necessidade de:

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

---

<sup>21</sup> Sobre o teor dessas políticas de acompanhamento de professores iniciantes produzidas por diferentes países ver: GARCIA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. *Desarrollo profesional docente: como se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, 2009.

<sup>22</sup> Em pesquisa realizada a partir de 15 estudos de caso em estados e municípios das cinco regiões do país, André (2012) aponta que não foram encontradas, na maior parte das gestões investigadas, ações efetivas de apoio aos docentes iniciantes.

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. 1).

Os primeiros anos de inserção profissional seriam marcados, também, pelo aspecto da descoberta da profissão, que traduziria o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, seus alunos, seu programa), por sentir parte de um determinado corpo profissional. Com muita frequência, a literatura acerca desse tema têm indicado que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permitiria suportar o primeiro (HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 1995).

Segundo Feiman-Nemser (1983), os professores principiantes têm duas tarefas simultâneas a cumprir quando adentram os sistemas de ensino: devem ensinar e aprender a ensinar. Independentemente da qualidade do programa de formação inicial que cursaram, há alguns aprendizados sobre a profissão que somente são assimilados na prática e que repercutem sobre a própria experiência de inserção profissional, seja ela de sobrevivência e descobrimento, seja ela de adaptação e de aprendizagem. As principais tarefas com que se defrontam os professores principiantes nesse processo de aprendizagem docente, no período de indução, são: adquirir conhecimentos sobre estudantes, currículo e contexto escolar; desenvolver ações de ensino que sejam significativas; manter a disciplina na sala de aula; criar um ambiente e uma comunidade de aprendizagem na sala de aula, ou seja, construir um repertório docente que lhes permita sobreviver a esse “desenvolver-se como professor” (MARCELO GARCIA, 2011).

O processo de aprendizagem com as primeiras experiências de ensino impacta a compreensão que os novos professores têm do ensino e de sua identidade como docentes, e a maneira como eles se comportam profissionalmente. Os primeiros meses de profissão são também um momento intenso de aprendizagens. Aprendizagens essas normalmente informais, implícitas e reativas, de difícil compreensão por parte dos próprios docentes iniciantes e pouco valorizadas pela comunidade escolar (FEIMAN-NEMSER, 1992).

Um componente importante do processo de aprender a se tornar um professor é o desenvolvimento da identidade profissional docente. Nesse entendimento, a aprendizagem docente seria mais do que o saber como ensinar e/ou ser alguém que ensina. Aprender a ser

professor estaria relacionado a uma visão mais ampla da função docente, ou seja, ao aprender a pensar como um professor, ao aprender a se conhecer como um professor, ao aprender a sentir como um professor e ao aprender a agir como um professor (FEIMAN-NEMSER, 2008). Desenvolver a identidade do professor é fator importante no processo da aprendizagem docente. Isso porque aprender faz sentido à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às relações com os outros, à imagem que tem de si e à imagem que quer dar de si aos outros (CHARLOT, 2003). É uma autoconstrução profissional que evolui ao longo da carreira, sendo influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, pelo compromisso pessoal dos professores, pela vontade de aprender a ensinar, pelas crenças, pelos valores, pelo conhecimento do material ensinado, pela experiência passada e pela vulnerabilidade profissional (AKKERMAN; MEIJER, 2011).

Tendo o debate sobre a iniciação à docência em perspectiva, estudos acerca dos professores iniciantes de EF têm apontado, por um lado, que a inserção profissional desses docentes é marcada por aspectos que são comuns aos demais professores iniciantes (solidão, estresse, conflitos com os alunos, problemas de indisciplina na sala de aula, inadequação com a cultura escolar, desconhecimento da dinâmica burocrática da escola e da rede de ensino, invisibilidade da condição de professor iniciante, falta de apoio institucional e intenso processo de aprendizagem profissional), e, por outro, por aspectos que seriam próprios à inserção profissional dos docentes responsáveis pelo ensino de uma disciplina escolar como a EF.

Estes estudos têm revelado que o choque de realidade experimentado pelos professores iniciantes de EF pode ser potencializado em função de serem, ao mesmo tempo, professores iniciantes e responsáveis por uma disciplina escolar que ocupa um lugar inferior na hierarquia dos saberes escolares. Pesquisas no campo da EF escolar<sup>23</sup> têm mostrado que o olhar mais atento dirigido ao cotidiano escolar vai identificar que, apesar da EF 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 EF, estejam envolvidos em uma constante luta por reconhecimento. Essa evidência não é nenhuma novidade, entretanto é interessante observar que isso se dá, entre outros motivos, pela

---

<sup>23</sup> JEBER (1996); GARIGLIO (1997); FARIA *et al.* (2009); MACHADO *et al.* (2009).

desvalorização da sua especificidade pedagógica.

A visão que se tem é a da EF como auxiliar de outras disciplinas, uma espécie de apêndice da escola. Em observações do cotidiano escolar podem-se perceber gestores da escola e professores de outras disciplinas referindo-se ao momento da aula de EF como espaço de distração para os alunos, no qual eles fugiriam e compensariam a tensão proporcionada pelo esforço intelectual em sala de aula. Há uma grande dificuldade de percepção pelos agentes escolares da aula de EF como um momento de aprendizado sistematizado e com objetivos de ensino próprios, com importância para o desenvolvimento humano dos alunos<sup>24</sup>. Muitos acreditam no estigma de que o professor de EF está lá somente para jogar a bola para os alunos e, portanto, encaram sua prática como desprovida de marcos teóricos-metodológicos e didáticos-pedagógicos. Dessa forma, os professores da disciplina passam a ser legitimados pelas suas ações “extracurriculares” ao invés de pôr seus projetos de ensino, embasados pelos marcos curriculares legais (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2006).

No caso dos professores de EF iniciantes, o déficit de legitimidade acadêmica/pedagógica de sua disciplina, têm criado condições particulares de inserção profissional, potencializando, em muitos casos, um quadro de dupla vulnerabilidade profissional. Neste cenário, 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. Isso porque, as ações de ensino dos professores de EF não são tidas como um trabalho pedagógico capaz de influir de forma significativa na formação dos estudantes, bem como sua sala de aula e seus objetos didáticos não são reconhecidos como tais; as condições ambientais da sala de aula potencializam a falta de privacidade nas atividades de ensino, as baixas expectativas dos pares e da gestão escolar com as aprendizagens que se realizam nas aulas dessa disciplina e as tensões oriundas da relação com os alunos que veem as aulas de EF como espaço de mera diversão (GARIGLIO; REIS 2017, ALMEIDA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2018).

Tal realidade incide, diretamente, na vida dos professores uma vez que estes podem

---

<sup>24</sup> Esse fenômeno tem sido denominado de invisibilidade do conhecimento disciplinar da EF. Essa ideia vincula-se a que, majoritariamente, o conjunto dos agentes da comunidade escolar, de forma particular os gestores escolares, não têm elementos para reconhecer o que se ensina ou se deve ensinar nas aulas de EF (GONZÁLEZ, *et al.*, 2013).

desenvolver uma compreensão de si como docentes de “segunda classe”, pelo menos em uma posição inferior aos professores das demais disciplinas escolares (BRACHT; FARIA, 2010). Somam-se aos desafios postos pela condição de serem docentes de uma disciplina de “segunda categoria”, dilemas relacionados à organização curricular da disciplina em um contexto de atuação profissional onde quase inexistem referentes curriculares e didáticos mais diretivos (livros didáticos)<sup>25</sup>.

Sobre esses aspectos, pesquisas com professores iniciantes de EF têm evidenciado que tais dificuldades levam muitos professores a adotarem comportamentos que a literatura descreve como desinvestimento pedagógico. De acordo com Souza, Nascimento e Fensterseifer (2018), o desinvestimento pedagógico ou abandono docente corresponde a não realização das atribuições docentes que, grande parte das vezes, transforma o professor de Educação Física em um mero administrador de materiais. Nesse caso, o professor perde a razão de estar presente na escola, pois suas ações deixam de ser pautadas por documentos norteadores, pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), pela literatura especializada e passam a ser voltadas simplesmente por se fazer presente e administrar a turma para que não aconteçam desentendimentos durante os minutos de sua aula. Tal abandono por parte do professor de EF pode ter um caráter funcional para a escola ao cumprir com representações que os outros atores escolares possuem da função da disciplina, mas traz a EF para uma condição subalterna, mais como um espaço de recreação e de gasto de energia do que de aprendizado intencional.

Se por um lado as dificuldades são geradoras de estresse, incertezas, angústias e inseguranças em relação ao trabalho propriamente didático, por outro, pode constituir-se em um elemento da realidade que possibilita maior abertura a processos de avivamento da reflexão, de socialização profissional<sup>26</sup> e de aprendizagem docente, em função do arrefecimento dos processos de controle e de regulação da atividade curricular (GARIGLIO, 2016; QUADROS *et al.*, 2015.). Nesse sentido, por falta de referenciais curriculares e didáticos mais diretivos e pelo geral desconhecimento dos demais agentes escolares sobre o que se ensina e o que se aprende nesse componente curricular, a maior autonomia que o professor de EF tem abre espaço para proposições pedagógicas que desenvolvam os conteúdos de maneira gradual e estruturada, que promovam o comprometimento dos

---

<sup>25</sup> O mercado editorial de livros didáticos voltados ao ensino da EF nas escolas é ainda muito restrito (em quantidade e pluralidade) e só recentemente a disciplina foi inserida no Plano Nacional de Livro Didático (PNLD).

<sup>26</sup> 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 (VAN MAANEN, 1979).

estudantes nas aulas, que abarquem os variados conteúdos que compõem a cultura corporal de movimento e que possuam procedimentos avaliativos em consonância com os objetivos do componente curricular.

A partir dessas considerações, surgem algumas indagações: como o professor se posiciona quando confrontado com a realidade da sala de aula? O docente consegue perceber e estabelecer laços entre sua trajetória de vida, seu processo de formação inicial e suas ações no momento de inserção profissional? É isso que buscamos com esta pesquisa, acessar histórias de vida de professores iniciantes de EF para compreender como eles percebem e correlacionam experiências passadas com situações da vida profissional.

## 2.1 Histórias de Vida de Professores e Processos Formativos

Uma das possíveis formas de compreender os anos iniciais da profissão docente é elucidar quais caminhos os professores tomaram para chegar até esse momento da carreira. Melhor dizendo, de que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelos percursos de vida profissional de cada professor (NÓVOA, 2000). Desde as décadas iniciais do século XX, houve rupturas no campo das Ciências Humanas em relação aos métodos convencionais de investigação sobre os aspectos subjetivos da vida dos atores sociais. Na educação, a partir dos anos 1980, estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e as autobiografias começaram a ganhar destaque (SOUZA, 2006; PINEAU, 2006). Esses trabalhos trouxeram novas formas de pensar a formação de professores, pois colocaram os docentes como sujeitos de conhecimento, reflexivos, protagonistas de suas próprias formações, atores culturais e sociais. O grande marco desses estudos foi o enfoque dado ao papel do sujeito na sua própria formação, através da apropriação de diferentes acontecimentos ao longo de seus percursos de vida (BUENO, 2002; SOUZA, 2006; JOSSO, 2007).

Passeggi, Souza e Vicentini (2011) ressaltam que nas pesquisas da área de educação utilizam-se da história de vida como movimento de investigação-formação em trabalhos sobre a formação inicial e continuada, em estudos centrados nas memórias e nas autobiografias, acerca das diferentes fases da carreira, entre outros. Quando se trabalha com histórias de vida, o objetivo não está em encontrar uma verdade, mas em investigar como os sujeitos compreendem suas experiências, como eles se concebem como indivíduos históricos, quais aprendizagens eles constroem nos espaços que ocupam. Nessa perspectiva de investigação, para além do cumprimento dos objetivos da pesquisa, por parte do pesquisador, há um

processo de formação dos indivíduos que contam suas histórias. Ao narrarem suas experiências, os participantes desenvolvem a chamada reflexividade autobiográfica, ou seja, a capacidade do ser humano em elaborar uma consciência histórica a ponto de reconstituir suas aprendizagens ao longo da vida. Nesse sentido, falar e escrever sobre si, tal como interpretar aquilo que foi dito e escrito se faz fundamental.

Segundo Goodson (2000), vários são os argumentos que justificam a necessidade do investimento em pesquisas sobre histórias de vida de professores. Primeiro: os professores atribuem grande relevância a aspectos autobiográficos quando questionados sobre sua prática; segundo: as experiências de vida e o ambiente sociocultural são ingredientes-chave da pessoa que somos; terceiro: o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre as práticas educativas; quarto: os ciclos da vida e o desenvolvimento profissional – marcado por diferentes estágios na carreira – se relacionam diretamente com o processo de ensino. A vida se entrelaça com a prática profissional e os professores sentem necessidade de expor seus sentimentos. E é nesse ponto que está uma das maiores riquezas das pesquisas com histórias de vida: elas não se resumem a saberes curriculares, de gestão de pessoas, de processos pedagógicos e avaliativos, de competências e habilidades. As possibilidades aumentam quando se dá voz aos professores e mais do que isso, quando os escutamos.

Nesta discussão, é impossível separar o “eu pessoal” do “eu professor”, de maneira com que a personalidade e a profissionalidade andam juntas (NÓVOA, 2000). Nos tornamos os professores que somos a partir do cruzamento de nossas maneiras de ser com nossas maneiras de ensinar. O fazer docente não cabe apenas em matrizes técnicas e científicas que a profissão impõe, pois também se faz nas preferências pessoais, nos relacionamentos estabelecidos, nas ideologias, nos planos futuros, nas prioridades momentâneas e na trajetória de vida que ficou para trás. Nessa concepção, o autor português propõe que se incentive junto aos professores iniciantes e em formação inicial, práticas de autoformação, que possibilitem a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. Para tanto, a escrita das vivências pessoais e profissionais se faz fundamental para que cada indivíduo desenvolva uma maior consciência da sua prática laboral e da sua identidade como professor. A formação tanto inicial quanto continuada precisa fomentar o desenvolvimento de professores com hábitos de reflexão e de autorreflexão.

A escuta atenta e qualificada se faz essencial nesse processo de compreensão das



histórias de vida, pois é a partir da narrativa dos professores que temos acesso e conseguimos informações para analisar os vários aspectos de suas trajetórias. A análise e a interpretação das histórias de vida, para Josso (2007), possibilitam a compreensão de questões relacionadas à identidade e permitem evidenciar a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade das identidades ao longo da vida. Um aspecto importante desse tipo de pesquisa é entender uma vida em sua globalidade de forma a integrar diferentes dimensões do pensar e do ser (crenças religiosas, políticas, sociais, científicas, filosóficas), com contextos sócio-históricos e socioculturais. De acordo com Dominicé (2006), na maioria das vezes as narrativas biográficas apresentam as referências às quais os adultos dão sentido às suas histórias de vida. O trabalho biográfico não consiste apenas em suscitar lembranças pertinentes ao objeto de estudo, mas de compreender como essas lembranças se articulam com o processo de formação. Nessa mesma linha de pensamento, Bourdieu (1986) alerta que procurar compreender uma vida como uma sequência única de acontecimentos subsequentes sem outro vínculo além da associação a um "sujeito" é absurdo. Ele sustenta que os acontecimentos da vida são definidos através de vários posicionamentos e deslocamentos no espaço social, nesse sentido, não seria razoável vislumbrar trajetórias pessoais como um conjunto coerente e orientado que se desenrola a partir de uma cronologia linear e lógica.

## 2.2 Processos Formativos e Histórias de Vida de Professores de Educação Física

Sobre processos formativos e histórias de vida de professores de EF, estudos têm evidenciado que as experiências esportivas na infância e na adolescência exercem forte influência sobre a prática docente (SANTOS, BRACHT, ALMEIDA, 2009; AMORIM FILHO, RAMOS, 2010; GARIGLIO, 2011; ANTUNES, BOLSONI, KRUG, 2013; SILVA *et al.*, 2018). Nesses trabalhos, os autores mostram que as experiências esportivas que precedem à vida adulta são tão significativas que além de se tornarem decisivas para a escolha da profissão, se constituem como um tempo marcante de construção de identidade profissional na medida em que, muitas vezes, os docentes se ancoram nessas experiências para reproduzirem práticas pedagógicas, de maneira não reflexiva, no magistério.

Para Figueiredo (2004), a preocupação primordial de professores universitários que formam alunos de Licenciatura tem sido quebrar a noção da EF como sinônimo de saúde, esporte, rendimento e despertar uma compreensão mais ampla que dialoga com diferentes campos do conhecimento. Isso, pois muitos alunos já carregam consigo visões pré-concebidas do que é a EF e do que ela representa fazendo com que poucos estudantes se interessem por

uma perspectiva mais ampla que engloba, além dos aspectos biológicos, fatores sócio-históricos e culturais. A entrada no mercado de trabalho de professores de EF que não conseguem transpor experiências pregressas de formação, possivelmente, refletirá em práticas docentes irrefletidas e descontextualizadas.

Sobre esse processo de formação de concepções a partir de experiências passadas Berger e Luckmann (1985, p. 175) definem a socialização como uma “ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”. A socialização primária seria um processo de interiorização do mundo em que outras pessoas já vivem, a compreensão desse mundo e o processo de se tornar parte dele. Por sua vez, a socialização secundária diz respeito à aquisição e à interiorização de conhecimentos específicos para o exercício de funções institucionais. Na transição entre a socialização primária e a secundária, supõe-se que já há uma personalidade formada e um mundo interiorizado, portanto, já há uma realidade objetiva constituída. A complexidade desse momento de transição se dá na medida em que os novos conteúdos a serem interiorizados pelos indivíduos, na socialização secundária, colocam-se acima das realidades, até então, interiorizadas, que tendem a persistir, ou seja, é como se houvesse um tensionamento entre as interiorizações primitivas e as novas.

Para Gariglio (2011), as formas de *saber-ser* e *saber-fazer*, incorporadas no tempo da socialização primária, devem-se tornar objetos de problematização em pesquisas que têm o professor e o seu trabalho como focos centrais de investigação. De que forma os professores relacionam suas experiências de socialização primária e secundária nos primeiros anos de exercício profissional? Será que há uma percepção por parte dos docentes em início de carreira de que sua prática profissional é marcada por experiências passadas? Os achados sobre a influência da socialização primária na constituição identitária dos professores de EF corroboram com o estudo de Tardif e Raymond (2000) no qual os autores sustentam a ideia de que a prática profissional dos docentes está muito ligada aos saberes oriundos da socialização anterior à formação acadêmica e que existem mais continuidades do que rupturas entre as experiências pré-profissionais e profissionais. No entanto, apesar dessa forte influência da socialização primária, o processo de formação profissional, também, inscreve marcas nos sujeitos. Nesse sentido, a inserção profissional seria marcada por um encontro de distintas experiências individuais, sociais e institucionais, o que nos leva aos objetivos da presente pesquisa.

Os estudos sobre história de vida dos professores têm chamado a atenção para as

relações de continuidade entre as trajetórias de formação biográfica (socialização pré-profissional), formação profissional (acadêmica inicial), inserção profissional (iniciação à docência) e de formação contínua dos professores. Queremos verificar se tais trajetórias de vida e de formação dos professores apontam, invariavelmente, para o caráter da diferenciação das experiências de socialização primária e secundária desses sujeitos. Cada professor iniciante acaba por construir uma trajetória de iniciação à docência singular, seja pela mobilização de experiências incorporadas em sua trajetória de vida, seja pela necessidade de atualizar essas experiências em função da diversidade das demandas, dos desafios e dilemas colocados pelos distintos contextos de inserção profissional. Nessa trilha investigativa, a presente pesquisa se propõe a analisar as percepções dos professores de EF sobre o papel dessas experiências no processo de inserção profissional.

### **3 HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Com objetivo de mapear e analisar a produção teórica sobre o presente tema de investigação (ou correlatos a ele), realizamos um levantamento bibliográfico acerca dos trabalhos de pesquisa publicados nos últimos seis anos, que compreendem o período entre 2016 a 2021. A busca pelos referidos estudos foi feita em dois repositórios de teses e dissertações, a saber: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); ademais em três periódicos científicos da área da Educação Física – Pensar a Prática, Movimento e Revista Brasileira de Ciências do Esporte – e em anais dos três últimos eventos acadêmicos de entidades científicas da área da Educação e da Educação Física, – Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e Congresso do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte<sup>27</sup>. Os locais de busca foram escolhidos devido à sua relevância acadêmica-científica e por abrigarem parte importante da produção teórica nas áreas tanto da Educação quanto da Educação Física.

O processo de levantamento bibliográfico foi distinto quando comparamos as buscas pela BDTD e pelo portal da CAPES com as realizadas nos periódicos científicos e nos anais, a diferença se deu devido às próprias plataformas de busca. Por um lado, os repositórios

---

<sup>27</sup> O Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte é um evento realizado a cada dois anos pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Esta instituição, criada em 1978, é constituída por pesquisadores da Educação Física e das Ciências do Esporte e se organiza por meio de secretarias estaduais e grupos de trabalho. O levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa incluiu os trabalhos do Grupo de Trabalho Temático “Formação Profissional e Mundo do Trabalho”.

exigiam que as buscas fossem realizadas a partir do emprego de palavras-chave, devido à quantidade de trabalhos. Por outro, pela menor quantidade de trabalhos, foi possível acessar todos os estudos publicados nas revistas científicas e nos anais dos eventos escolhidos. Para além da menor quantidade de trabalhos, os periódicos são organizados por volumes e os anais por anos, o que não ocorre com as plataformas de busca dos repositórios.

Devido à diferença de filtros em cada um dos repositórios, fez-se necessário utilizar diferentes combinações de palavras para a conformação dos descritores de busca em cada portal. No entanto, todos os descritores escolhidos foram pensados de forma a tentar identificar a produção de pesquisas que se dedicaram à investigação da temática das histórias/trajetórias de vida de professores iniciantes e de seus processos de inserção profissional. Além da utilização das palavras-chave também foi preciso fazer um recorte temporal para que os resultados incluíssem apenas trabalhos publicados entre os anos de 2016 a 2021.

Nos repositórios existem milhares de trabalhos a cada palavra inserida, dessa forma foi necessário combinar palavras-chave para refinar a busca. Vários descritores foram utilizados e combinados com o intuito de englobar mais estudos, entre eles: professores iniciantes; iniciação à docência; indução; histórias de vida; trajetórias de vida; docentes iniciantes, inserção profissional e trajetórias de vida de professores. Após muitas tentativas, a combinação escolhida em ambas as bases de busca foi “*professores iniciantes*” e “*história de vida*”. Nos periódicos científicos, não houve discriminação de termos para as buscas, uma vez que todos os trabalhos publicados nos volumes desde 2016 foram analisados. Para a busca nos anais dos eventos científicos também não houve descritores, mas uma seleção por grupos de trabalhos temáticos (GTTs). Nos anais da Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação todas as publicações do GTT “*Formação de Professores*” foram analisadas, já que é nesse GTT que estão alocados majoritariamente os estudos sobre formação de professores. Nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte as buscas foram feitas somente no grupo de trabalho temático “*Formação Profissional e Mundo do Trabalho*”, grupo esse que acolhe mais pesquisas sobre a formação de professores de EF<sup>28</sup>.

As pesquisas de revisão de literatura foram excluídas do levantamento, bem como os

---

<sup>28</sup> Outros GTTs também acolhem trabalhos sobre formação de professores (GTT escola, por exemplo), mas historicamente o GTT “*Formação Profissional e Mundo do Trabalho*” tem sido o destino prioritário de trabalhos sobre essa temática.

trabalhos de pós-graduação que estavam em andamento, e que ainda não tinham sido finalizados, priorizando, desta forma, apenas pesquisas concluídas. Para fins de análise do material de pesquisa levantado, foram feitas a leitura dos títulos e dos resumos de todos os trabalhos. A título de organização, dispomos os trabalhos levantados em três quadros:

**Quadro 1** – Levantamento bibliográfico em repositórios, congressos e periódicos de 2016 a 2021

<b>Repositório, congresso ou periódico</b>	<b>Número total de trabalhos analisados por plataforma de busca</b>	<b>Número total de trabalhos encontrados sobre história de vida de professores</b>	<b>Número total de trabalhos encontrados sobre história de vida de professores de Educação Física</b>
Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações	249	6	0
CAPES	56	1*	1*
Revista Brasileira de Ciências do Esporte (2016 – 2021)	295	0	0
Revista Movimento (2016 – 2021)	442	0	0
Revista Pensar a Prática	281	1*	1*
Anais ANPED (2017; 2019)	56	1	0

Anais CONBRACE  (2017; 2019)	231	1*	1*
---------------------------------------	-----	----	----

\*Todo trabalho sobre história de vida de professores de EF faz parte de um rol maior que abarca os trabalhos sobre história de vida de professores. O asterisco significa que o trabalho encontrado é sobre história de vida de professores de EF, mas está também contido no grupo de história de vida de professores.

**Quadro 2 – Quadro Percentual**

Informações	Número Total	Percentual
Trabalhos analisados	1610	100%
Trabalhos sobre História de Vida de Professores	10	0,62%
Trabalhos sobre História de Vida de Professores de Educação Física	3	0,18%

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2021).

Dos 1610 trabalhos que surgiram nas plataformas de busca, 10 foram incluídos neste estudo, após leitura de título e resumo, por se destinarem a investigar histórias de vida de professores. Dos 10, apenas três são sobre histórias de vida de professores de Educação Física. A seguir será realizada uma análise da literatura encontrada a partir de duas frentes: a primeira se destinará a elencar os principais pontos das pesquisas sobre histórias de vida de professores, a segunda se debruçará sobre as histórias de vida de professores de Educação Física.

**Quadro 3 – Trabalhos selecionados por título, autor e palavras-chave de 2016 a 2021**

Congresso/Periódico	Título (Autor, Ano)	Palavras-Chave
	Entre narrativas e histórias de vida: à docência em química (QUIMENTÃO, 2020).  Elementos da constituição da identidade docente de professoras iniciantes da educação infantil e do ensino fundamental – anos iniciais (PINHEIRO, 2020).  O magistério como nova carreira e ascensão social, história de vida e formação de egressos	

Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	<p>do curso de pedagogia de uma faculdade privada da cidade de São Paulo (MATUDA, 2019).</p> <p>As histórias de vida de jovens professores de física: a contradição entre os fatores de permanência e evasão em escolas públicas (POJAR SILVA, 2018).</p> <p>A construção da identidade docente de professores iniciantes de Ciências e Biologia de egressos do Curso de Ciências Biológicas da UENP/Jacarezinho (MARTINEZ, 2019).</p> <p>Ser professor(a): as narrativas (auto)biográficas no processo de (trans)formação de professores de Química (BRITO, 2019).</p>	Professores iniciantes; História de vida
Revista Brasileira de Ciências do Esporte (2016 – 2021)	<b>História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (GONÇALVES; RICHTER; BASSANI; 2017).</b>	
Revista Pensar a Prática (2016 – 2021)	<b>Professores de Educação Física e a produção dos saberes: em busca do fio da meada (OLIVEIRA <i>et al</i>, 2016).</b>	
Anais ANPEd (2017; 2019)	Licenciandas em pedagogia e professoras iniciantes: diálogo por meio de narrativas online (MARTINS; SOUZA; OLIVEIRA, 2017).	
Anais CONBRACE (2017; 2019)	<b>Histórias narradas, cotidianos vividos: modos de viver e narrar o início da docência em educação física (ALMEIDA JÚNIOR; OLIVEIRA. 2019).</b>	

\*Os trabalhos em negrito são relacionados a histórias de vida de professores de Educação Física.

### 3.1 As Pesquisas sobre Histórias de Vida de Professores

Em relação às histórias de vida de professores, foram selecionados para a análise sete (7) trabalhos. Nesse escopo de investigação diferentes problemas de pesquisa apareceram: de que forma ocorre a constituição da identidade profissional de professoras regentes iniciantes? Como as histórias de vida dos sujeitos influenciam na escolha pela carreira docente? Como profissionais de pedagogia oriundos de camadas populares mobilizam a sua formação, em termos pedagógicos e de conteúdos, ao iniciarem sua prática docente no Ensino Fundamental da rede pública? Como os processos de escolha, formação inicial e entrada na profissão contribuem para a evasão ou a permanência no magistério? Como se dá a construção da identidade docente de professores de Ciências e Biologia, de que forma ocorre o processo de (trans)formação da identidade docente de professores iniciantes de química? E como é possível entender os processos formativos de professores regentes iniciantes através de suas histórias de vida?

Apesar dos diferentes problemas de pesquisa, alguns aspectos se repetem, como a busca pela compreensão dos processos de construção da identidade docente (MARTINS, SOUZA, OLIVEIRA, 2017; MARTINEZ, 2019; BRITO, 2019; PINHEIRO, 2000). As pesquisas demonstram que as identidades estão em movimento e em tensão permanente, pois sempre há de haver uma interação entre as experiências individuais e as experiências coletivas como parte do processo de formação. Há um consenso por parte dos estudos apontados que a identidade docente se constitui a partir das experiências significativas e da representação que a profissão tem para cada indivíduo e que seu desenvolvimento é uma amálgama de vários fatores (família, formação inicial, socialização profissional). É possível notar que o tema da identidade docente é recorrente e permeia várias áreas de atuação dentro da literatura. Nessa busca, encontramos trabalhos que estudavam a construção da identidade docente de professores iniciantes de Pedagogia, Ciências, Biologia e Química.

Além da busca pela compreensão das identidades docentes, estudos sobre a formação inicial também se mostraram constantes nas pesquisas analisadas, seja como objetivo principal, seja como objetivo secundário. Diferentemente de alguns temas que demonstram resultados semelhantes, passíveis de serem agrupados para análise, nas pesquisas levantadas para esta revisão, os achados sobre a formação inicial se complementam. Desse modo, Matuda (2019) constatou, após analisar relatos de professores iniciantes, um fato que a princípio pode parecer contraditório, mas não é. Os docentes que participaram da pesquisa relataram que



tiveram boa formação acadêmica, mas que não se sentiam preparados para lidar com todas as dificuldades enfrentadas em sala de aula. É esperado que professores com boa formação inicial estejam preparados para exercerem a profissão, e docentes com formação superior insuficiente não estejam. Mas então, por que isso ocorre? Lecionar é uma questão complexa e para entender esse processo, Pinheiro (2000) constatou em sua pesquisa o que autores como Huberman (1992) e Veenman (1984) descrevem como “choque de realidade”. O período inicial da carreira que marca a passagem entre estudante universitário e professor pode ser considerado conflituoso, pois além das tensões profissionais que permeiam o início da docência, existem aspectos pessoais como crenças e valores que influenciam na construção de concepções do fazer docente. Portanto, por mais que a formação profissional seja boa, o primeiro contato com a profissão é sempre desafiador. Para minimizar esse impacto inicial de passagem entre a vida como estudante universitário e a atuação no magistério, as pesquisas com histórias de vida de professores iniciantes encontradas nesta revisão sugerem que programas de apoio ao docente recém-ingresso na profissão são fundamentais no sentido de amenizar tensões e de trazer novas perspectivas de ensino (POJAR SILVA, 2018, PINHEIRO, 2020).

Ademais, Martinez (2019) destaca por meio de sua pesquisa que a formação inicial colabora para a construção de imagens sociais positivas e negativas sobre a profissão docente, mas que os professores iniciantes, ainda, fundamentam suas práticas nas experiências adquiridas enquanto estudantes. Essa constatação corrobora em parte com investigações que revelam as contribuições das experiências pré-profissionais, de socialização primária, no desenvolvimento das práticas docentes (TARDIF; RAYMOND, 2000). Também se destacaram pesquisas com histórias de vida que buscaram compreender como os professores optam e conduzem suas carreiras.

Nesse sentido, Quimentão (2000), ao pesquisar como as histórias de vida dos sujeitos influenciaram na escolha pela carreira docente, encontrou tanto motivações familiares e educacionais quanto fatores de empregabilidade e de justiça social, evidenciando, dessa maneira, a diversidade de significados atribuídos ao se tornar professor. Ademais, um aspecto que apareceu no estudo de Pojar Silva (2018) merece atenção especial. Dos seis professores entrevistados pela autora, apenas dois tinham o desejo de serem professores como primeira opção profissional. Esse fato realça a necessidade de tornar a carreira docente mais atrativa para os jovens e mesmo para aqueles que já estão na profissão. Nesse sentido, observa-se que

se a carreira não é atrativa, os jovens não nutrem o desejo pelo magistério e, por consequência, a formação de professores engajados com a educação fica comprometida. Como consequência da falta de estruturação da carreira sempre irá ocorrer o processo de substituição de professores novos que entram na profissão por outros também novos que, muito cedo, decidem abandonar e seguirem para outras profissões.

Após a elucidação de forma geral dos pontos mais debatidos na literatura encontrada, esta pesquisa tem como intuito, também, trazer algumas aproximações e alguns distanciamentos com o objeto de estudo. Como proximidades, as investigações encontradas utilizam das histórias de vida para acessarem diferentes informações dos participantes da pesquisa. Elas têm o professor como sujeito que conta suas experiências e o pesquisador como ouvinte atento. Todos os estudos empregam instrumentos narrativos para a construção metodológica, como entrevistas ou relatos autobiográficos escritos/orais. De certa forma, os trabalhos buscam compreender a formação pré-profissional, a formação inicial e a entrada na profissão tal qual o presente estudo. Porém, algumas focam somente na formação inicial, outras têm o intuito de compreender as relações estabelecidas pelos professores com foco exclusivo no exercício profissional, outras querem traçar o caminho percorrido pelos docentes até o momento e há aquelas que procuram compreender como o professor constitui sua identidade docente nos primeiros anos de exercício profissional.

Contudo, a diferença desta dissertação para os trabalhos encontrados sobre histórias de vida de professores reside no fato de que nós não procuramos analisar um trecho específico da vida do docente, e sim compreender as percepções que os professores têm e as relações que eles estabelecem entre as diferentes fases de sua vida. Neste trabalho, o professor não é guiado a responder acerca de um período específico da sua existência, pelo contrário, queremos acessar as informações que os narradores julgam significativas e que os influenciam no trabalho cotidiano, independente do caminho escolhido pelo contador da história, seja ele dependente para as experiências da infância ou para o período de formação inicial.

### 3.2 As Pesquisas sobre Histórias de Vida de Professores de Educação Física

Os estudos de histórias de vida de professores de EF são ainda mais escassos quando comparados com estudos de histórias de vida de professores de outras disciplinas. Tanto que dentro do universo de 1610 trabalhos analisados, apenas três foram selecionados. Apesar das três pesquisas se constituírem como investigações sobre as histórias de vida de professores de EF, cada uma buscou responder a diferentes problemas de pesquisa. A seguir uma análise mais aprofundada de cada uma das três pesquisas será feita, pois o recorte realizado pelos pesquisadores é próximo ao deste estudo: histórias de vida de professores de EF. As proximidades e distanciamentos serão abordados concomitantemente com a apresentação dos estudos.

A primeira publicação, de Oliveira *et al.* (2016), buscou compreender como são produzidos os saberes docentes de professores de Educação Física, considerando a influência de sua história de vida. De todos os estudos encontrados, este é o que mais se aproxima desta dissertação. As autoras realizaram uma pesquisa etnográfica em que acompanharam 21 aulas de cada um dos dois professores participantes da pesquisa, além de terem realizado uma entrevista com cada docente. De forma a organizar a análise das informações obtidas, foram construídas algumas categorias de análise, entre elas: 1) marcas, ações e reflexões da socialização primária; 2) marcas ações e reflexões da profissionalização; 3) ações e reflexões da atuação profissional – o início da carreira. Em cada categoria se buscou respectivamente: 1) destacar aspectos relevantes do período escolar dos docentes presentes na produção dos seus saberes; 2) desvelar a influência da formação profissional na prática docente; 3) demonstrar as dificuldades da carreira docente e a influência do ambiente de trabalho na produção dos seus saberes.

Observa-se que através das entrevistas e das observações feitas *in loco*, as autoras levantaram aspectos das histórias de vida dos docentes pesquisados e as relacionaram com suas práticas profissionais, o que de fato se aproxima muito do objetivo deste estudo. Mas aqui reside uma diferença significativa entre o presente trabalho e o estudo de Oliveira *et al.* (2016). As autoras ouviram os professores, acompanharam suas práticas e relacionaram aspectos da trajetória de vida dos docentes, colhidos nas entrevistas, com ações aplicadas no cotidiano da escola. Ou seja, as autoras ouviram as histórias de vida e fizeram suas próprias correlações a partir de observações escolares. Ressaltamos que, nesta pesquisa, não acompanhamos aulas *in loco*, uma vez que a finalidade foi ouvir as percepções que os próprios

docentes têm sobre suas histórias de vida de forma com que eles mesmos estabeleçam relações entre suas experiências de vida e suas práticas profissionais. Essa diferença é crucial e promove um avanço nas investigações da área.

O segundo estudo, de Gonçalves, Richter e Bassani (2017), proporcionou a escuta de narrativas de professoras que atuam no ensino municipal de Florianópolis para compreender a relação entre seus percursos profissionais e os processos de legitimação da EF na educação infantil. Se por um lado a EF sofre de um déficit de legitimidade no Ensino Fundamental e Médio, na Educação Infantil ainda mais. Há uma luta histórica, inclusive em Belo Horizonte, para que a EF seja ministrada por professores especializados da área, nessa etapa de ensino, e não pelas professoras regentes de turma. É sobre essa luta que a pesquisa se debruça e utiliza-se da história de duas professoras para elucidar os caminhos que a EF vem tomando em Florianópolis para ser reconhecida e legitimada na Educação Infantil. Desse modo, destacam-se três pontos nas histórias de vida rememoradas. O primeiro deles refere-se às trajetórias de luta dessas professoras para que a EF fosse incluída e lecionada por profissionais da área na educação infantil. O segundo ponto relembra como essa luta se deu no interior das escolas, e o terceiro destina-se a elucidar os esforços realizados pelo reconhecimento da área pela comunidade, alicerçados tanto por estudos de formação continuada oferecidos pela rede quanto por grupos independentes organizados pelos próprios docentes. Sendo assim, essa pesquisa tem um caráter mais historiográfico no sentido de compreender a relação entre percurso docente e processos de legitimação da Educação Física na Educação Infantil. Diferente da presente pesquisa em que procuramos compreender as percepções dos professores de EF sobre a influência da história de vida no momento do exercício profissional, a publicação de Gonçalves, Richter e Bassani (2017) busca analisar o lugar e o papel da EF na Educação Infantil a partir da trajetória de duas professoras da rede pública de Florianópolis.

Por fim, o último estudo que trata sobre histórias de vida de professores de EF é de Almeida Júnior e Oliveira (2019). Os autores buscaram identificar e discutir desafios e dilemas enfrentados por professoras de EF iniciantes da Educação Básica. A pesquisa foi estruturada através de narrativas que se construíram por meio de quatro ateliês biográficos, cada um com um tema desencadeador. Os docentes remontaram como tornaram-se professores de EF, os desafios do início da docência, o significado de ser professora de EF na escola e os desafios, as tensões e os saberes produzidos na prática pedagógica. É uma pesquisa que busca compreender o momento presente de professores em início de carreira a partir de

relatos autobiográficos de acontecimentos no cotidiano escolar. Neles aparecem os aspectos da dupla vulnerabilidade a que professores de EF recém-formados estão sujeitos na escola. A proposta se difere da nossa, pois se desenvolveu por meio de um trabalho coletivo de reflexão na medida em que os relatos autobiográficos foram compartilhados e reescritos a partir da troca de experiências entre professores. Para além, o trabalho se distancia do nosso, uma vez que foca nos dilemas e nas dificuldades vivenciados por professores iniciantes de EF, enquanto nesta dissertação pretende-se investigar como os professores iniciantes agem no momento do exercício profissional em consonância com suas experiências passadas e contextos atuais.

Nota-se uma escassez de estudos com histórias de vida de professores iniciantes de EF. Desse modo, com esta investigação, procuramos avançar em pesquisas desenvolvidas até então, trazendo algo novo. Pretendemos analisar as percepções que professores iniciantes têm sobre as relações entre processos formativos, histórias de vida e de iniciação à docência. Mais especificamente, como as trajetórias de vida dos sujeitos impactam na sua prática profissional, durante o período de iniciação à docência. A presente pesquisa, portanto, torna-se necessária para o aprofundamento do conhecimento sobre como professores iniciantes de EF se constituem enquanto docentes da Educação Básica, como as experiências pré-profissionais deles se atualizam nas situações laborais, e como a entrada na profissão e seu consequente processo de socialização profissional influencia na sua prática profissional.

#### **4 METODOLOGIA**

O presente estudo tem como interesse central acessar, conhecer e analisar as percepções, os sentidos e os significados construídos por professores/as iniciantes de EF sobre a relação entre histórias de vida, processos formativos (formais, não formais e informais) e iniciação à docência. Não nos interessa a quantidade dessas experiências, mas sua intensidade, contextualidade e historicidade. Em face dessa intencionalidade, esta pesquisa dialoga e faz uso dos aportes teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa.

Como bem lembra Minayo (2003), a diferença entre pesquisas qualitativas e quantitativas é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. A pesquisa

qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação.

Aplicada ao campo das pesquisas em Educação, a abordagem qualitativa pode contribuir no avanço da compreensão dos processos educativos a qual professores, gestores e estudantes estão envolvidos. Mais do que isso, a pesquisa qualitativa em educação dispõe de instrumentos de leitura da realidade que pode potencializar as análises sobre os conteúdos da formação incorporados pelos sujeitos escolares em situações de trabalho, conteúdos esses muitas vezes tácitos, invisíveis e pouco reconhecidos pelos formuladores das políticas educacionais ou mesmo pelos próprios sujeitos que os produzem e mobilizam em situações de ação.

As pesquisas sobre as histórias de vida de professores estabelecem forte sintonia com os pressupostos da pesquisa qualitativa, porque buscam privilegiar a relação singular que o indivíduo estabelece com o mundo social e histórico, dessa forma estudam os modos de formação do indivíduo enquanto ser social singular. Neste sentido, as pesquisas sobre histórias de vida visam compreender como é que os indivíduos integram, estruturam e interpretam os espaços e as temporalidades do contexto social e histórico (PAULOS, 2020). Além disso, as pesquisas sobre histórias de vida de professores buscam articular aspectos que compõem a personalidade e a profissionalidade docente, de modo a compreender como estes sujeitos percebem os processos de construção e as características de suas crenças, valores, identidades e saberes profissionais.

#### 4.1 A Pesquisa Narrativa

Na história da humanidade nunca existiu um povo sem narrativa, ela é intrínseca aos seres humanos, está presente em todas as faixas etárias, em todos os espaços, em todas as sociedades e de diversas formas, sejam elas escritas ou orais. As histórias são contadas e perpetuadas de diferentes formas e por diferentes grupos. Existem formas mais tradicionais de se narrar como novelas, fábulas, contos, pinturas, tragédias, dramas, piadas (ROLAND BARTHES, 1993). No entanto, nas últimas décadas, a narrativa vem ganhando espaço como metodologia de pesquisa

no campo educacional. De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), por meio da narrativa, os sujeitos lembram-se de fatos ocorridos, organizam as experiências em sequências, encontram possíveis explicações para as situações vividas e ligam acontecimentos da vida individual e social. Quem conta uma história, narra os aspectos que lhe são relevantes, de acordo com seu entendimento de mundo. A explicação dos acontecimentos é seletiva e reflete o que o narrador considera importante.

As narrativas proporcionam a contação de pequenas histórias, que ao se ligarem produzem um enredo dotado de sentido e significado, contrariando a noção de pergunta-resposta usualmente utilizada em entrevistas fechadas ou semiestruturadas. O trabalho com uma metodologia mais aberta – que de nenhuma maneira abdica da coerência epistemológica e tão pouco de exigência metodológica – oportuniza que os sujeitos da pesquisa se sintam mais acolhidos e estabeleçam uma relação mais horizontal com o pesquisador, de tal forma que, eles se constituam como coautores da investigação. Contar histórias é relativamente simples e independe do nível educacional, porque elas se referem às experiências pessoais, qualquer um pode narrar. O que fornece sentido a uma narrativa é o seu enredo, é ele que coloca o contexto, liga os acontecimentos, apresenta os sujeitos e espaços, os objetivos e as relações que constituem as histórias (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Os pesquisadores Silva Souza e Oliveira Cabral (2015) ressaltam que a narrativa é uma forma flexível de reconstruir histórias de vida, pois o sujeito que narra parte de percepções individuais – portanto subjetivas – e sociais, aquelas construídas na relação com o outro. Nesse processo de contar histórias, o narrador refaz sua trajetória de vida a partir de memórias e lembranças que não se configuram obrigatoriamente como homogêneas e lógicas na medida em que quem fala expressa uma forma de conceber o mundo. “A narrativa não entrega os ‘fatos’, mas as ‘palavras’: a vida recontada não é a vida” (DELORY-MOMBERGER, 2006). Essa constatação merece ser sempre lembrada, já que as práticas narrativas não podem pretender restabelecer de maneira concreta e objetiva o que foi vivido. Elas trabalham, portanto, não com a vida em si, mas com construções narrativas elaboradas pelas pessoas que contam sobre suas vidas. Para Bourdieu (1986), a narrativa propõe acontecimentos que não transcorreram em uma exata sequência temporal, dessa forma, uma vida é a soma de episódios de uma existência individual elaborada como uma história e o relato desta história. Para o autor, conceber uma história de vida como uma narrativa lógica de uma sucessão racional de acontecimentos conectados, possivelmente resulte em uma ilusão retórica. Tal concepção de mundo, por sua vez, passa pela

vivência e pela experiência dos sujeitos, termos fundamentais para a pesquisa narrativa.

Em entrevista publicada em 2009, Marie-Christine Josso é perguntada sobre as diferenças atribuídas aos conceitos de vivência e de experiência. Ela responde que as vivências são as tramas do nosso dia a dia, uma sucessão de acontecimentos que nos atravessam (ações, comportamentos, ideias), mas que não necessariamente nos trazem aprendizado ou ficam em nossa memória. Por outro lado, as experiências são formadas a partir de vivências que estabelecemos ou selecionamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Nas narrativas, as memórias são seletivas, por um lado, nos recordamos daquilo que somos capazes e, por outro, nos esquecemos de acontecimentos de maneira intencional ou inconsciente. Nessa perspectiva, o importante é o que a pessoa registrou de sua história, o que experienciou, o que é real para ela e não os fatos em si (MUYLAERT *et al.*, 2014). Para trazer à tona essas experiências, apostamos na entrevista narrativa como instrumento de pesquisa desta dissertação.

#### 4.2 A Entrevista Narrativa

Para Bourdieu (1986), as histórias contadas por meio das narrativas variam em forma e conteúdo a depender das situações as quais elas se dão. Fatores como a distância ou a proximidade entre entrevistador e entrevistado, o ambiente da entrevista e a experiência entre os sujeitos envolvidos são determinantes na produção do discurso. Nesta investigação, utilizaremos a entrevista narrativa como o único instrumento de pesquisa para a obtenção de acesso e de construção dos dados. A escolha por essa técnica parte da compreensão que o processo de narração das histórias de vida permite a análise das mudanças sociais e culturais na vida dos sujeitos e proporciona o estabelecimento de relações entre seus contextos de vida profissional e social (BUENO, 2002; SOUZA; 2006; JOSSO, 2007).

Nessa perspectiva, apostamos na entrevista narrativa, pois ela se caracteriza por ser um instrumento metodológico pouco estruturado, ou seja, o pesquisador propõe temas geradores para a construção das narrativas ao invés de perguntas fechadas para os entrevistados. O objetivo é aprofundar em noções específicas, por meio das quais se manifestam histórias de vida em contextos situacionais (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Mas aqui é preciso uma ressalva quanto à estruturação desse instrumento de pesquisa. Ser pouco estruturado não significa falta de organização, significa dizer que há uma alteração na lógica de obtenção de respostas, pois elas não se dão através de perguntas ordenadas, mas sim em uma comunicação mais cotidiana de se contar e de se ouvir histórias. “O pressuposto



subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos” (JOVCHELOVITCH, BAUER; 2002). Esse tipo de entrevista busca incentivar e fomentar o participante a narrar experiências estruturantes de sua vida e de seu contexto social. A intenção é reconstruir acontecimentos sociais a partir da óptica do entrevistado, com pouca interferência do entrevistador. A comunicação deve ser realizada a partir de uma linguagem cotidiana de contar e ouvir histórias (MUYLAERT *et al.*, 2014). Não é simples conseguir esses objetivos com a entrevista narrativa, por isso é necessário seguir alguns passos básicos já descritos na literatura e o primeiro deles é o planejamento.

Planejar uma entrevista é difícil e necessita tempo. O pesquisador deve ter um conhecimento solidificado sobre seu objeto de estudo para compreender quais lacunas ainda estão presentes na sua área de investigação e, assim, poder avançar com temas de seu próprio interesse. É nesse processo de leitura e de revisão bibliográfica que o entrevistador elabora questões para seu problema de pesquisa. Elas são perguntas de interesse do pesquisador suscitadas durante seus estudos e que irão servir de tema gerador para o início da entrevista. No processo de contação da história, o pesquisador deve ficar muito atento à fala, pois é nesse momento que ele irá produzir as perguntas imanentes que são questões levantadas a partir dos temas e tópicos que surgem no decorrer da narração (JOVCHELOVITCH, BAUER; 2002; MUYLAERT *et al.*, 2014). Definido o tema gerador que desencadeará a fala de quem narra, é hora de iniciar a entrevista. Jovchelovitch e Bauer (2002) apresentam quatro fases que resumem os procedimentos a serem adotados a partir de então.

A primeira fase, denominada de iniciação, é dividida em dois momentos. No primeiro, o pesquisador irá apresentar para o entrevistado os aspectos burocráticos da investigação que envolvem os esclarecimentos acerca do que é uma pesquisa acadêmica, irá informar que as falas serão gravadas e explicará sobre a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Também é nessa hora que o entrevistador explica de forma geral o contexto da pesquisa e como se dá uma entrevista narrativa (mínima interferência de quem entrevista, linguagem cotidiana, período de questionamentos). O segundo momento começa com o tópico inicial ou tema gerador e, assim, o entrevistado é convidado a iniciar sua narrativa. A segunda fase, denominada de narração central, é dedicada ao entrevistado. Nessa fase, o entrevistador não deve fazer qualquer tipo de interrupção além de sinais não verbais com o intuito de demonstrar atenção e interesse na fala do entrevistado. No entanto, durante

a narração, o pesquisador deve tomar notas para fazer as perguntas imanentes que servirão de base para a próxima fase da entrevista. Após o fim da narrativa, indicada na literatura como “coda”, se inicia a terceira fase, denominada de questionamento.

O tempo dos questionamentos é dedicado ao aprofundamento de acontecimentos que não foram satisfatoriamente detalhados. Nesse momento, a escuta atenta da narração central se reflete nas perguntas imanentes. Na terceira fase não cabe fazer perguntas do tipo “por quê”, apontar contradições na narrativa ou pedir opiniões, pois isso pode induzir o entrevistado a fazer racionalizações e dar justificativas sobre fatos. Esse processo tem que se dar de forma espontânea. A última fase é destinada à fala conclusiva e, nessa altura, deve-se parar a gravação. Esse período se caracteriza por ser um momento mais descontraído, no qual o pesquisador convida o narrador a acrescentar o relato com alguma informação que passou, mas que veio à mente no final, nesse momento as perguntas do tipo “por quê” são feitas. As informações que aparecem nessa última fase são, em muitos casos, fundamentais para a interpretação dos dados no processo de análise das narrativas.

Com a entrevista narrativa, a presente pesquisa buscou acessar e relacionar alguns aspectos da trajetória de vida dos professores/as: suas relações familiares, seu itinerário escolar, a escolha pela licenciatura em EF, a formação acadêmica inicial e a iniciação à docência. A partir do acesso à diversidade de dados, procuramos compreender que experiências, instituições e sujeitos se apresentam como significativos no processo de formação dos sujeitos da pesquisa. Mais do que isso, como tais trajetórias de vida impactam a ação deles em meio aos desafios e dilemas da iniciação à docência.

#### 4.3 O processo das Entrevistas

O convite para contribuir com a entrevista foi feito a todos os participantes do Coletivo *Via Lettera*. Foram selecionados quatro professores que, além de se enquadrarem nos critérios de inclusão, tinham disponibilidade para conceder a entrevista no período noturno de um dia da semana. Quatro entrevistas foram realizadas, uma com cada participante. Por força do covid-19, os encontros foram realizados de maneira virtual com a utilização do programa *Microsoft Teams*. No início da reunião, eu explicava como se dava o processo da entrevista narrativa, bem como contextualizava para os participantes sobre os objetivos da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa foram informados sobre os procedimentos metodológicos do encontro e assinaram o TCLE. Com isso, obtive a autorização para gravar os encontros com captação de

áudio e vídeo.

No entanto, antes de realizar as entrevistas que serviram de base para esta dissertação, convidei um professor iniciante de fora do coletivo, mas formado na UFMG, para fazer um piloto já que essa seria minha primeira experiência com a entrevista narrativa. Durante a graduação, participei de um projeto de pesquisa em que tive a oportunidade de realizar entrevistas semiestruturadas, mas nunca a entrevista narrativa. Logo no início do encontro com o professor, senti como é difícil conduzir uma entrevista narrativa visto a habilidade necessária para extrair informações que ajudem a elucidar o problema de pesquisa.

Nas entrevistas semiestruturadas, temos o amparo de um roteiro com várias perguntas a serem feitas, ainda que exista uma margem de manobra para o entrevistador utilizar informações ditas durante a conversa. No caso da entrevista narrativa não há esse conforto. Após colocar o tema gerador para o entrevistado, fiz um grande esforço para realizar uma escuta atenta e elaborar perguntas iminentes em cima das experiências trazidas naquele momento de fala. Para além, pude perceber o quanto é difícil o exercício de contar suas próprias experiências e relacioná-las temporalmente. Sobre esse aspecto, já participei de pesquisas como entrevistado e senti dificuldade em externar as aprendizagens docentes que o processo de me tornar professor trouxe.

Por isso, já sabia que não iria ser fácil e que eu deveria criar estratégias para que o professor convidado estivesse numa posição confortável para expor fatos da sua vida. Ainda assim, na entrevista piloto cometi algumas falhas que serviram para calibrar os encontros que tive posteriormente com os quatro professores participantes da pesquisa. Um dos ajustes mais importantes foi tentar me aprofundar mais nas experiências narradas e não em informações que não apareceram nos relatos. Essa aprendizagem foi essencial já que estava em busca daquilo que os docentes traziam como significativo de ser contado. Outro ajuste se deu no tema gerador da entrevista que estava englobando demasiadas coisas e contribuía para o participante contar muitas experiências sem que houvesse um aprofundamento nelas.

Após muitas leituras, reuniões de orientação e a entrevista piloto, o tema gerador que serviu de tópico inicial para a primeira narrativa da dissertação foi: “Poderia me contar aspectos marcantes da sua história de vida que foram importantes para a sua formação profissional e que influenciaram nos seus primeiros momentos como professor na escola? Experiências familiares, escolares, universitárias, de cunho religioso, políticas, esportivas,

culturais ou outras que você queira narrar”. Nesse primeiro encontro, ocorreu uma situação que não havia acontecido no piloto. A entrevistada estava bem à vontade e se alongou na narrativa, por vezes, se afastando bastante do objeto da pesquisa. Como o método da entrevista narrativa exige a baixa interferência do entrevistador, fiquei receoso em fazer interlocuções e atrapalhar o raciocínio da participante, fato que serviu de aprendizado para as outras três entrevistas. Outra aprendizagem que tive após esse primeiro encontro e a partir da reunião com meu orientador foi procurar provocar o entrevistado com o intuito de fazer com que ele estabelecesse mais relações entre fases da sua vida e o processo de inserção profissional.

Conforme as narrações e meu ganho de experiência, eu e meu orientador optamos por desmembrar o tema gerador em dois tópicos, um destinado à formação em geral - “Você poderia me contar aspectos marcantes da sua trajetória de vida, experiências familiares, escolares, universitárias, religiosas, políticas, esportivas, culturais ou outras que foram importantes para a sua formação?” – e outro referente à atuação profissional: “Poderia me contar como as experiências narradas estão presentes na sua atuação profissional, no seu processo de iniciação à docência?”. Nos relatos fica claro como as histórias de vida são marcadas por singularidades, conflitos e dúvidas, por isso cada entrevista trouxe diferentes perguntas imanentes. É possível observar, também, as diferenças na forma e no conteúdo das falas, enquanto alguns são mais lineares ao organizarem suas narrativas em termos cronológicos, outros não têm uma estrutura narrativa definida. Ademais, temas que são caros para uns nem aparecem na história de outros.

Após a primeira entrevista em que a professora se alongou muito em aspectos que não contribuía com o objeto desta pesquisa, fui realizando ajustes na minha forma de entrevistar com o intuito de conseguir evoluir como pesquisador. Na segunda entrevista, fiz demasiadas interlocuções que não ajudaram tanto para a dissertação por serem algumas vezes genéricas demais. Na terceira me senti mais seguro para fazer intromissões pontuais, mas em reunião de orientação concluímos que promover um pouco mais de interação com o professor entrevistado seria mais benéfico para a pesquisa. Por fim, na quarta e última entrevista, após muitas aprendizagens como pesquisador, acredito que consegui desempenhar melhor meu papel e promover um encontro mais coparticipativo em que informações sobre meu objeto de pesquisa apareceram de forma mais natural no processo da narrativa.

Depois da transcrição dos relatos, os participantes tiveram acesso às suas entrevistas

e lhes foi oferecida a oportunidade de excluir excertos da entrevista e/ou rever e acrescentar dados que julgaram serem fundamentais. As revisões e adições de novos dados seriam feitas por meio de um documento escrito enviado pelos participantes com as novas informações prestadas, porém todos os professores se sentiram satisfeitos com o que tinham dito. O tempo de entrevista variou de acordo com a necessidade que cada participante sentiu no processo de narrar sua trajetória. A entrevista mais curta durou trinta e seis minutos e vinte e dois segundos e a mais longa teve cinquenta e cinco minutos e trinta e sete segundos.

#### 4.3 Sobre os Sujeitos da Pesquisa

O estudo contou com a participação de quatro professores que cumpriram algumas condições necessárias para que estivessem aptos a contribuir com a pesquisa. A primeira delas foi o tempo de exercício profissional. A definição de um marcador temporal mais objetivo do ciclo da iniciação à docência é tema controverso na literatura sobre o tema. Os autores deste campo de estudos têm apontado que esse período da carreira docente pode durar de zero a sete anos (TARDIF, 2002; FEIMAN-NEMSER & REMILLARD, 1995). Outros pesquisadores sugerem que a iniciação à docência seria mais curta, ou seja, de zero a três anos de inserção profissional (HUBERMAN, 1992; COCHRAN-SMITH, 2012). Não obstante reconhecer a dificuldade da demarcação de fronteiras temporais rígidas entre os ciclos do desenvolvimento profissional docente, optamos pelo recorte de quatro anos por entendermos que nesse tempo as dimensões do choque realidade manifestam-se de forma mais intensa que em anos posteriores.

Outro aspecto fundamental na escolha dos sujeitos da pesquisa foi a participação de docentes homens e mulheres no estudo. Tal premissa articula-se com a ideia de que é impossível separar o eu pessoal do eu profissional. O professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é professor (NIAS, 1991, *apud* NÓVOA, 2000). Neste sentido, o exercício da docência é, também, atravessado pelas marcas de gênero. Para Louro (2011), as posições de gênero possuem significados distintos de acordo com as sociedades e as épocas, de tal forma que, a diferentes gêneros são atribuídas distintas posições no contexto das sociedades. Essa é, portanto, uma das formas de se construir hierarquias, subordinações e distinções. A inclusão de homens e mulheres no estudo possui a intenção de investigar como a formação pré-profissional, a formação inicial e o exercício do magistério atravessam professores de diferentes gêneros em início de carreira.

Poderíamos dizer, como faz Marj Kibby (1997), que "representações são apresentações", isto é, são formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito. Portanto, as representações de professoras e professores dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a esse grupo. Como formas culturais de nos referirmos aos sujeitos (e a nós mesmos), as representações nos dão sentido e, certamente, se transformam e se distinguem — histórica e socialmente. Professores e professoras — como qualquer outro grupo social — foram e são objeto de representações. Assim, ao longo do tempo, alinham-se determinadas características, apelam-se para alguns recursos para falar deles e delas. Essas representações não são, contudo, meras descrições que "refletem" as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os "constituem", que os "produzem". Estamos aqui operando a partir de uma perspectiva teórica que entende a representação não como um reflexo ou espelho da realidade, mas como sua constituidora. Nessa perspectiva, não cabe perguntar se uma representação "corresponde" ou não ao "real", mas, ao invés disso, como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o "real".

Como descrito na introdução deste estudo, integro um coletivo de professores denominado *Via Lettera*<sup>29</sup>. O coletivo está vinculado ao “Núcleo de Estudos em Educação Física Escolar” (ProEFE/UFMG), e é constituído atualmente por 15 professores/as iniciantes de EF, todos eles/as formados/as pela UFMG. Foram realizadas entrevistas narrativas com quatro professores/as que fazem parte do coletivo. O convite foi feito aos professores do coletivo durante o início da reunião mensal que contou com a minha presença. Daqueles que se dispuseram a participar do estudo, foram selecionadas duas mulheres e dois homens que se colocaram disponíveis a contribuir com a realização das entrevistas, de maneira virtual e no turno da noite, durante um dia da semana.

Ademais, torna-se fundamental ressaltar que estudos em metodologia de pesquisa têm apontado vantagens e desvantagens na realização de pesquisas com pessoas nas quais o pesquisador possui certa familiaridade (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; BOURDIEU, 2003; VELHO, 2003). Ao optarmos por docentes que integram o *Via Lettera*, apostamos na

---

<sup>29</sup> O Coletivo *Via Lettera* é uma ação do “Núcleo de Estudos em Educação Física Escolar” (ProEFE/UFMG), e tem a tutoria de um professor universitário da EEFPTO. É um coletivo de professores iniciantes de Educação Física, todos eles formados pela UFMG. A expressão *Via Lettera* vem do latim e pode ser traduzida para o português como *Por Cartas*. O nome se deve ao fazer cotidiano do coletivo que tem na elaboração de cartas narrativas a principal ação para suscitar reflexões sobre o que é ser professor.

proximidade do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, pois a familiaridade tem potencial de favorecer a construção de relações de confiança e de conforto entre o pesquisador e o pesquisado e esta ambiência de relações de afeto já estabelecidas é capaz de criar as condições necessárias para que os sujeitos da pesquisa possam falar mais abertamente de suas experiências familiares, escolares, comunitárias, formativas e de inserção profissional na docência. Todavia, todos os procedimentos éticos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa foram rigorosamente seguidos, bem como as formalidades que um estudo científico carrega. Os quatro docentes participantes foram alertados sobre possíveis desconfortos que poderiam surgir durante a entrevista, pois as narrações, por vezes, suscitam a rememoração de momentos da trajetória pessoal e profissional que, em alguns casos, provoca sentimentos de emoção, angústia e arrependimento. A fim de minimizar tais riscos, os participantes foram informados que caso não quisessem responder a alguma pergunta eles tinham o direito de interromper a participação a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

A respeito das desvantagens de ter participantes da pesquisa como pessoas próximas é preciso ressaltar que as relações sociais já estabelecidas podem vir a interferir no processo de contação da história, pois o narrador conhecendo o ouvinte pesquisador pode deixar de lado informações que o participante julga já postas. Além desse fator, tal proximidade pode gerar uma seleção de informações por parte do narrador a fim de contar apenas aquilo que o entrevistador, supostamente quer ouvir. Também é necessário ressaltar a atenção do pesquisador quanto aos aspectos metodológicos que fazem com que uma entrevista seja científica ou não. Mesmo que o entrevistador e o entrevistado sejam pessoas, relativamente, próximas e que a entrevista narrativa se constitua como um instrumento de pesquisa que procura aproximar pesquisador do pesquisado há uma certa rigorosidade a ser observada no processo. A literatura descreve a base para que uma entrevista narrativa seja construída e o pesquisador deve se atentar aos procedimentos.

A verdade é que não há método, nem instrumento perfeito de pesquisa. Ao fazer uso da entrevista narrativa e optar por pesquisar pessoas próximas, abrimos mão de determinados aspectos e privilegiamos o ganho de outros. No entanto, julgamos que por este estudo tratar de histórias de vida de pessoas em faixa etária e momento da carreira próximas à minha esse recorte seria o melhor para a pesquisa. A seguir uma breve apresentação dos docentes que compõem a pesquisa.

#### 4.4 A professora Iara

Nascida no interior de Minas Gerais, tem 24 anos. Sua trajetória escolar sempre foi na rede pública de ensino, desde o pré-escolar até a atual pós-graduação. Ingressou na UFMG em 2015 e foi bolsista de iniciação científica do Grupo de Estudos sobre Futebol e Torcidas (GEFUT). Concluiu a graduação em agosto de 2019 e ingressou no funcionalismo público estadual em outubro do mesmo ano. Atualmente, é mestranda em Educação Física Escolar na UFMG, professora da rede estadual de educação de Minas Gerais – na cidade de Belo Horizonte – e professora da rede municipal de educação de Contagem - MG.

#### 4.5 A professora Beatriz

A professora Beatriz tem 26 anos e vem de uma família do interior de Minas Gerais, apesar de ser belorizontina. Sua formação escolar, profissional e artística foi totalmente em espaços públicos de esfera municipal, estadual e federal. A professora se formou como bailarina no mesmo ano em que ingressou no curso de EF da UFMG, em 2014. Foi bolsista de iniciação científica do GEPGI (Grupo de pesquisa em ginástica), da FAE-UFMG e de extensão do projeto Dança na escola e Dança extramuros da EEEFTO-UFMG. Integrou o D.A. da Educação Física no ano de 2016 e o PROEFE (Centro de estudos, pesquisa e extensão em educação física escolar) no ano de 2017. Começou a dar aulas, como professora de EF, em 2019. Atualmente, participa do coletivo de professoras e professores *Via Lettera*, leciona na rede estadual de ensino de Minas Gerais, como professora designada, e continua sua formação artística e profissional como bailarina, atriz e iluminadora cênica.

#### 4.6 O professor Luan

O professor Luan tem 26 anos e nasceu em Taubaté, interior de São Paulo, onde viveu até os 18 anos, posteriormente ele se mudou para Belo Horizonte. Filho de pais da classe trabalhadora, mas de classe média, teve toda a sua trajetória escolar no ensino público (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino técnico e universitário). Hoje, trabalha na rede estadual de Minas Gerais, desde dezembro de 2018. Teve diversos espaços formativos ao longo de sua trajetória, como a comunidade católica, a sociedade de amparo ao jovem e família, mas considera a escola o espaço formativo mais importante. Ingressou na UFMG em 2015 e formou em EF em 2018 e, atualmente, está em vias de concluir o curso de Letras. Nesse período, participou de diversas atividades, com destaque para o Programa de Iniciação à Docência, o PIBID, onde teve suas primeiras experiências como professor.



#### 4.7 O professor Mauro

O professor Mauro nasceu e cresceu no bairro São João Batista, na região de Venda Nova, em Belo Horizonte. Sua família tanto paterna quanto materna é da cidade vizinha de Ribeirão das Neves. Seu pai foi vendedor de uma empresa de material elétrico por toda a vida e atualmente está aposentado, além de ter sido um grande jogador de futebol amador da região. Sua mãe foi professora de EF da rede pública de Belo Horizonte, corredora amadora, e hoje está aposentada. Ele estudou na Educação Básica, em uma escola particular na região da Pampulha. A vida dos pais ligadas a práticas corporais e ao ensino delas foi significativa para a escolha da graduação em EF/Licenciatura. Ingressou na UFMG em 2015 e se graduou em 2019. Na UFMG, participou de grupos de estudos e extensão no Lazer, do movimento estudantil (DA e DCE), além de ter participado de eventos esportivos e culturais durante toda sua carreira acadêmica. Após se formar em 2019, fez continuidade de estudos no bacharelado em EF e iniciou sua carreira docente na rede pública estadual de Minas Gerais como designado. Atualmente, é professor efetivo da rede estadual de Minas Gerais e da Prefeitura de Contagem, ambos como professor de EF.

### **5 BEATRIZ, MAURO, IARA E LUAN: O QUE ELES TÊM A DIZER?**

Neste capítulo da dissertação, trataremos das análises das narrativas dos quatro sujeitos de pesquisa. Esse esforço de análise levou em consideração a premissa de que cada história de vida é uma vida. A reconstrução da dinâmica da vida por parte dos participantes só pode fazer-se através do exame atento de uma vida, com ajuda, por exemplo, de uma narrativa, de forma a reunir os traços dispersos da história de cada um dos sujeitos. Nesta linha, a singularidade de cada história de vida, de cada desenvolvimento, impediria que se considerasse verdadeira toda e qualquer generalidade que vise a economia das singularidades de cada pessoa.

Desse modo, os processos formativos vividos por cada um dos sujeitos, experimentados em diferentes tempos da vida (familiar, escolar e de trabalho), adquirem, portanto, o seu sentido na história de uma vida (DOMINICÉ, 1985). Ainda sobre esse ponto, Lahire (2001) lembra que a diferenciação das funções sociais, os modelos de socialização, as instituições e os produtos culturais têm grande impacto nas trajetórias individuais. Logo, ao frequentar espaços heterogêneos de socialização, as pessoas se deparam com situações conflituosas que contribuem com o desenvolvimento de indivíduos plurais, com experiências diversificadas.

Tal premissa teórico-metodológica levou-nos à produção de apenas um capítulo empírico. Nele serão desenvolvidas análises de aspectos da história de vida de cada um dos sujeitos participantes do estudo, de forma a tentar destacar as singularidades e o caráter único da história de vida de cada um deles. Mais do que isso, buscaremos analisar como cada um dos docentes remonta suas biografias formativas e as relacionam com experiência do início da carreira docente. Assim sendo, optamos por organizar o texto em quatro destinadas às análises das narrativas produzidas por cada um dos docentes, de forma separada, enfatizando as singularidades das trajetórias de vida e das percepções de cada um dos sujeitos sobre as relações de continuidade e descontinuidade entre diferentes histórias de vida, as experiências formativas e a relação destas com os processos de inserção profissional na profissão docente.

Cronologicamente, começamos a transcrever as entrevistas em março de 2022 e, em maio do mesmo ano, iniciamos o processo de análise dos dados. O material foi lido e relido diversas vezes para que pudéssemos estabelecer aproximações e distanciamentos entre as distintas histórias de vida dos professores participantes da pesquisa. Elaboramos grelha de análises construídas com elementos narrativos passíveis de serem indexados mais diretamente (quem fez, o que fez, quando fez, onde fez e por quê fez) e outra com elementos não passíveis de indexação (valores, juízos e crenças).<sup>30</sup> Ao organizar o material empírico em elementos indexados e não indexados, nos lançamos à construção das categorias de análise. Posteriormente, buscamos estabelecer relações entre os dados obtidos e a literatura sobre a iniciação à docência, bem como professores iniciantes de EF e histórias de vida de professores. Dessa forma, na análise a seguir, procuramos identificar e analisar aspectos formativos significativos da história de vida dos professores (segundo o prisma dos professores, como também dos formuladores desta investigação)<sup>31</sup> e estabelecer correlações entre elas e seus processos de iniciação à docência.

---

<sup>30</sup> MUYLAERT *et al.* (2014).

<sup>31</sup> Nos valem aqui da reflexão produzida por Delory-Momberger (2012), sobre o duplo espaço heurístico em pesquisas de tipo biográfico. Segundo a autora, em estudos biográficos instaura-se um duplo empreendimento de pesquisa, um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição do entrevistador de si mesmo, o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar condições de compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo.

### 5.1 PROFESSORA BEATRIZ: a docência imita a arte, a arte imita a docência...

As narrativas construídas pela professora Beatriz destacam que a sua formação profissional foi, fortemente, marcada por experiências vividas fora do contexto de escolarização obrigatória na Educação Básica. A professora narra que sua imersão no contexto da formação artística teve papel fundamental na formação humana, com contribuições importantes ao processo de constituição de sua identidade profissional. Essa trajetória formativa no campo das artes é narrada no excerto abaixo:

A minha formação extraescolar, também, foi no CEFART, onde eu fiz dança. Era um contraponto com a formação que eu tive na escola, sabe? A escola era muito dura e eu não tinha muito espaço para eu ser quem eu era lá e, ao mesmo tempo, eu estava frequentando uma escola de dança que também era muito dura. Hoje em dia, eu percebo isso com muito mais clareza do que na época que eu estava lá, que eu também me encantei no CEFART, mas que também era muito duro. Porém, eu acho que por terem pessoas lá que fugiam dessa normalidade que a escola impõe e que por mais que fosse uma dureza da dança e não da sua personalidade sabe, da sua identidade, de ter muito gay, muita lésbica, pessoas trans, acho que tudo isso dava uma liberdade naquele ambiente do CEFART, que mesmo assim era duro, que eu pensava assim, por que a escola não pode ser esse lugar de mostrar a identidade ao invés de esconder? E aí, tudo isso foi produzindo esse sentimento de encantamento assim, de eu querer me formar como professora e embarcar nessa jornada da iniciação na docência. Pensando nesse lugar mais da entrada e dessa amplitude de entendimento, eu acho que também foi entrando outras vivências que eu vivi fora da faculdade. Então, quando eu ia pro samba, quando eu ia pro carnaval, quando eu ia pra um espetáculo de teatro, quando eu ia pra uma feira e aí eu comecei a entender que tudo isso é uma manifestação corporal e que tudo isso podia ter um espaço dentro da escola. Me deu um envolvimento de querer estar cada vez mais nesses lugares, porque eu achava que cada vez mais que eu frequentava esses lugares da rua, da festa, da arte, da cultura, aquilo ia sempre agregando para que quando eu entrasse na escola eu não fosse tão dura igual a escola às vezes faz a gente ser. (...) eu entro na sala e já entro na sala sendo uma artista, antes de tudo, acho que antes de professora eu sou uma artista. Então, eu acho que eu entro na sala já com esse corpo e eu acho que esse lugar do artista é um lugar muito observador, assim, que não deixa escapar muita coisa sabe? É sempre muito presentificado no espaço, então eu acho que primeiro como pessoa e não como uma coisa muito abstrata ele entra assim. Eu estou sempre muito presente naquele espaço. Na minha aula mesmo eu acho que direciona muito a maneira como eu me formo durante a docência, então assim, enquanto eu estou dando aula eu estou fazendo um curso do grupo galpão que é teatro para educadores e aí agora eu estou fazendo outro curso que é do CICALT<sup>32</sup>, que também é teatro. Eu estou encontrando no teatro jogos de arte teatrais que estão me atraindo muito,

---

<sup>32</sup> O CICALT (Centro Interescolar de Cultura, Arte, Linguagens e Tecnologias) é uma escola técnica do governo de Minas Gerais, localizada em Belo Horizonte, e oferece cursos técnicos e ensino médio na modalidade presencial.

que acho que me ajudam bastante a pensar a EF. A dança para além do conteúdo de dança, que eu sempre dou, também entra na minha prática, tudo que eu ensino aos alunos. Eu descobri que toda prática corporal tem ritmo, por exemplo, então eu sempre trago essa coisa do ritmo em tudo que eu dou na minha aula. (...) E eu acho que até hoje isso é o que me alimenta um pouco assim, eu iniciei na docência e aí a minha iniciação à docência. (Profa. Beatriz).<sup>33</sup>

As experiências formativas como bailarina formada pelo Centro de Formação Artística e Tecnológica (CEFART) da Fundação Clóvis Salgado<sup>34</sup>, como também no curso de teatro, não apenas foram decisivas para a escolha da profissão docente em EF, mas fundamental para alimentar a construção de sentidos que nutriam o desejo pela continuidade na carreira docente. Além disso, as experiências nestes espaços formais de educação artística fomentaram a busca por outras experiências não formais e informais no campo da vida cultural na cidade de Belo Horizonte, que de certa forma enriqueciam suas experiências formativas no campo das artes.

Esse investimento na formação artística, segundo a professora, teria sido fundamental para a constituição de certas habilidades de ordem corporal promotoras de percepções corporais que auxiliam no contexto da sala de aula, no domínio das condições ambientais da classe, o que conferiria certa segurança no domínio desse espaço físico. Essa dimensão narrada pela professora parece ser fundamental quando se trata de processos de inserção profissional de professores de EF.

Estudos sobre professores iniciantes têm mostrado que um dos elementos centrais do choque da realidade teria relação direta com a dificuldade de lidar com situações de ensino em sala de aula. Seria neste espaço onde os professores iniciantes vivem as mais contundentes experiências de sobrevivência, como também de descoberta da profissão (CARLOS MARCELO, 1999; TARDIF, 2002). No que trata dos professores iniciantes de EF, as pesquisas indicam que estes professores enfrentam dificuldades de lidar com uma sala de aula com condições ambientais diversas àquelas que hegemonicamente verificam-se na estrutura tradicional da arquitetura escolar, como também vivem sensações de insegurança e constrangimento provenientes da exposição pública de suas aulas em função da inexistência de obstáculos (paredes, por exemplo) que resguardariam certa privacidade ao trabalhos destes

---

<sup>33</sup> Vamos usar fontes (letras) distintas para cada um dos/as quatro docentes participantes da pesquisa, com objetivo de demarcar, também na forma da escrita, as singularidades de cada um dos sujeitos participantes desta investigação.

<sup>34</sup> A Fundação Clóvis Salgado é um centro de produção, formação e difusão cultural de Minas Gerais. Ela está localizada em Belo Horizonte e ocupa uma área de 18.000 m<sup>2</sup> dentro do Parque Municipal Américo Renné Giannetti.

docentes (GARIGLIO, REIS, 2015, SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

A narrativa da professora Beatriz, também, pode ser analisada pelo prisma da incorporação de saberes que seriam fundamentais ao processo de formação dos professores em geral e de EF, em específico. Dada a especificidade pedagógica dos conteúdos da EF (jogos, danças, ginásticas, lutas, esportes, práticas corporais de aventura), lidar com estes didaticamente envolvem aprendizagens profissionais que vão além de seus elementos teóricos-conceituais (GARIGLIO, 2016). Nesse contexto, aprender teria relação com o domínio de uma atividade, ou capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente. Não é passar da não posse à posse de objeto (o saber), mas, sim, do não domínio ao domínio de uma atividade. Este se inscreve no corpo. Aprender a lutar é aprender também a própria atividade, de maneira que o produto do aprendizado não pode ser separado da atividade.

O sujeito epistêmico é, então, o sujeito encarnado em um corpo, entendendo-se, por isso, no caso, não um sistema de órgãos distintos da alma. Desse modo, o corpo é um lugar de apropriação do mundo, um conjunto de significações vivenciadas, um sistema de ações em direção ao mundo, aberto às instituições reais, mas também virtuais. É também sujeito, conquanto engajado no movimento da existência, na qualidade de habitante do espaço e do tempo. Existe, assim, um Eu nessa relação epistêmica com o aprender, mas não é o Eu reflexivo que abre um universo de saberes-objetos; é um Eu imerso em dada situação; um Eu que é corpo, percepção, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos (com possibilidades de agir, como valor de certas ações como efeito dos atos). Chama-se isso de “imbricação do Eu na situação”, ou seja, o processo epistêmico em que o aprender é o domínio de uma atividade “engajada” no mundo (CHARLOT, 2000).

Assim, o domínio de certos saberes de ordem corporal constitui para os professores de EF parte importante do conhecimento pedagógico do conteúdo<sup>35</sup>. Tal conhecimento se vincula com a forma como os professores ajudam os estudantes a compreender determinado conteúdo (GARIGLIO, 2016). Inclui as maneiras de representá-los e formulá-los para fazê-los compreensíveis aos estudantes (SHULMAN, 1987). A relação de intimidade corporal com os

---

<sup>35</sup> Para Shulman (1986), o conhecimento pedagógico do conteúdo é uma forma de conhecimento prático que é usada por professores para orientar sua prática em sala de aula de forma altamente contextualizada. Esta forma de conhecimento prático do professor é constituída, dentre outras coisas, por: Saberes de como se estruturar e representar o conteúdo acadêmico aplicados diretamente ao processo de ensino e aprendizagem de seus alunos; Concepções consensuais e não consensuais (equivocos) e as dificuldades que os estudantes encontram ao aprender determinado conteúdo; Conhecimentos das estratégias de ensino específicas que podem ser usados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos em circunstâncias específicas em sala de aula.

temas da EF apresenta-se como desafio à construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. Tal achado instiga a pensar outras formas de organização dos currículos dos programas de formação inicial e continuada que geralmente enfatizam o tratamento de saberes de ordem teórico-conceitual, em detrimento de aprendizagens construídas mediante às experiências estéticas (experimentação corporal). Infelizmente, essas aprendizagens têm ocupado, cada vez mais, um lugar marginal mesmo dentro dos currículos dos cursos de formação inicial de EF, dado o predomínio do modelo da racionalidade técnica (GARIGLIO, 2016). Como bem lembra Charlot (2000), quanto mais a atividade for submetida a minivariações da situação, tanto mais estará inscrita no corpo e maior será a dificuldade de expô-la integralmente sob a forma.

As experiências formativas com arte tornaram-se elementos de reflexão sobre os conflitos e tensões vividas na relação com os estudantes. Conforme Tardif e Lessard (2005), ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos. O trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade do seu objeto. O tratamento reservado ao objeto, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental, ele levanta questões complexas de poder, da afetividade, da ética inerente à interação humana e à relação com o outro. Essa impregnação do trabalho pelo “objeto humano” está no centro do trabalho docente. Tal leitura sobre o trabalho docente faz-se presente no relato a seguir, quando a professora Beatriz narra as relações de conflito entre sua trajetória escolar, sua experiência no campo da arte e a luta pela manutenção e restauração de uma identidade profissional visada:

Foi no processo de designação [nomeação] no concurso do Estado que eu passei, mas não passei no número das pessoas que iam ser chamadas, aí eu consegui a designação na frente de outras pessoas. Então, eu entrei assim que eu me formei, no segundo mês eu já estava na escola. E aí eu entrei no final de setembro, e aí já estava terminando o ano. Quando eu entrei já era no final do ano, que é uma loucura na escola, que já foi definido o que era pra ser definido e o restante os professores já estão cansados e eu estava nadando assim, “nossa eu entrei agora” em outro ritmo completamente diferente. Eu tive ao mesmo tempo a liberdade de trabalhar aquilo que eu gostaria de trabalhar e muita resistência porque os alunos já estavam cansados, os professores já estavam cansados. Nessa escola era uma professora que tinha desistido desse lugar, então ela tinha passado no concurso, ela assumiu o concurso e aí ela desistiu. Ela fez o concurso da polícia e antes de ser chamada ela já saiu da escola porque ela não queria mais estar naquele ambiente. Então, eu entrei nesse lugar de “nu, a professora de EF acabou de sair” e os alunos estavam com isso “nossa a professora de EF saiu porque não deu conta da gente e tudo mais” e isso tudo

me pegou muito despreparada porque é aquele embate né? Eu acabei de sair da formação, eu tinha todo esse encantamento e aí eu me deparo, era Ensino Médio, com um tanto de adolescente que estava em outro andamento, muito diferente do meu, eu começo a ser tudo aquilo que eu me propus a não ser. Comecei a ser muito inflexível, a ser muito dura, a brigar bastante, falava com eles que eles tinham que fazer minha aula, comecei a usar essa coisa do ponto, que ia valer ponto, nem ia dar prova nem nada mas eu precisava de alguma coisa pra chamar. E logicamente não adiantava também porque isso tudo é processo, não é nunca sobre ameaça. Mas, eu vivi isso assim aí eu fui pra terapia pra poder conversar sobre essas coisas e aí a minha terapeuta me falou uma coisa que ficou na minha cabeça que foi assim: “Beatriz você é bailarina, você é flexível, você fez EF, você precisa entender que essa coisa de corpo e atitude, corpo e mente estão conectados, como é que você é flexível, toda flexível e na sua aula você não consegue ser flexível?”, uma ideia mais ou menos assim. E aí eu olhei para ela e pensei assim “você tem razão”. Mas eu acho que a gente sai da faculdade com um medo tão grande de virar, da rotina na docência fazer a gente virar um rola bola que eu achava que se eu fosse flexível num ponto eu já pronto, já tinha virado rola bola, eu já não estava fazendo meu papel social na escola e aí é isso. Mas isso serviu pra eu aprender a ser mais gentil no meu processo e ser mais flexível com os alunos e no final das contas algumas coisas eles embarcaram e outras não. (Profa. Beatriz).

Esse excerto da narrativa da professora Beatriz enseja que o percurso de vida se apresenta como uma longa transação da qual a pessoa age sobre seu meio ambiente, ajustando-se a ele momentaneamente ou de maneira duradoura (JOSSO, 2007). Nessa perspectiva, a experiência artística parece interrogar a sua experiência escolar na Educação Básica (e/ou os processo de escolarização), sobretudo em meios às tensões e aos conflitos provenientes da interação com os estudantes. O encontro com o contexto de abandono das aulas de EF por parte de estudantes jovens do ensino médio, a invisibilidade do conhecimento disciplinar da EF, às representações construídas na escola em torno da EF (como lugar e tempo do não ensino), representavam aspectos identitários da professora Beatriz, aspectos esses inscritos em sua própria corporeidade.

No esforço de resolução dos conflitos e de diluição das tensões decorrentes desses conflitos, muito próprios da iniciação à docência em EF, a professora tenta salvaguardar e atualizar dimensões que são formadoras e fundadoras de sua existencialidade. Sobre o papel da dimensão da existencialidade na constituição da identidade da pessoa adulta, Josso (2007) lembra que a tomada de consciência da identidade estabelece forte relação com a busca pela identificação e a diferenciação. Escolhas sobre o que a professora deseja ser são colocadas em meio ao conflito com os estudantes e nas lutas travadas pela identificação da sua condição docente e da EF como disciplina escolar. Por isso, o desconforto doloroso perante a não

participação dos estudantes nas aulas de EF. Por outro, busca-se uma diferenciação. Pretende-se constituir uma identidade profissional que se distancie de práticas autocráticas, autoritárias e inflexíveis. Nesta luta pela diferenciação, a experiência com a dança consubstancia-se como uma potencialidade atávica de uma invenção de si, em ruptura e ao mesmo tempo em ligação com o contexto sócio-histórico, as heranças socioculturais do fazer, do pensar, do sentir, do agir, do comunicar (JOSSO, 2007).

O peso das experiências formativas na dança mostra-se presente na escolha pelo curso de licenciatura em EF. O campo de atuação profissional em EF era uma possibilidade de permanecer próxima ao universo da dança, seja praticando-a, seja exercendo o ofício do ensino dessa prática corporal. Ao relatar a importância da universidade na sua formação, para fins de enfrentamento no início da docência, a professora Beatriz destaca elementos de continuidade das experiências formativas com a dança. Estas parecem ter alimentado sua identificação com a docência em EF, além de relatar experiências de formação que expandiram a constituição de sua identidade profissional:

Eu acho que pra minha formação profissional foi muito principalmente a faculdade. Eu vim de um ensino médio que não agradou bastante, tanto que eu entrei pra faculdade de EF com uma visão muito equivocada do que era a EF. Eu entrei mais por conta da dança, imaginei que eu ia virar uma professora de dança, que lá era o lugar e tudo mais e lá eu fui encontrando esses outros caminhos dentro da faculdade, porque na verdade era uma licenciatura em EF, pra dar aula de EF. No início isso me afastou bastante, então, eu cheguei a trancar o semestre porque não estava alinhado com as coisas que eu estava querendo no momento. E aí eu comecei a ingressar no mercado de trabalho da dança, depois não deu bom, a companhia que eu participava acabou e eu voltei pra EF. Então, quando eu voltei já estava muito mais sedenta por esse lugar de precisar de um emprego, precisar de uma formação, precisar de um trabalho estável porque eu vivi muita instabilidade e na minha cabeça, na época, estabilidade tinha muito a ver com essa profissão de professor. Então, eu entrei e meio que dei uma mergulhada e foi uma sorte, porque quando eu decidi realmente mergulhar o Admir tinha acabado de entrar na faculdade e uma das coisas que eu fiquei pensando quando você me mandou a pergunta antes e o que com certeza me aproximou da Licenciatura foi esse olhar artístico que eu acho que o Admir tinha na época, ele tem né? Porque foi onde que me pegou assim, como eu era muito próxima da arte, eu saber que existe essa possibilidade de a EF na escola ser mais artística eu comecei a me ver assim, que eu poderia ser feliz ocupando esse espaço, sabe? E aí junto com isso, acho que todas essas disciplinas que a gente teve que abordavam muito essa questão política da educação foram me encantando no decorrer do curso. Eu participava do DA, da Ocupação<sup>36</sup>, tudo isso foi reafirmando a potência que é a educação, por

---

<sup>36</sup> A Ocupação foi um movimento estudantil, realizado em 2016, no qual alunos de escolas e universidades públicas



mais que já naquela época a gente ouvia das pessoas que não conseguiria mudar o mundo de dentro da escola, eu acho que eu fui muito encantada por isso dentro da graduação, assim, por mais que eu não conseguisse mudar o mundo, uma pessoa que eu conseguisse mudar já ia ser muito maravilhoso e essas coisas que a gente vai pensando. Então, acho que todo esse encantamento da arte, desse lugar político da educação e dessa importância e de querer voltar pra escola e passar para as pessoas uma formação diferente da que eu tive foi importante pra ir aumentando esse desejo de eu ser uma profissional, uma professora de EF. E aí eu acho que eu tive assim um pouco, não é de norte, mas de direcionamento(...). (Profa. Beatriz).

Neste relato, a professora Beatriz destaca que o curso de EF foi fundamental para a concretização de projetos de vida, por uma estabilidade profissional mínima e, também, pela continuidade em experiências de formação com lastros afetivos profundos de sua construção existencial, portanto, corpórea. A ideia de “norte” e “direcionamento” enseja a possibilidade do acúmulo de experiências formativas fundamentais ao início do exercício da profissão; elementos da formação política (via inserção no DA e na Ocupação pelos estudantes na Universidade) fundem-se com a continuidade e expansão de aspectos da formação artística, corporal e estética<sup>37</sup>. Além disso, a formação universitária possibilitou o reconhecimento dos desejos de identificação (ser dançarina) já cultivados anteriormente. Melhor dizendo, o alcance, aquilo que Dubar (1997) denomina de status principal da profissão.

Ao dizer que a fusão entre as experiências formativas da dança e da Universidade possibilitou um “direcionamento” na profissão, a professora Beatriz parece sugerir processos significativos de desenvolvimento profissional<sup>38</sup> que dariam segurança para iniciar a profissão. Nesse sentido, Huberman (1992) discute a própria ideia da ordenação de uma vida profissional em sequências, pontuada por uma série de fases, que pressuporia um contínuo formativo. Ao contrário dessa crença na continuidade, o autor lembra que cada fase constitui essencialmente um novo estado, o que apontaria para uma descontinuidade. Em tese, cada

---

protestaram contra a Proposta de Emenda Constitucional 55/2016 (posteriormente Emenda Constitucional 95) que instituiu a lei de teto dos gastos públicos. Esse movimento foi caracterizado pelo acampamento dos estudantes e interrupção das aulas em suas instituições de ensino, bem como a promoção de debates e eventos culturais com o objetivo de esclarecer a população sobre as consequências da lei de teto dos gastos públicos para a Educação brasileira.

<sup>37</sup> A palavra “estética” vem do grego *aisthesis*, que significa “sensação”, “sentimento”. Os estudos filosóficos sobre a estética analisam o complexo dos sentimentos e das sensações e sua integração nas atividades físicas e mentais dos homens (ROSENFELD, 2006).

<sup>38</sup> Partimos da ideia de que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estendendo-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais (geracionais), familiares, institucionais (formação escolar básica, formação superior) e socioculturais (a cultura de um país e/ou de um contexto regional) (FIORENTINI & CRECCI, 2008).

fase prepararia a etapa seguinte e limitaria a gama de possibilidades que nela podem desenvolver-se, mas não pode, todavia, determinar a sua sequência. Ao mesmo tempo, o autor lembra que as várias sequências não são simplesmente vividas, fenomenologicamente, em termos de continuidade, como, por exemplo, a iniciação à docência que se segue à formação inicial. No caso da professora Beatriz, a narrativa apontaria para núcleos dinâmicos de continuidade entre a formação inicial e a iniciação à docência que possibilitaria a incorporação de um reservatório de saberes que fariam sentido ao enfrentamento dos desafios da iniciação à docência.

Tal *continuum* no processo de formação apresenta-se como um elemento fundamental na medida em que a própria escolha pela graduação em EF se deu muito mais pela experiência de Beatriz com a dança do que com as vivências na EF escolar. A faculdade era vista apenas como uma complementação da formação artística já adquirida, fato que mudou com o passar dos anos. Começando pelos tempos de escola, podemos dizer que a professora Beatriz considerava a EF como atividade e não como componente curricular dotado de conhecimento a ser apropriado. A experiência escolar a fez valorizar mais as disciplinas tradicionais do que as outras: *“Tudo o que eu vivenciei na escola era por conta de ponto, eu não fazia aula de EF porque não valia ponto, pra mim não tinha sentido nenhum”*. A superação desse pensamento veio com a entrada na faculdade, mas não sem antes sentir estranhamentos. De início, trancou o curso por entender que o que se discutia ali não era o que se buscava. Porém, com o passar dos períodos, das disciplinas cursadas e com a participação em movimentos estudantis, Beatriz compreendeu a EF como componente curricular e buscou refletir sobre sua experiência vivida na escola. Essa virada de pensamento não se deu de forma instantânea, foi preciso tempo. Tempo que não só a professora precisou, mas a própria área da EF.

Segundo Bracht (2011), a partir da década de 1980, a EF passou por transformações responsáveis por introduzir uma nova perspectiva para a disciplina na escola. Passou-se de uma compreensão de EF destinada a divertir os alunos, a trabalhar a aptidão física e as habilidades esportivas, para uma perspectiva de levar os alunos à aprendizagem de variadas práticas corporais, denominadas de Cultura Corporal de Movimento. Uma aprendizagem não só procedimental como também conceitual, crítica, capaz de levar os estudantes a serem produtores ao invés de somente consumidores das práticas corporais. Beatriz incorpora essa vertente crítica da EF e busca construir uma prática escolar que tenha a EF como disciplina legítima, dotada de sentido e significado, que rompa com as hierarquias escolares. No entanto,

o início da carreira é cercado de desafios e propor uma EF que fuja do tradicional é por vezes doloroso.

A professora relata que quando chegou na escola viveu o que a literatura chama de choque de realidade (Huberman, 1992), momento em que os aprendizados advindos dos estudos na faculdade são confrontados com a realidade escolar. Por medo de ser taxada como uma professora “rola bola”, ou seja, aquela que em toda aula entrega uma bola e deixa os estudantes fazerem o que quiserem, Beatriz disse que tornou sua prática e sua relação com os alunos um tanto quanto inflexível, fazendo com que aqueles momentos fossem dolorosos para ela. Estudos têm apontado que o choque da realidade vivenciado pelos docentes de EF em início de carreira tende a ser potencializado porque além de estarem em uma fase crítica do ciclo de desenvolvimento docente, eles lecionam uma disciplina menos valorizada na hierarquia dos saberes escolares (JEBER, 1996; ALMEIDA JÚNIOR e OLIVEIRA, 2018).

As baixas expectativas da comunidade escolar sobre a disciplina de EF, o ambiente em que as aulas ocorrem (geralmente em quadras esportivas), a falta de condições materiais, tais fatos fazem com que as ações de ensino dos docentes de EF, muitas vezes, não sejam vistas como significativas na formação dos estudantes. Esse contexto atrelado aos dilemas de conhecer as normas escolares, ter a responsabilidade sobre turmas pela primeira vez, aprender a planejar e propor práticas avaliativas levam os professores iniciantes de EF a experimentarem um quadro que Gariglio e Reis (2017) denominam de dupla vulnerabilidade.

Eu acho que a gente sai da faculdade com um medo tão grande de virar, na rotina da docência, uma “rola bola” que eu achava que se eu fosse flexível num ponto eu já pronto, já tinha virado “rola bola”, eu já não estava fazendo meu papel social na escola e aí é isso. Mas, isso serviu pra eu aprender a ser mais gentil no meu processo e ser mais flexível com os alunos. No final das contas, algumas coisas eles embarcaram e outras não. Mas, eu acho que foi um processo muito menos doloroso para eles e principalmente para mim. (Profa. Beatriz).

Nesse contexto de busca pelo reconhecimento da EF como disciplina significativa, Beatriz tinha que enfrentar outros desafios: ensinar, aprender a ensinar (FEIMAN-NEMSER, 1983) e desenvolver estratégias que rompessem com a representação de aula de EF já incorporada pelos estudantes. Logo, ela estava em uma posição de professora iniciante, de uma disciplina com déficit de legitimidade e propondo uma abordagem renovadora. Os primeiros passos foram críticos, levando-os a reproduzir processos e práticas experienciadas durante a fase de escolarização, os quais ela não concorda para a educação. A literatura aponta

ser comum professores em início de carreira adotarem práticas e posturas de reprodução, pois essa é uma fase em que os docentes ainda estão em processo de construção de identidade. Tardif e Raymond (2000) ressaltam que, em todo trabalho, o tempo é um aspecto importante para a compreensão dos saberes que envolvem sua profissão, uma vez que se aprende a trabalhar de forma progressiva. Nesse sentido, os autores destacam que grande parte dos docentes em início de carreira ao serem confrontados com situações de urgência e rápida tomada de decisão acabam reativando maneiras de agir de professores passados para resolver seus problemas profissionais.

Eu entrei assim que eu me formei, no segundo mês eu já estava na escola. Quando a gente chega num lugar que a gente não tem muita resposta, muita opção, ou não tem muita vivência, a gente tende a repetir aquilo, por mais que a gente reflita e não queira repetir. Então, eu saí da faculdade não querendo repetir esses mecanismos, só que na hora se você não tem a experiência de ir por outros caminhos, tipo assim, se aquilo está muito na teoria, mas você não tem a experiência, você vai repetir aquilo que você experienciou. E eu acho que foi um pouco do que eu fiz, depois da faculdade aos poucos eu fui criando outros caminhos, mas mesmo assim não vou falar que nunca mais repeti não, às vezes eu falo assim “não, eu acho que não vai ter outro jeito” e acabo seguindo isso. (Profa. Beatriz).

Marcelo Garcia (2011) sinaliza alguns desafios que professores em início de carreira têm de enfrentar, como aprender sobre o currículo, sobre o cotidiano escolar, lidar com a indisciplina e criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula. A trajetória universitária proporcionou que Beatriz entendesse a EF enquanto componente curricular obrigatório, com marcos legais e com conteúdo específico de ensino e de aprendizagem. Portanto, a parte de aprender sobre o currículo foi vivida de forma menos sofrida no início da carreira. Por outro lado, a professora teve dificuldade de criar uma comunidade de aprendizagem na medida em que usou medidas coercitivas como a atribuição de pontos em troca da participação dos estudantes nas aulas. Medida esta que vai de encontro à proposta de criar uma concepção de EF como disciplina com saberes importantes de serem incorporados, pois os estudantes passam a legitimar a EF pela necessidade de passar de ano ao invés de entendê-la como uma disciplina significativa. Esse é um caminho que pode resolver alguns problemas, como a visão de que o momento da EF é de aula livre, mas gera outros como a indisciplina. Se o estudante não vê sentido em aprender, ele cria estratégias para confrontar aquilo que está sendo obrigado a fazer.

Eu acabei de sair da formação, eu tinha todo esse encantamento e aí eu me deparo, era Ensino Médio, com um tanto de adolescente que estava em

outro andamento, muito diferente do meu, eu começo a ser tudo aquilo que eu me propus a não ser. Comecei a ser muito inflexível, a ser muito dura, a brigar bastante, falava com eles que eles tinham que fazer minha aula, comecei a usar essa coisa do ponto, que ia valer ponto, nem ia dar prova nem nada, mas eu precisava de alguma coisa pra chamar. E logicamente não adiantava também porque isso tudo é processo, não é nunca sobre ameaça. (Profa. Beatriz).

Em certo momento do trecho acima Beatriz diz: *“eu começo a ser tudo aquilo que eu me propus a não ser. Comecei a ser muito inflexível, a ser muito dura, a brigar bastante”*. No entanto, em outra passagem, ao relembrar seus tempos de escola a professora narra: *“A escola era muito dura e eu não tinha muito espaço para eu ser quem eu era lá”* e questiona: *“Por que a escola não pode ser esse lugar de mostrar a identidade ao invés de esconder?”*. É possível notar uma contradição entre o que ela deseja e o que ela colocou em prática. Promover um espaço em que os estudantes se sintam confortáveis para se expressarem exige uma prática de diálogo e não de confronto. A postura inflexível da professora estimula o atrito e leva os estudantes a rejeitarem as práticas propostas. Querendo ou não, adotar esse comportamento foi a saída que a professora utilizou para conseguir fazer a EF acontecer, ainda que utilizando estratégias que não são de sua vontade. Vontade essa, de promover uma educação humanizada, que começou a se forjar ainda nos tempos de adolescência.

Em sua juventude, Beatriz passou a comparar as experiências da Educação Básica com as vivências no CEFART. A preparação como dançarina profissional se deu através de uma formação dura e rígida, de muita cobrança, mas que promovia a liberdade das pessoas assumirem suas identidades. Em contrapartida, a escola era um lugar que tolhia a expressão das subjetividades de Beatriz. Nesse tempo, ela vivenciou situações que a fizeram começar a contestar a uniformização vivida no ambiente escolar e que refletem na pessoa e na professora que ela quer ser hoje. Como escreveu Nóvoa (2000) é impossível separar o “eu pessoal” do “eu professor”.

E aí eu acho que eu tive assim um pouco, não é de norte, mas de direcionamento, a minha formação extraescolar também que foi o CEFART, onde eu fiz dança. Era um contraponto com a formação que eu tive na escola, sabe? (...). A escola era muito dura e eu não tinha muito espaço para eu ser quem eu era lá. Ao mesmo tempo eu estava frequentando uma escola de dança, que também era muito dura, porém eu acho que por terem pessoas lá que fugiam dessa normalidade que a escola impõe. Era uma dureza da dança e não da sua personalidade sabe, da sua identidade, de ter muito gay, muita lésbica, pessoas trans, acho que tudo isso dava uma liberdade naquele ambiente do CEFART. (Profa. Beatriz).

A experiência do CEFART foi central para a professora assumir, atualmente, a busca por uma educação humanizadora, em que as pessoas possam se expressar. Vale ressaltar que o entendimento da EF como componente curricular e a compreensão da escola como ambiente de ensino humanizado também se deram aos poucos. Como visto anteriormente, a estudante Beatriz apenas cumpria as tarefas das disciplinas que valiam ponto, aquelas com caráter mais tecnicista e valorizadas na hierarquia dos saberes. Mesmo assumindo essa postura enquanto jovem, Beatriz relata que teve uma professora na Educação Básica que foi capaz de trazer reflexões que, se na época não foram entendidas, hoje, se tornaram bases do seu trabalho. Durante a entrevista, ela cita essa professora que dizia à época sobre a escola pública ser o lugar de uma educação humanizada. Isso a levava a pensar como seria esse lugar. Hoje, ela entende o quanto isso deveria ser elemento central da atenção de professores quando estão em interação com os estudantes, seja na sala de aula, em situações de ensino, seja em outros momentos da prática pedagógica na escola. Um olhar de querer que os estudantes tenham suas identidades e subjetividades reconhecidas.

Eu lembro de uma professora que falava muito sobre, do jeito dela, mas falava muito que a escola pública era o lugar de uma educação humanizada, e isso na época me levava a pensar: como que é esse lugar de uma educação humanizada? Eu inclusive não queria, eu queria uma tecnicista pra passar na UFMG, fazer minha faculdade e tudo mais, eu achava que eu não ia ter aquilo na escola pública. Hoje em dia, eu vejo o tanto que isso tem que estar em mente quando a gente entra numa sala. Porém, por eu ter sido muito tímida nessa escola, eu acho que é esse o olhar que eu tenho pra ela hoje em dia. Um olhar de não querer que pessoas, que são iguais eu era, não sejam tão tímidas assim, que elas tenham espaço pra se expressar, pra poder usar short se quiser usar, usar blusa de regata se quiser usar. Então, eu acho que essa coisa de se expressar é o que eu queria ter tido mais na escola e não tive. E o CEFART, eu acho que impacta porque como eu consegui expressar minha identidade lá. É o que eu quero pra escola. (Profa. Beatriz).

Promover uma educação humanizada, no entanto, não é tão simples. As normas da instituição escolar e a complexidade dos estudantes impõem desafios que extrapolam o simples querer, novamente é possível perceber o “choque de transição” (VEENMAN, 1984; HUBERMAN, 1992). A professora forjou uma imagem ideal de ensino que não se concretizou tal como planejado, em virtude da difícil tarefa de ter que lidar com os desafios originados da vida cotidiana na sala de aula. A diversidade dos alunos e os códigos escolares fazem com que muitos estudantes continuem sentados na arquibancada, mesmo com o esforço da professora de pensar práticas que incluam todos.

Eu esperava que minha aula fosse nú, ser a aula que as pessoas que não eram incluídas iam se sentir incluídas, só que não. Assim, infelizmente algumas pessoas continuaram sentadas na escada, algumas pessoas que a gente sabe que são os corpos que sentam nas escadas escondidos, corpos gays, corpos gordos e isso tudo aconteceu. E aí é um constante processo, porque essas coisas continuam acontecendo inclusive. Não é todo mundo que a gente consegue embarcar na nossa aula e eu tento muito que isso não aconteça, muito mesmo. (Profa. Beatriz).

Fato é que Beatriz está em processo de construção de sua identidade docente e os primeiros anos na profissão são determinantes. Sobre esse período, Fantilli e McDougall (2009) apontam que o que ocorre com os novatos, no período da indução, impacta todo o restante de sua trajetória profissional, influenciando de forma marcante o professor, além de fazer com que muitos abandonem a carreira. Se por um lado Beatriz ainda não conseguiu estabelecer sua forma de trabalho e, por vezes, acaba reproduzindo atitudes de professores que passaram por sua vida, por outro ela tem consciência da função da EF na escola e está em busca de se tornar uma professora propositora de uma educação humanizada, que valorize as subjetividades e identidades de todos aqueles que compõem a escola.

## 5.2 O PROFESSOR MAURO: bola na rede não altera o placar?

O professor Mauro nasceu e cresceu na região metropolitana de Belo Horizonte, e parte significativa de suas experiências de formação na juventude foram vividas no universo do futebol amador e semiprofissional. Ao ser indagado sobre experiências formativas mais importantes, incorporadas em sua trajetória de vida, o professor Mauro destaca sua imersão no universo desta prática corporal. O excerto abaixo descreve aspectos dessa experiência:

Sempre que eu vou conversar com alguém sobre o porquê de eu ter escolhido a EF, eu sempre remeto à minha história, tem tudo a ver. Meu pai sempre jogou muito futebol amador, a vida toda, então nasci dentro do campo do futebol amador praticamente. Todo domingo saía com ele pra ir pro campo e minha mãe foi atleta amadora. Ela era corredora de maratona e meia maratona e depois ela foi estudar EF. Inclusive é formada na UFMG também, em 1983, eu acho. Os dois se casaram, ela se formou antes de conhecer meu pai. Então, foi uma junção porque um jogava bola, joga futebol até hoje na verdade, e minha mãe com essa formação, tanto como atleta amadora e depois virou professora na Educação Básica pela prefeitura de BH. Ela trabalhou por 30 anos até se aposentar. Então, meu contexto é muito forte dentro da EF né, de certa forma, do esporte, da atividade física e tal. Então, isso me marcou e aí eu tentei ser jogador de futebol profissional dos 9 aos 20, seguindo meu pai, claro. E aí minha rotina, minha vida era essa, estudar e jogar futebol. E cheguei até profissionalizar com 20 anos, joguei a terceira divisão do campeonato mineiro, que é um nível muito abaixo, quase amador, mas cheguei a profissionalizar. Joguei e larguei com 20 anos, fui

estudar. Aí toda a minha base familiar, meu pai e mãe, estava relacionada ao movimento. Então isso influenciou muito né. Porém, eu não comecei na EF, fui fazer outro curso superior, rodei na universidade, não deu certo e depois com 22 anos eu resolvi fazer o ENEM pensando na EF, que é talvez o que eu gostaria, estava meio perdido, acabou dando certo e me formei na área. Hoje sou professor. (...) A frustração com o futebol foi muito marcante na minha vida. Muito forte. Então hoje, apesar de eu me cobrar muito ainda em relação ao resultado, mesmo no futebol amador, eu tento repensar isso e ressignificar no sentido de lazer, de fazer aquele momento prazeroso independente do resultado. E isso na universidade mudou muito meu caminho. Eu queria ser esse cara, inclusive na escola, que tenta desmistificar isso um pouco, essa questão do alto rendimento no sentido de vivenciar as coisas com menos cobrança, o mundo já cobra da gente demais, então nesse sentido as práticas corporais têm menos alto rendimento e resultado e mais vivência. A minha vivência como um quase atleta pesou muito e não a minha EF na escola. Então, acho que foi isso assim. Eu experimentei essa questão do resultado, de ser cobrado e não queria passar isso para as pessoas, eu não quero. (Prof. Mauro).

Na narrativa acima, o professor Mauro destaca aspectos que merecem destaque. A imersão no universo da prática esportiva foi um fator de identificação com universo da EF e central à definição (mesmo que provisória) da escolha pela EF como campo de atuação profissional. Isso de certa forma corrobora o que os estudos sobre histórias de vida de professores de EF têm revelado. Os estudos têm reforçado tais apontamentos e reflexões. Pesquisas nesta área revelam que as experiências esportivas na infância e adolescência (fora e dentro da escola) são determinantes para escolha da profissão (SANTOS *et al.*, 2009; ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007). Mais do que isso, as experiências sociocorporais, construídas nas trajetórias individuais de relação com o esporte, impactam a forma como estes sujeitos se relacionam com os conhecimentos acadêmicos da área, bem como na construção de representações sobre o campo de atuação profissional (FIGUEIREDO, 2008, VIEIRA, 2009).

Sobre esse ponto é importante lembrar da unanimidade alcançada pelo esporte na sociedade moderna. Ao longo do século XX, o esporte se configurou como uma prática com grande *papel civilizador* e coroou uma sociedade *esportivizada*, de livre concorrência, de competidores, perdedores e vencedores, com discursos oficiais que lhe honram como solução *dos males sociais*, sobretudo de crianças e jovens. Tema de grande relevância na sociedade contemporânea, não escapa aos debates acadêmicos, encontrando na Educação Física seus principais pressupostos absorvidos pela prática pedagógica. Nela, o debate é aquecido, pois o esporte se relaciona com tal área de maneira tão íntima e intensa que às vezes chega, ou



chegou, a se confundir com a própria (VIEIRA, 2009; BRACHT, 1992; KUNZ, 1995)<sup>39</sup>.

O discurso do professor Mauro se distancia do que Vieira (2009) constatou em seu estudo. Uma vez que o autor afirma que os professores de EF reproduzem discursos muito presentes no contexto do esporte de alto rendimento. A ideia do sacrifício é naturalizada e exerce um papel central nas representações dos atletas; na preparação do *meio* – corpo – para o esporte, o sacrifício é legitimado. Então, o aprendizado deve ser o de severidade consigo para também ser com os outros. O destaque na determinação de uma *educação pela dureza* (ADORNO, 2003 *apud* VIEIRA, 2009). O que, segundo a autora, tornaria possível porque está posto, nas narrações dos professores, que os atletas devem conviver e resistir à dor, ou seja, dominar o corpo de algum modo, caso contrário não há rendimento e reconhecimento (não apenas pela performance, mas, também, moral).

Sobre a relação com o esporte, é interessante perceber que não há por parte do professor Mauro uma apologia acrítica aos “naturais” predicados educativos do esporte. Mais especificamente, de uma indicação do esporte como educativo por excelência, com seus princípios e regras, que pode ensinar disciplina, respeito, cooperação, limites, enfim *valores morais*. Portanto, se distancia do discurso oficioso que lhe atribui muitas dessas funções e chega a ser apontado como solução para *mazelas sociais*, sem, contudo, considerá-lo como parte dessas próprias *mazelas* (VIEIRA, 2009). Esse distanciamento crítico em relação ao fenômeno esportivo tem relação direta com as experiências formativas vividas no contexto da vida universitária. Nas narrativas a seguir o professor Mauro demonstra tensionamentos produzidos pela socialização secundária (socialização profissional) em seu processo de formação:

A minha vida se resume a antes da universidade e depois dela. Assim, meu primeiro período na universidade foi 2013/2 e ali eu acho que mudou completamente a minha vida. Antes, eu era um cara bem religioso, bastante conservador e bem bitolado em relação a várias coisas. Dali em diante, quando eu entrei na universidade, e topei vivenciar aquilo, mudou muito meu modo de ver as coisas. E aí eu vi um lado mais social da vida, da sociedade mesmo, mudei totalmente meu modo de ver a sociedade. E foi através do movimento estudantil, minha irmã participava do movimento

---

<sup>39</sup> Esse poder de veiculação do esporte pode ser explicado pelo tipo de relação assumida entre o Estado e a sociedade civil em determinada época ou sociedade. Os interesses do Estado, ao intervir na organização esportiva, são os mais variados, uma vez que vão desde a “integração nacional”, “a educação cívica”, “a preservação da saúde da população”, “a melhoria da qualidade de vida” e “o oferecimento de oportunidades de lazer”. Segundo, porque o esporte de âmbito internacional, mais que uma genuína representação da capacidade esportiva da nação, encontra-se fortemente orientado pelos interesses do mercado esportivo, seus lucros, alguns monopólios e pela capacidade de pressão (LINHALES, 1996; BRACHT, 1997).

estudantil na época, na chapa DCE eleita na UFMG e eu entrei e conheci aquelas pessoas. Então, ali eu aprendi a questionar as coisas, a tentar pensar através daquilo que me passavam. E foi interessantíssimo, questionar esses movimentos e questionar a sociedade, ali mudou muito minha visão. E nesse ponto eu comecei a participar de debates, pensando nas minorias da sociedade, então questões de raça, de homofobia, todos esses debates que talvez hoje estão chegando na sociedade, naquela época já estavam muito fortes na universidade. E eu comecei a entender aquilo, eu não tinha noção. E também debates sobre classes sociais, a luta de classes, então isso me formou politicamente e hoje me faz entender meu papel dentro da escola. Me faz tentar não ser uma pessoa neutra dentro da escola, tentar me posicionar na medida do possível e não atropelar porque eu sou iniciante mesmo, então estou tentando entender a escola ainda, estou vivendo aquele ambiente, não dá pra atropelar e passar por cima de algumas coisas que estão há 30 anos ali, pessoas que estão ali. Mas também, o movimento estudantil e minha participação no DCE me trouxe uma discussão sobre o lazer, sobre as práticas de lazer e de como é legal as pessoas vivenciarem as práticas corporais. Então, eu participei do DCE na Diretoria de Esportes e eu tentava ressignificar aquilo. Os participantes do DCE, em geral, eram pessoas das humanas que não faziam praticamente nada de atividade física. Eram fumantes, sedentários e era isso, eles brincavam inclusive com essa situação. Mas ao mesmo tempo eles achavam muito legal ressignificar isso, eles não praticavam esporte nenhum e não sabiam praticar ou eram ruins entre aspas. E aí eles tentavam propor maneiras de ressignificar isso. Então pensar práticas de lazer dentro da universidade e não só com o movimento das atléticas, que também tem um diálogo muito legal, mas pensar para além desses campeonatos das atléticas, do rendimento. Pensar brincadeiras, jogos, tentar ressignificar a universidade através desses espaços de lazer, desses momentos de relação que o DCE tinha na minha época, na minha chapa. A gente via isso como muito importante, para além dos espaços formais de estudar, então a gente chamava de espaços de convivência, que eram importantíssimos. Então pensar a questão do lazer além da relação com o movimento e as práticas corporais, mas pensar as festas, repensar aquilo. Então participar do DCE foi muito legal nesses dois pontos, tanto na questão política de debates que hoje são novos, mas que naquela época já estavam bombando na universidade e depois pensar o lado do lazer. (...) O movimento estudantil foi impactante mesmo, o processo, muito. Entender mais a política na sociedade, os debates que estavam muito presentes e que talvez eu não teria acesso se não fosse o movimento estudantil. Mas, em relação ao curso e às disciplinas eu acho que tem um milhão de coisas que aconteceram, mas o que impactou muito para mim foram os três últimos estágios, eles foram muito marcantes porque eu acho que foi o mais próximo que eu pude viver dentro do ambiente escolar. Porque eu fui bolsista do PET (Programa de Educação Tutorial) – Educação Física e Lazer, muito numa ideia que eu estava no movimento estudantil que eu já falei, em relação ao DCE, a Diretoria de Esportes e Lazer, então eu queria entender melhor o lazer e tentar debater ele mais na universidade. Vi pessoas ali que tinham acabado de sair do ensino médio com 18, 19 anos que brincavam com a situação de não fazer nada, nenhuma prática corporal e não é que não sabiam, mas eles falavam que não davam conta dos esportes e que talvez queriam participar de outras formas, com brincadeiras, com práticas mais leves, sem cobranças. Isso me fez ter outra visão da EF. (Prof. Mauro).

Ao longo do relato acima, o professor Mauro destaca o papel central da universidade no processo de socialização profissional, ou nos termos de Tardif e Raymond, na constituição do Eu profissional. No decurso de tornar-se professor, a vida universitária constituiu-se em um espaço de experiências de formação significativas que tensionaram sua relação com o campo da EF, com o fenômeno esportivo e com o papel da EF na escola. Parece haver aqui um elemento de descontinuidade com as experiências vividas no universo do esporte de alto rendimento. A vida universitária pode ser tomada como uma espécie de momento-charneira na vida do professor. Estes momentos vinculam-se a situações de conflito e/ou de mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou o acesso a conhecimentos socioculturais inusitados (familiares, profissionais, políticos, econômicos). Nos momentos-charneiras, os sujeitos confrontam-se consigo mesmos. A descontinuidade impõe aos sujeitos transformações mais ou menos profundas e amplas e surgem-lhes perdas e ganhos (JOSSO, 1987).

Ainda sobre os momentos-charneiras, Berger e Luckmann (1980) sinalizam que o processo de socialização é um processo ininterrupto, que pode ser subdividido em dois momentos distintos e interdependentes: a socialização primária e secundária. A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e por meio da qual torna-se membro da sociedade. Nela, os outros significativos (pais, irmãos, professores) são-lhe impostos, e a definição destes à situação de cada um no mundo apresenta-se como a realidade objetiva. Aqui se constituiu o primeiro mundo do indivíduo, e sua peculiar solidez pode ser explicada pela inevitabilidade da relação dos indivíduos com estes outros significativos (familiares, professores). Em função disso, a socialização primária implicaria mais do que aprendizado puramente cognoscitivo, mas ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção. Por isso, o mundo interiorizado na socialização primária tornar-se-ia mais entrincheirado na consciência daqueles mundos interiorizados nas socializações secundárias.

Apesar da forte carga emocional presente na socialização primária, a socialização nunca é total, nem jamais acabada. Numa sociedade marcada pela divisão social do trabalho e pela distribuição social do conhecimento, faz-se necessário a ocorrência de processos de socialização secundária. Nestas são interiorizados submundos institucionais ou baseados em instituições. Ela exigiria, segundo Berger e Luckmann, a aquisição de vocabulários específicos de funções e a interiorização de campos semânticos e condutas de rotina numa

área institucional. Os submundos institucionais interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades mais ou menos parciais, comparativamente com o mundo básico adquirido na socialização primária. Contudo, eles também são realidades mais ou menos coerentes caracterizadas por componentes normativos e afetivos.

Haveria, portanto, uma espécie de sobreposição entre estas formas de socialização, já que não se pode construir a realidade do nada ou internalizá-la a partir de um vazio experiencial. Isto representaria um problema, porque a realidade já interiorizada tem a tendência de permanecer. Sejam quais forem os conteúdos a serem interiorizados, precisam, de certo, sobrepor-se esta realidade já presente. Existiria, dessa forma, um problema de coerência entre as interiorizações primárias e secundárias. Tal passagem pode vir a tornar-se um problema mais ou menos difícil, conforme o caso. Por vezes são necessários graves choques no curso da vida para desintegrar a maciça realidade interiorizada na socialização primária. Ao contrário, seria preciso muito menos para destruir as realidades interiorizadas na socialização secundária (BERGER; LUCKMANN, 1980).

Essa reflexão teórica estabelece relação com a narrativa do professor Mauro, na medida em que este afirma a Universidade como campo de possibilidades de formação capaz de produzir tensionamentos e ressignificações frente às experiências formativas acumuladas no transcorrer da socialização primária. Na imersão da vida universitária, o professor Mauro coloca em destaque o peso de experiências formativas não formais de conformação, em reciprocidade com outros do mesmo status, amigos e camaradas. Mas também é destacado dimensões formais fundamentais ao processo de socialização profissional, apontadas como fundamentais para rever, criticar e reconstruir o mundo interiorizado na socialização primária. Em especial é destacado pelo professor Mauro a experiência de formação no estágio curricular obrigatório e a participação como bolsista no Programa Tutorado Educação Física e Lazer (PET).

Certamente, a formação inicial constituiu-se em uma espécie de experiência de descontinuidade do processo de tornar-se professor, já que neste ciclo de formação ela foi fenomenologicamente vivida. Em meio a discursos e políticas de formação que apontam para a relativização dessa experiência formativa, o professor Mauro afirma o seu papel decisivo no decurso de tornar-se professor. Sobre isso, vale lembrar do papel decisivo da formação inicial acadêmica no desenvolvimento profissional dos professores.

Mesmo reconhecendo os limites da formação inicial como momento de simulação e antecipação da realidade profissional, há que se reconhecer que ela exerce papel importante e insubstituível no processo de desenvolvimento profissional dos professores, pressuposto radicalmente diverso daquele que alguns grupos ou instituições têm sugerido. Como lembra Gatti (2014):

Os professores desenvolvem sua condição de profissionais, tanto pela sua formação básica na graduação, como por suas experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho das redes de ensino. Mas é preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos. Aprendizagens iniciais, básicas, para a concretização dessa configuração deveriam ser propiciadas pelas licenciaturas, em sua graduação. (GATTI, 2014, p. 36).

Em uma outra direção, o professor Mauro narra que a experiência como atleta no futebol e as frustrações decorrentes da diluição do projeto de ser jogador de futebol e dos sacrifícios a qual esteve submetido neste período, o levaram a ter certa aversão ao ensino do futebol na escola no início da carreira docente. A narrativa abaixo detalha o distanciamento da relação com essa prática esportiva para fins do ensino na escola:

Eu falo pra todo mundo, pra todo mundo que me pergunta “ah jogador, não sei o que”, eu joguei bola e tal, mas eu odeio futebol na escola. Eu odeio. É uma coisa que me incomoda muito, incomoda a gente. É chegar na escola e toda hora é só isso que os meninos querem “professor vão jogar bola, vão ir pra quadra”. Então, assim, como a gente tenta propor coisas diferentes, isso me incomoda absurdamente, absurdamente. Então, eu até brinco com eles. Eu até voltei a jogar agora um campeonato e estou jogando no campo de terra direto. Aí todo dia meu joelho chega ralado e eles “professor machucou muito?”, aí eu tenho que falar de futebol e tal aí eles brincam um pouquinho. Mas assim, é isso, eu tento não tocar, eu não falo muito de futebol. Hoje eu falo, eu odeio futebol na escola, eu não consigo ver isso, discutir. Ainda não propus mesmo uma unidade de futebol, estou fugindo disso, nesse sentido. Mas assim, meus primeiros seis meses de trabalho foram uma loucura, porque eu dei aula no EJA e era uma confusão, juntavam três turmas. Os alunos eram mais velhos, eu tinha na época 25 anos, 26 e os meninos tinham quase a minha idade ou eram até um pouquinho mais velhos. Então assim, eles tinham muito isso, eles conheciam essa ideia do futebol, eu conversava muito com eles e aí talvez algumas coisas que proponha eles faziam por causa disso, mas acho que só. Inclusive um aluno, fiquei mó feliz, era novinho, tinha 18 anos ou 19 e ele me viu, foi numa época que eu estava jogando um

campeonato mineiro amador, que era um nível de amador mais alto, aí ele me viu, ele morava perto do campo lá no Pedra Branca. A gente trocava ideia direto sobre futebol amador e ele falando e me reconhecendo, isso foi legal nesse sentido. E aí ele me ajudava a organizar as aulas, porque ele me respeitava muito na época. Mas o resto igual eu falei, até hoje eu tento não debater futebol na escola porque eu ainda tenho aversão. (Prof. Mauro).

A narrativa do professor Mauro expressa elementos potentes da experiência profissional que podem impactar o processo de desenvolvimento profissional no início da carreira docente. Neste relato parece evidenciar aspectos da potência da experiência formativa nos tempos e nos contextos da socialização pré-profissional, dado o aprendizado carregado de alto grau de emoção, o que a tornaria mais entrincheirada na consciência do que nas vivências de socialização secundária. Sobre isso, Nóvoa (2000) lembra que o processo de construção identitária dos professores tem como um dos seus lastros a apropriação dos sentidos da sua história pessoal e profissional. É um processo que passa também pelo exercício da autonomia e que se faz no tempo, nas decisões tomadas diariamente, as quais, para nós professores, cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Desse modo, para o autor, precisamos operar com uma nova epistemologia da formação que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes momentos de sua vida. É por esta razão que, desde algumas décadas, se admite que a qualidade do trabalho do professor está fortemente relacionada com o desenvolvimento do “professor total”. Assim sendo, os seus conhecimentos contribuem de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem, as suas crenças, as suas competências, bem como aquilo que é, os seus propósitos, a sua biografia e experiências de vida e os diversos contextos em que está inserido (HARGREAVES, 1992).

A experiência com o futebol na infância e na juventude parece inibir aspectos importantes do desenvolvimento profissional docente. Em especial, a relação com os saberes que são objeto de ensino da EF. Entre eles, o futebol. Esse desconforto poderia ser visto como uma espécie de disposição social, ou seja, modos de sentir, crer, pensar e agir (LAHIRE, 2004). No caso do professor Mauro essa socialização se daria por meio do treinamento ou da prática direta, via participações em atividades recorrentes (LAHIRE, 2004). Tais disposições parecem inibir, no caso do professor Mauro, a apropriação do conteúdo futebol nos seus aspectos didáticos. Mais especificamente, avançar no conhecimento da especificidade

pedagógica dos conteúdos da EF, ou seja, nos seus aspectos sintáticos e substantivos<sup>40</sup>.

Sua narrativa nos revela, ainda, outro aspecto importante: a pressão dos estudantes por um determinado esporte (o futebol) e a luta de Mauro para implementar outros conteúdos, situação esta que gera medo e insegurança no professor. Segundo Huberman (1992), os primeiros anos na profissão são marcados por dois aspectos, o da “sobrevivência” e o da “descoberta”. O aspecto da sobrevivência seria caracterizado por uma série de situações-problema as quais os docentes passam no início da carreira, e que resultam, em muitos casos, em estresse físico e emocional. Por outro lado, a “descoberta” diz respeito à euforia de estar em um lugar novo, podendo experimentar práticas de ensino, não mais como graduando, mas como professor, pertencente a uma categoria profissional. Nesse contexto, o conflito com os alunos potencializa o aspecto da “sobrevivência” ao mesmo tempo em que minimiza o aspecto da “descoberta”. Contexto que leva o professor a uma situação de maior vulnerabilidade, pois de acordo com Gonçalves (1995), o aspecto da “descoberta” é o que permite os professores em início de carreira a suportarem o aspecto da “sobrevivência”.

Assim, eu fico questionando se eu vou dar conta da rotina louca de duas escolas, 16 turmas, será que eu vou dar conta? Em relação aos conteúdos também e ao mesmo tempo tendo embate com os alunos do 6º e 7º ano. Eu tenho medo de trazer algumas coisas e não dar certo, insegurança, então assim, vem essa bola de neve. (Prof. Mauro).

Sobre esse ponto, vale citar também a reflexão de Charlot (2000), quando diz que aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em momento da história e em condições diversas com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender. Qualquer que seja a figura do aprender, espaço do aprendizado é, portanto, um espaço-tempo partilhado com outros sujeitos. O que está em jogo nesse espaço-tempo não é meramente epistêmico e didático. Estão em jogo também as relações com os outros e as relações consigo próprio: quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, e sou capaz de aprender isso ou não consigo?

Tal problemática nos parece central aos estudos sobre professores iniciantes e às políticas de indução profissional voltadas aos docentes em início de carreira. As vivências de

---

<sup>40</sup> Para Schwab (1961), o conhecimento das disciplinas inclui diferentes componentes, dentre os quais, o substantivo e o sintático se destacam como os mais representativos. O conhecimento substantivo se constitui com a informação das ideias e com os tópicos a conhecer, quer dizer, o corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos específicos, as definições, as convenções e os procedimentos. O conhecimento sintático do conteúdo completa o anterior e se expressa no domínio que tem o docente dos paradigmas de investigação em cada disciplina, do conhecimento em relação a questões tais como validade, tendências, perspectivas e investigação acumulada em seu campo de especialidade.

socialização primária, as experiências de formação no curso da vida podem frear, retardar ou mesmo bloquear processos de exploração e descoberta da profissão e/ou intensificar aspectos do choque da realidade. No caso em específico, de inibição da relação com os objetos de ensino da disciplina escolar de origem. Fato que causaria prejuízos não somente ao decurso do desenvolvimento profissional dos professores, como também, à formação dos estudantes que ficariam privados do acesso ampliado a determinados saberes disciplinares. Entendemos, assim, que questões como estas deveriam ser objeto de preocupação tanto de professores formadores nas licenciaturas<sup>41</sup> como de formuladores de políticas de indução profissional de docentes em início de carreira. Contudo, apesar de enfrentar tamanhos desafios, Mauro tem consciência de que ser professor iniciante é complexo e que a fase de iniciação à docência constitui um período sensível na vida dos professores.

A gente tem pouco tempo de escola né?! Então, eu tento colocar isso. Aprendi muito isso com o Admir. De não atropelar a minha própria experiência, a minha iniciação à docência, de não querer fazer um milhão de coisas, de tentar propor coisas que talvez eu não vá dar conta por falta de experiência. Ir caminhando, um passo de cada vez, ir aprendendo, tomando porrada e tal. (Prof. Mauro).

### 5.3 PROFESSORA IARA: na escola, na Universidade, em Venda Nova...

A professora Iara teve uma trajetória de escolarização integralmente ligada à educação pública, desde a educação infantil até o recente ingresso na pós-graduação. Durante sua infância e adolescência vagou por várias cidades de diferentes estados do Brasil, até se fixar em Belo Horizonte, onde ingressou em uma universidade pública (licenciatura em Educação Física na UFMG), formou-se como professora nesta mesma instituição e ingressou na carreira docente em uma escola, também pública. Esta trajetória de escolarização é narrada pela professora Iara no excerto abaixo:

Eu sou a Iara, tenho 24 anos, nasci no interior de Minas. Só que a infância inteira eu fiquei andando para lá e pra cá com meu pai mais minha mãe. Meu

---

<sup>41</sup> Ao fazer a crítica ao modelo aplicacionista presente na formação nas licenciaturas, Tardif (2000) chama a atenção para o fato de que esse modelo trata os alunos como espíritos virgens e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino. Essa formação se limita, na maioria das vezes, a fornecer-lhes conhecimentos proposicionais, informações, mas sem executar um trabalho profundo sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem. Ora, esses filtros, como indicamos há pouco, permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo, pois provêm da história de vida dos indivíduos e de sua história escolar. Consequentemente, a formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, creem e sentem os alunos antes de começar. Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes.



pai era minerador e ele ia para tudo quanto é canto. Morei uma parte da minha vida em Juiz de Fora, morei no Rio de Janeiro, morei em Ipatinga... Eu ficava subindo e descendo na parte do Sudeste do país e tem 6 anos que eu moro em BH, aí eu começo a ligar os pontos. Eu nunca fiquei na cidade em que eu nasci. Eu sempre ia pra fora. E essa questão da própria independência, eu lembro que pequenininha eu com 6/7 anos, eu me deslocava sozinha na cidade, pro outro lado, 10/12 km pegando ônibus sozinha e ia embora pra estudar e este tipo de coisa. Atualmente a mesma coisa, se eu precisar fazer alguma coisa em outro país, sei lá, qualquer parte do Estado, eu tenho facilidade de adaptação. A juventude toda foi em escola pública, desde a pré-escolar até 2014 quando eu me formei no ensino médio e em 2015 entrei na UFMG. Se correlacionar, hoje eu tenho muita facilidade em trabalhar no espaço público, e eu me sinto até melhor do que estar trabalhando numa escola privada. Atualmente é isso, faço mestrado na universidade pública, trabalho na rede pública, vivi a vida inteira na rede pública, acredito que pelas experiências mesmo né, por ter estudado a vida inteira na escola pública, ter vivido com diferentes grupos, em diferentes espaços, isso influencia na questão do meu trabalho, que não é fácil, mas que estou sentindo mais confiança pra lidar com os alunos. (Profa. Iara).

Essa trajetória de escolarização nas redes públicas de ensino, segundo a professora Iara, poderia ser vista como uma espécie de cabedal social de conhecimento que diferencia a realidade por graus de familiaridade. Esse estoque social de conhecimento forneceria esquemas tipificadores exigidos para as principais rotinas da vida cotidiana, não somente as tipificações dos outros, mas também tipificações de todas as espécies de acontecimentos e experiências tanto sociais como naturais (BERGER; LUCKMANN, 1985).

Em sintonia com as reflexões destes autores, uma abundante literatura do campo da formação de professores (Goodson, 1991; Nóvoa, 1992; Souza, 2006; Bueno, 2006) tem apontado para o fato de que uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor, da função da escola, do ofício de aluno e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, em especial, de sua trajetória de formação na escola básica. Sobre isso, Goodson (1991) coloca em questão os estudos que têm uma incidência direta e predominante sobre a prática docente, por considerá-la o aspecto mais exposto e problemático do mundo dos professores (é como se o professor fosse a sua própria prática).

Tal incidência deveria ser complementada, pelo menos parcialmente, com uma consideração mais lata sobre a vida do professor. Isso porque os professores ao discorrerem sobre seus processos de formação fazem menções constantes a fatos, sujeitos, contextos, incidentes críticos diretamente relacionados a suas histórias de vidas, em especial, a situações vinculadas a contexto de origem mais primária, ou seja, fora dos submundos profissionais.

Dada a relevância afetiva, moral e ética do experienciado nas histórias de vida, faz necessário, segundo o autor, entender o pessoal e o biográfico se quisermos entender o social e o político. A atuação dos professores no contexto escolar está diretamente ligada a essas suas experiências.

Esse estoque social de conhecimento da vida cotidiana é acumulado pela professora Iara em sua trajetória de vida, parece ser mobilizado para fins de enfrentamento dos desafios da iniciação à docência, sobretudo, para enfrentamento dos conflitos advindos da relação com os estudantes. Tais conflitos são descritos pela professora Iara em um dos excertos de sua narrativa:

E era doido, eu escutei cada coisa, teve um dia que eu saí da sala eles me chamaram de puta, vagabunda, me chamaram de tudo quanto é nome e aí a gente foi conversando, trabalhando e no dia que esses meninos descobriram que eu não ia dar aula para eles mais, eles queriam chorar. E eu saí pensando a mesma coisa deles nesse primeiro dia de aula “nossa que capetas, que praga de sala é essa”. Olha, os primeiros momentos foram muito tensos. Acho que foi você quem contou que iniciou pelos jogos e brincadeiras né, quando você chegou na escola. Eu fui também. E aconteceu a mesma coisa que você tinha relatado, os meninos, uns gostaram, outros “nossa você tá dando coisa de criança para a gente”. Mas, no início eu não consegui materializar isso porque eu estava tão nervosa pra dar aula, tão estressada com os meninos que eu não escutava muito as opiniões. Eu já ia muito direcionada para o que eu tinha que dar de aula, eu ia muito encaixotada, eu ia insegura. (Profa. Iara).

No esforço de reverter esse quadro extremo de tensão com os estudantes jovens do ensino médio, na sua grande maioria oriundos de bairros da classe popular da periferia da região metropolitana de Belo Horizonte, a professora Iara destacou que sua experiência escolar não seria um acervo de conhecimento suficiente para a construção de uma autoridade docente garantidora do seu efetivo exercício como professora. Sobretudo, em um contexto de enfraquecimento do valor atribuído à autoridade do professor cujas consequências têm afetado diretamente o desempenho profissional (CORREA, 1997; AMARAL, 2006; PEREIRA, ZUIN, 2019). Aqui o grau de familiaridade com a realidade da escola pública teria falhado<sup>42</sup>. Ter sido educada em um ambiente sociocultural próprio da classe trabalhadora<sup>43</sup> ou de origem sociocultural semelhantes aos de seus estudantes, que em tese poderia propiciar

<sup>42</sup> “A validade do meu conhecimento da vida cotidiana é suposta certa por mim e pelos outros até nova ordem, isto é, até surgir um problema que não pode ser resolvido nos termos por ela oferecidos. Somente quando minhas máximas falham em “cumprir o prometido” no mundo em que são destinadas a serem aplicadas, podem provavelmente tornarem-se problemáticas para mim a sério (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 65).

<sup>43</sup> É importante lembrar que a professora Iara é filha de um operário que trabalha em uma mineradora.

conhecimento e experiências valiosos para o ensino em um ambiente semelhante (Goodson, 1992), neste caso parece não ter sido suficiente para lidar com os dilemas da iniciação à docência.

Paralelamente ao acervo do conhecimento acumulado como estudante da Educação Básica, a professora Iara destaca que sua instalação como moradora de um bairro popular nesta região teria lhe ajudado a desenvolver aquilo que Charlot (2008) chama de simpatia antropológica com os jovens da espécie humana. O conteúdo desse acervo social de conhecimento é destacado em um longo excerto de sua narrativa:

E aí eu fui fazer o curso na UFMG. Eu morei na casa de uma amiga minha por quatro anos, lá em Venda Nova e lá eu aprendi a conviver com as diferenças. Lembro que eu voltava da faculdade à noite e o pessoal estava voltando do baile funk e no início eu achava muito estranho, morria de medo do pessoal né, do estereótipo, de como que a galera se vestia e eu nunca tive problema com ninguém na época assim. E hoje também eu penso que, por exemplo, no turno da noite, eles são parecidos com esses meninos que eu encontrei em Venda Nova várias vezes voltando da faculdade. Então, eu não fico com medo, eu não acho estranho o estilo deles, e alguns colegas meus que trabalham lá, alguns outros professores né, por virem de outras realidades eles já ficam meio receosos quando veem a galera do turno da noite e tudo mais. Mas isso me ajudou bastante a viver nessa parte mais periférica da cidade grande. E essa é a característica das pessoas que eu convivía no dia a dia lá em Venda Nova. Eu morava no Mantiqueira, aí no redor do Mantiqueira tem os bairros Pedra Branca, o Landi, tem as favelizações que fazem parte de Neves e até parte de Vespasiano. E aí o pessoal, eu vinha no ônibus com a galera vindo do baile, com lança, até que a maconha uma vez só nesses ônibus, mas os meninos não mexiam com a gente cara, não mexiam. Às vezes, a gente vindo com livro, eles sentavam e falavam “ah me dá seu livro aí que eu vou levar”, meu livro de anatomia cheio de coisa, aí eu comecei a reparar porque eu tinha muito medo mesmo quando eu vim pra Belo Horizonte, eu achava que era bandido mesmo, porque eu era meio de interior né e quando eu fui morar no Rio meu pai plantou que todas as pessoas eram ruins pra mim. Eu lembro da gente passando ali perto da Quinta da Boa Vista e o pessoal morador de rua, meu pai nossa, me pintava que o pessoal era terrível. E aí eu vim pra cá para Belo Horizonte com muito medo, sabe, com muito preconceito carregado. Aí eu fui convivendo com o pessoal e o pessoal tranquilo, às vezes o ônibus passava do meu ponto e eles quase matavam o motorista lá para parar “a menina, a menina está ficando pra trás”, e ajudavam e eu, assim, essa galera às vezes a gente fica com medo, carrega um preconceito, mas não é isso, nunca fui assaltada lá, foi outra coisa que eu fiquei muito impressionada, quatro anos morando lá... cheguei ver alguns assaltos, mas eu sempre escapei. Aí eu quebrei um pouco disso. Em 2019 até que eu não peguei esse turno da noite não, porque eu cheguei e estava uma bagunça e eu fiquei mais manhã e de tarde né, mas o contato que eu tive mesmo foi no início de 2020 e agora com os meninos, só que eu me sentia em casa com eles, assim o primeiro contato eu fiquei meio tensa,

mas depois eu falei assim “não, a gente que está pintando que eles são tal e tal coisa, mas eles não são isso. Eles precisam de atenção, cuidado.” Ontem eu vi alguém comentando assim “a lara é educada”, alguém comentou assim e eu só ouvi, mas estava meio furdunço e eu não prestei atenção e aí acabou essa questão de ter medo. Hoje, eu chego no turno da noite e pode ser que no primeiro contato eu fique meio assim, mas já sei o que eu vou falar, eu já sei o que eles vão puxar de assunto né. Igual, por exemplo, questão das drogas mesmo eles sabem que eu não vou ligar para o 190 “ah os meninos estão falando de droga aqui” e tem professor que faz isso lá na escola. Os meninos fazem comentários e já querem criar algum furdunço. Igual eu tive um problema quarta-feira passada quando o meu aluno fumou na quadra. Se fosse a lara de 2019, eu acho que ia voar no pescoço dele, mas não. Cheguei nele e falei “ou não pode, está aqui no regimento, tá bom?” e ele estava com cigarro de palha, mas estava drogado já, nem conseguia andar. Falei: vem cá, vamos tomar um café, vamos comer alguma coisa, a gente conversou com ele assim sabe. E eu não sei se eu faria isso há dois anos atrás. Acho que eu ligaria pra ROTAM “ô ROTAM tem dois maconheiros aqui”. E hoje não, eu falei não pode e não tive problema com ele mais. Chegou na sala pediu licença, assim você vai mudando algumas percepções, às vezes você não precisa ir para a ignorância com a pessoa. Mas teve isso né, esse ano eu me sinto mais à vontade. Em 2019, eu não tive muito contato com o turno da noite não, mas eu acho que meu comportamento seria outro. Mas pensando nessa experiência que eu tive mesmo com o pessoal assim, eu só descia com o pessoal do baile, inclusive esses caras que estão estourados aí eu já vi todos, MC Zaqui, todos assim, sentados lá, e eu não ligo muito. Não sei seu caso, na escola que você está inserido e tudo mais, mas eu tenho um diálogo muito próximo com eles assim no dia a dia, eu entendo o que eles falam, eu sei as músicas que eles escutam porque eu escuto também, eu só não conto na sala dos professores né, mas eles perguntam “o que você gosta, você gosta de funk”, eu falo “gosto”, “proibidão professora?”, eu “proibidão”, mas deixa em off. Mas não faço isso pra tentar conquistar, é porque minha realidade é parecida com a deles, acho que o que separa é a questão acadêmica né, eu tenho a universidade e eles não tem ainda né. Eles têm aí um futuro pra ver se eles vão correr atrás disso ou não. Mas eu acho que é isso que ajuda né, meu trabalho com eles. Esse ano eu não senti tanto medo deles e acho porque talvez eu comecei até a pensar nessa minha experiência em Venda Nova, porque igual eu falei, os meninos majoritariamente são rapazes, acho que tem três meninas só, eu contei ontem e tinham três. São rapazes, os meninos comentam questão de droga o tempo inteiro, eles comentam questões de abordagem policial, são rapazes majoritariamente negros, eles carregam nas tatuagens do curinga, carregam a questão das bermudas né. Na sala dos professores, os professores têm muita resistência com essa turma específica né. Eu lembro que no primeiro dia que eu dei aula lá, eles ficaram mexendo no telefone, parecia que eu não estava lá. E aí eu fui meio receosa, mas eu estou assim “não, estou achando que esses meninos não são aquela roupa que eles estão vestindo, eles são muito além disso, eles são de boa pra levar e tudo mais”. Aí eu observando e eles cuidando bem do espaço da escola, como é que são as coisas né, na hora de descer apagava a luz, desligava o ventilador, aí teve uma questão que eles precisaram da minha ajuda que foi uma coisa que eu achei bem interessante. Eles precisaram digitar no computador da escola uns links, esse tipo de coisa, e eles não conseguiam, era doido assim, eles ficavam na frente do

computador me olhando assim e eu “você estão tendo dificuldade?” e eles “tô com o c maiúsculo e minúsculo” e eu “não me dá aqui”, aí eu digitava, punha lá na atividade e eles faziam. Esses meninos depois comigo na outra aula eu fiquei chocada. Assim eu estava sem aula na quadra, estava dando aula teórica né. Eu cheguei, projetei os slides e os meninos todos me olhando, prestando atenção, interagindo e eu estou assim “gente o que aconteceu né de uma semana pra outra”. E aí eles começaram a contar as coisas deles, chegar naturalmente, “ô professora, a senhora tem moto? Olha professora a moto que eu comprei”, assim, desse jeito. Aí eu dei uma aula prática pra eles e eles suando e tal e eles “nó professora eu fumo tanta maconha que meu pulmão já não existe mais” e eu “não é por causa que você está parado por conta da pandemia não?” e ele está assim “ah pode ser que seja também né, não faço aula tem muito tempo” e eu tudo bem. Aí eles começaram a falar essas coisas, mas não no sentido de intimidar né, no sentido de contar mesmo “nó professora hoje morreu um aluno, um colega nosso” e aí começou a ser bem tranquilo. E essa é a característica de pessoas que eu convivia dia a dia lá em Venda Nova. (Profa. Iara).

Neste relato, a professora Iara narra que o desenvolvimento dessa simpatia antropológica pelos estudantes não se confunde com as tipologias de amor e afeto próprio das relações privadas nas famílias. Há um esforço de manter dimensões da autoridade docente, ou de restauração de sua identidade docente, de forma a preservar um dos núcleos centrais que fundam a autoridade do professor<sup>44</sup>: o domínio do conhecimento e de cumprimento do dever moral de transmiti-lo às futuras gerações. Como lembram González e Fersterseifer (2010), em qualquer caso que se possa falar de um vínculo entre educação e cidadania, não se pode transferir responsabilidades, que são nossas, para as futuras gerações. Devemos sim nos ocupar do mundo ao qual pertencemos e pelo qual somos responsáveis, assim como pela introdução dos jovens neste mundo.

Por outro lado, a professora Iara lembra-nos de que o amor e empatia pelos estudantes deveria ser parte constituinte das ações pedagógicas que envolvem a formação das novas gerações. Conforme Charlot (2005), quem não sente simpatia antropológica pelos estudantes não deve ensinar. Se “amar os alunos” significa isso, tudo bem. Mas alerta que esse “amor” é, por natureza, diferente do que sentimos por nossas próprias crianças. Um professor não tem obrigação afetiva alguma para com os alunos. Deve respeitar a sua dignidade, deve fazer tudo o que puder para formá-los; não é obrigado a “amá-los”. Não se pode assentar a escola democrática sobre sentimentos. A escola democrática é aquela onde o professor ensina e

---

<sup>44</sup> Autoridade docente entendida nos termos de Tardif e Lessard (2005), ou seja, na capacidade que o professor tem de impor-se sem coerção aos alunos. Ela está ligada a seu papel, à missão da qual a escola o investe, bem como sua personalidade, seu carisma pessoal.

educa todos os alunos, incluídos os de quem não gosta e os que não gostam dele.

Paralelamente, a professora Iara lembra que sua origem sociocultural, em especial, sua imersão prolongada na região de Venda Nova (bairro onde vivem hegemonicamente pessoas da classe popular) são ingredientes importantes na dinâmica de sua prática profissional, fundamentais para lidar com os dilemas da iniciação à docência. Como bem lembra Goodson (1992), o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa. Nesta mesma direção, Tardif e Lessard (2005) lembram que a pessoa que é o trabalhador constitui o meio fundamental pelo qual se realiza em si mesmo. A personalidade do trabalhador se torna, ela mesma, uma tecnologia do trabalho, ou seja, um meio em vista dos fins visados. Haveria, portanto, segundo esses autores a absorção da personalidade do processo de trabalho cotidiano enquanto elemento central que contribui para a realização de tal trabalho.

Esse conjunto de experiências formativas vividas pela professora Iara em sua escolarização nas redes ensino públicas e sua imersão prolongada no cotidiano de bairros populares em Belo Horizonte, sobrepõem-se às experiências de formação vividas na universidade. Uma dessas experiências marcantes diz respeito ao encontro, na universidade, com uma diversidade de sujeitos e de discussões/vivências políticas que, segundo sua percepção, foram importantes ao enfrentamento dos desafios da iniciação à docência. No relato abaixo, a professora discorre sobre esse conjunto de experiências significativas:

Bom, acho que eu falei no início da divisão da minha turma, eu lembro que minha turma era dividida. Não sei se o Mauro, por exemplo, tinha essa mesma opinião, mas eu tinha essa noção que a minha turma era metade mesmo, quem era cotista né, entrou através das cotas, os LGBTQIA+ e um lado de quem tinha mais dinheiro. Igual eu te falei, nunca conversei com o Carlos e o Gustavo, fui descobrir quem eram Carlos e Gustavo no semestre passado. E eu acho que isso ajudou positivamente, porque eu chego na escola e vejo isso. Igual eu falei, eu vejo o perfil da minha turma na minha escola, a galera que tem um pouquinho mais de condições, a galera que talvez não tenha tanto. A questão dos LGBTs tá estourando muito bomba na minha mão por causa disso lá na escola. Igual eu tive alunas que tiveram problemas, deve ter duas semanas, com o professor de história. Ele, pelo que elas trouxeram, eu não consegui escutar a versão dele ainda, que ele foi misógino, que ele foi LGBTfóbico, nesse sentido. E daí, passei orientação para elas, eu falei “olha, eu não vou comprar a briga porque não sei o que aconteceu, mas vocês podem ir na direção, vocês podem falar com os pais de vocês que a situação não está boa e tudo mais”. Mas, estou vendo isso muito latente, quando eu formei não tinha isso, o pessoal não se assumia na sala homossexual e hoje eu estou vendo isso nos alunos, entendeu? E aí pelas

convivências que tive na faculdade, do pessoal explicando cada lettrinha (LGBTQIA+) bem didaticamente eu consigo lidar tranquilamente com isso, foi no espaço da universidade que aprendi isso sobre isso. Porque antes disso, eu tinha uma educação muito religiosa né, o que era diferente ali do homem hétero, da mulher hétero era de procedência maligna. E eu fui pra universidade e vi “olha, a gente não precisa ter religião, a gente pode ficar com quem a gente quiser né”, você convive num ambiente muito diferente. A questão dos movimentos negros também eu estou vendo muito forte nos meus alunos. O pessoal não está aceitando o professor falar uma frase que eles considerem que seja racismo e vai pra cima né. Então, isso me deixou antenada do que falar, de como eu posso orientar eles sem criar um tumulto né, eu entrar em conflito com professor, mas eu acredito que o espaço da universidade e dos amigos que eu tive me ajudaram nisso. A questão da Ocupação foi bem complexa, porque o pessoal achou que eu não fui pra Ocupação porque eu estava contra o movimento e tudo mais, mas na verdade é que eu estava em um grupo que tinha uma pessoa que eu não estava dando certo com ela, aí explodiu na Ocupação e eu afastei, explodiu tudo, naquele dia parecia que eu estava me declarando bolsonarista. Então, eu tive alguns problemas assim. Eu fiz uma matéria de gênero uma vez e aí eu estou vendo o pessoal na roda lá, 2017, o pessoal estava falando do Bolsonaro e eu “gente, o pessoal está falando muito desse cara aí” e falei “o gente, toma cuidado porque pode ser que ele ganhe” porque né, o pessoal está falando muito dele. Aí não deu outra, veio a eleição, ele foi lá e ganhou. E aí o pessoal interpretou que falei porque eu queria que ele ganhasse e não era, eu estava dando um alerta, porque eu estava vendo mais a galera de esquerda falando dele e aí o pessoal foi inflamando “ah quem é esse cara que fala contra a universidade? Gostei desse cara”, o pessoal inflamou. Eu tive problemas relacionados a isso, aí tem a questão da pergunta norteadora a questão de política né, e eu sou totalmente progressista, o pessoal que cismou lá na época da faculdade que eu não era e eu quase saí do curso também, porque eu chegava na sala e ninguém me cumprimentava, foi bem tenso assim. Porque a faculdade rompeu, foi bem tenso assim, os professores mostraram as garras, queriam bater nos alunos, aconteceu muita coisa ali. E eu estava passando outras coisas fora também, de relacionamento, aí eu não me envolvi em nada. Mas depois que as coisas foram se esclarecendo eu fui recuperando essas amizades. No final, eu lembro que eu fiquei com pessoas que eram isoladas também da sala, por exemplo, o Leandro que era homossexual e estava no grupo da classe média, mas o pessoal não queria saber muito dele, porque “pô o cara era gay né, estranho ficar andando com esse cara”. Aí meio que chutaram ele e eu comecei a ser amiga dele, foi meio que assim sabe. Montamos um grupinho lá no final. Mas eu percebia essas coisas de preconceito e tudo mais acontecendo. E acredito que no meu caso pela minha condição financeira aconteceu na minha turma também, o pessoal evitava me pôr em grupo, já riram de mim correndo atrás de ônibus que eu vi, umas coisas assim estranhas que aconteceram lá. Então assim, aprendi a conviver com essas diferenças, mas se você me perguntar se eu tenho saudade da minha graduação eu não tenho, por conta disso. Aprendi muito nesses grupos, com essas diferenças, mas da minha turma mesmo eu não tenho muita saudade não. (...) Acho que foi o movimento universitário mesmo, essa questão de viver com diferença né, é o que encontro na escola. Tanto que um dos alunos que eu mais gosto é conservador e a gente briga sorrindo um do outro “eu discordo de você demais cara”, uma relação muito

tranquila, assim como com os alunos que são mais progressistas, a gente conversa tranquilo. Mas, não vejo o pessoal como inimigo mais, de vez em quando eu penso “nossa ele está no terceiro ano, não vai mudar mais” aí brinco “você já é caso perdido, mas vou tentar virar o seu voto ano que vem, será que eu consigo?”. Mas tenho essa tranquilidade mesmo assim e tudo está relacionado à universidade. (Prof. Iara).

A narrativa da professora Iara chama a atenção para aspectos da formação não formal vividos na universidade que podem ser fundamentais (para o bem e para mal), para fins de enfrentamento dos desafios do início de carreira. As experiências de formação política na Ocupação da universidade pelos estudantes, o contato com os movimentos sociais organizados em torno da luta pelos direitos humanos, a relação com estudantes oriundos de outras classes sociais, as experiências de exclusão e de discriminação pela origem de classe, as lutas por reconhecimento acadêmico e cultural, a constituição de grupos de referência com fins à afirmação de um lugar de existência na cultura universitária são destacados como espaços e tempos de formação que podem fomentar a construção de uma identidade docente mais positiva. E ao contrário, podem, também, colocar em risco a construção de relações sociais de reconhecimento via o abalo da autoconfiança e autoestima (HONNETH, 2009).

Como lembram os estudos sobre os professores iniciantes, estes viveriam, de forma mais intensa, situações de vulnerabilidade profissional. A distância entre as expectativas criadas pelos professores novatos e a realidade são as principais causas que alimentam a percepção dos professores principiantes de que eles ocupariam uma posição de marginalidade na cultura escolar. Isso porque, além de serem estranhos em suas escolas, lhes faltam confiança em seu comportamento e são ainda muito dependentes da boa vontade dos membros do grupo a que desejam pertencer. Essa posição marginal gera experiências de estresse e de dificuldades em lidar com os desafios que precisam enfrentar na profissão.

Observa-se que tanto o choque com a realidade quanto a crise profissional podem se instalar nos primeiros meses ou anos de profissão, geralmente, tais situações levam os professores a abandonar definitivamente a profissão ou podem marcá-los negativamente para o resto de sua carreira (SCHERFF, 2008). No caso dos professores de EF, esta situação pode vir agravada dada o déficit crônico de legitimidade pedagógica da EF no currículo escolar. De acordo com Gariglio e Reis (2017), 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.

Paralelamente, a professora Iara aponta para o papel central que a formação acadêmica formal recebida na universidade teve para os processos de enfrentamento dos desafios do início da docência. Em especial aquelas que foram vividas após o fim do curso de licenciatura. Os relatos a seguir destacam quais formas essas experiências foram fundamentais ao enfrentamento dos desafios no início da carreira docente:

E aí veio essa pandemia, a questão dos estudos do mestrado sobre a juventude e melhorou bastante, dizem eles (os alunos) que eu mudei da água para o vinho, eu entendo mais como eles se portam, os anseios, consigo ter autoridade na turma, mas sem precisar ser grossa, ter esses conflitos. (...) Aí eu não sei se foi influência da pandemia que eu tive que estudar muito sobre a juventude também, no Residência o Zé<sup>45</sup> enfatizou isso demais. (...) depois do mestrado, mas eu estou aprendendo muita coisa lá, o pessoal da minha turma é mais velho. Eu tenho o Marcos que tem a idade da minha mãe cara, muito legal, então assim eu com 24 e ele com 54. E aí a gente troca muitas coisas, experiência, material... e estava com algumas dúvidas sobre como eu ia dar aula nesse restinho de ano, aí eu conversei com o pessoal, desabafei, chorei, pessoal me tranquilizou, está ajudando muito né. Espero que o vínculo fique depois que eu formar o mestrado com essa turma porque a galera é bem de boa. O Residência me ajudou muito também, porque o Residência me deu uma responsabilidade gigante. Acho que já te contei, mas os meninos que sou preceptora eram da minha sala e nunca tinham olhado na minha cara, principalmente o Carlos e o Gustavo. O Fernando até que eu conversava bastante, mas o Carlos e o Gustavo nunca tinham conversado comigo. E o Ricardo Bruno eu não o conheço. E aí eu entrei no Residência e aquela responsabilidade, mesmo eles não estando na escola eu tinha que fazer reunião toda semana, contar como é que estava a escola, apresentar... aí eu fui trabalhando essa questão da responsabilidade com o grupo né. Eles são quase filhos pra mim, eles estão sem bolsa, eu estou quase chorando de tanta tristeza, porque eu sei né, principalmente eu tenho dois casos lá que precisam muito da bolsa, outros três que não, mas tem dois casos que precisam. E aí tá ajudando, a gente vai conversando, eles vão trazendo a experiência deles do bacharelado, que às vezes eu pensava “nó, o bacharelado é do mau cara”. Eu conto para os meninos que a escola é isso, salário é esse, carga horária é essa, a burocracia é essa, os alunos são esses, cada turma tem um perfil e é isso se quiserem trabalhar. (...) Mas tenho essa tranquilidade mesmo assim e tudo está relacionado à universidade, foi ela que me colocou no Residência, depois da universidade que eu fui pra essa questão da pós-graduação, é o que está ajudando, a universidade me ajuda muito ainda, eu fico imaginando se eu estivesse fora do Residência e fora do mestrado. Eu iria estar lá, cara de bunda dando aula, xingando todo mundo, irritando os meninos lá no final do ano. Então, esse processo acadêmico

---

<sup>45</sup> Zé é uma designação abreviativa do nome do professor universitário e coordenador do projeto Educação Física dentro do PRP da UFMG.

ajuda muito, me ajudou e me ajuda muito. A resolver conflito também, isso daí é uma coisa que eu estou desenvolvendo aos poucos, mas às vezes quando tinha algum problema eu ficava lá “ah como eu vou resolver isso”, hoje eu pego um pepino e rapidamente já vou fazendo as conexões “tem jeito, vamos fazer isso aqui, calma, fica tranquilo, vai dar certo”, e eu não tinha essa capacidade de síntese antes, talvez seja porque eu estou lendo muito né, estou escutando muito. Às vezes o aluno quer conversar, quer contar alguma coisa, eu deixo falar, às vezes pego meu recreio pra isso, xingo os meninos até “o gente espera eu comer”, “não, preciso conversar com você”, aí eu vou escutando, vou pensando, às vezes eu não falo nada. Depois eu penso o que eu vou falar, mas é mais ou menos desse jeito, acho que a universidade ajuda muito, espero não perder esse vínculo com ela inclusive porque eu tenho medo de me perder no processo. É bom né, ir em um evento ou alguma coisa assim. (Profa. Iara).

Neste relato, a professora ressalta o caráter decisivo do contato contínuo que teve com dois projetos acadêmicos e de formação edificados na UFMG: O Programa Residência pedagógica (PRP)<sup>46</sup> e o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (MPEF)<sup>47</sup>. Estas duas experiências formativas constituíram-se para a professora Iara em uma espécie de ação de indução profissional que apesar de não terem sido pensadas para os professores iniciantes, teve para ela papel análogo. A indução profissional voltada aos professores iniciantes, nos termos de Cruz *et al.* (2020, p. 13):

Ao reconhecer e assumir a indução como a formação do professor iniciante durante a sua inserção, compreende-se o seu movimento como catalisador de conhecimentos profissionais essenciais à docência, funcionando como mediador entre a formação inicial e a imersão no contexto do trabalho, com vistas à sua autonomia e desenvolvimento profissional, sustentada por políticas públicas e programas educacionais implementados pelo sistema educacional e suas redes de ensino. A indução se define, pois, pelo acompanhamento orientado do professor em situação de inserção profissional tendo por base um projeto colaborativo de assistência, apoio e mentoria, que se traduz em estar junto e fazer-se presença durante o caminho por meio da escuta, das trocas, das narrativas e suas análises.

A continuidade da exigência de leituras de cunho acadêmico (no MPEF e no PRP), o retorno à vida acadêmica na universidade, o contato mais permanente com os professores da Educação Básica mais experientes, a orientação de professores universitários e a

---

<sup>46</sup> O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura.

<sup>47</sup> O Mestrado Profissional Educação e Docência capacita professores da rede pública, fornecendo-lhes instrumentos para a análise e o exercício de uma prática pedagógica alicerçada em fundamentos teóricos e metodológicos, de modo a torná-los mais preparados para enfrentar os desafios relacionados à aprendizagem de conhecimentos, de normas de convívio social e de valores e atitudes necessárias à formação humana.

responsabilidade em orientar alunos da graduação no PRP, proporcionaram não somente espaços de compartilhamentos de experiências e de apoio ao trabalho desenvolvido na escola, mas também, de estímulo à reflexão mais qualificada sobre esse mesmo trabalho via uma cultura de compartilhamento do trabalho e ao estímulo à reflexão suportada pelo acesso de aportes teóricos possibilitados reinserção na vida universitária.

Tal contínuo formativo parece ter sido fundamental para o enfrentamento dos desafios e dilemas colocados pelo início de carreira, sobretudo, para a construção de relações de autoridade com estudantes jovens do ensino médio. O trecho da narrativa “(...)depois da universidade que eu fui pra essa questão da pós-graduação, é o que está ajudando, a universidade me ajuda muito ainda, eu fico imaginando se eu estivesse fora do Residência e fora do mestrado. Eu iria estar lá, cara de bunda dando aula, xingando todo mundo, irritando os meninos lá no final do ano” (...) sugere o quanto à participação da universidade como parceira em ações de indução profissional pode ser fundamental para criar condições favoráveis de entrada e de empenhamento na carreira, sendo, portanto, um agente potente na construção de sentidos às fases de desenvolvimento da profissão.

Para além de ações de indução profissional, a literatura aponta que o apoio de colegas de trabalho mais experientes seria fundamental para o enfrentamento dos desafios do início da carreira. Sobre esse aspecto, Nóvoa (2009) defende que os professores mais experientes deveriam ter papel central na formação dos mais jovens. Para o autor, é necessário que o professor em início de carreira compreenda os sentidos da instituição escolar para assim integrá-la. Tal compreensão viria a partir da aprendizagem com os colegas mais velhos de profissão. No contexto escolar em que Iara se encontra, porém, os professores de EF trabalham de forma individual e operam em uma lógica de boicote. Fator gerador de questionamento e estranheza por parte de Iara, uma vez que durante a graduação, na MPEF e no PRP, a professora sempre foi incentivada a planejar em grupo, tanto na elaboração de trabalhos para as disciplinas quanto na construção de seu projeto de pesquisa, bem como na coordenação de tarefas.

Minha relação com os meus colegas de trabalho... são mais dois colegas, eles não se bicam, eles se odeiam desde 2011. E foi tenso que eu entrei por último, então eu escolho turma por último, tudo eu fico bem assim pra trás. Ela não está conversando comigo, umas coisas assim que a gente não entende. O povo vive na lógica de competição cara, nossa, achando que eu estou querendo competir e eu lá sofrendo com os meninos, tentando trabalhar, melhorar meu trabalho e aí é visto como isso né. Aí algumas

sabotagens acontecem, igual a chave, é uma chave pra sala de EF, quando é meu dia de trabalhar a chave some, acontecem uns negócios assim sabe... (Profa. Iara).

No entanto, mesmo com todos os desafios enfrentados por Iara, inerentes a quem inicia na profissão, parece que a esta altura o aspecto da “descoberta” esteja se sobrepondo ao da “sobrevivência”. A professora se mostra no caminho contrário da “porta giratória”, decorrente do abandono docente, na qual novos professores ingressam na profissão para substituir outros novos que, não suportando o período de iniciação à docência, evadem e migram para outros ofícios.

Mas está bem tranquilo hoje, não penso nessa questão de sair da área. Às vezes, a pessoa vê “nossa, a docência é isso?” e quer ir embora”. Eu tenho visto isso acontecer lá na minha escola, pessoas sendo nomeadas e falando não é isso que eu quero e do nada você descobre que teve uma exoneração. Mas está indo, estou correndo atrás de outros concursos para conseguir o segundo cargo. Estou focada nisso para ficar mais tranquila. Não é a remuneração dos sonhos, mas a gente sabe que ter estabilidade é outra coisa, você fica mais tranquila para desenvolver seu trabalho. (Professora Iara).

#### 5.4 PROFESSOR LUAN: escola, uma casa comum...

O professor Luan tem 26 anos, nasceu em Taubaté, interior de São Paulo, e aos 18 veio para Belo Horizonte para ingressar no curso de licenciatura em EF. Atualmente, trabalha na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, na qual leciona desde dezembro de 2018. Ao ser indagado sobre as experiências que marcaram a sua formação como professor de EF, o professor Luan destaca a instituição escolar como um *lócus* de formação fundamental no processo de tornar-se professor. Esse processo apresenta nuances educativas, relações com a diversidade de sujeitos e contextos, continuidades e descontinuidades no contínuo formativo. No excerto da narrativa abaixo, o professor Luan destaca algumas de suas experiências formativas vividas quando ainda aluno da Educação Básica:

Na escola, eu tive ótimos professores, o que é uma coisa que sempre me fez ser muito conectado com a escola, com o ambiente escolar. E essa aproximação com os bons professores e as boas escolas na minha trajetória de escolarização me motivou a estar muito conectado com esse processo de educação. Então, eu gosto de estar na escola. Não necessariamente eu queria ser professor ou pensava nisso, mas eu gostava de estar na escola, gostava de estudar, me dava bem. Assim como toda criança, eu tinha meus momentos de preguiça e tudo mais, mas eu sempre gostei do ambiente, dos projetos, das atividades da escola, inclusive as atividades, as poucas, mas as atividades extraescolares – festas, apresentações – então, assim, a minha

relação com a escola, eu acho que foi fundamental. Isso assim, ao longo do ensino fundamental e do ensino médio. No ensino médio, eu comecei a ter uma noção um pouco maior de qual era a função do professor e como ele se formava, começou a cair aquele mito de um gênio ou de uma pessoa super estudada, preparada que vivia só daquilo, vivia dando aula e tudo mais. Porque eu passei a ter professores menos carrancudos, pessoas mais divertidas e pessoas até com a idade mais próxima da minha, eu comecei a falar “nossa, legal né, o cara consegue ser professor e ainda parece uma pessoa como todos nós né”. E isso começou a abrir minha cabeça para a docência, mas ainda assim eu não digo que pensei “nossa, gostaria de ser professor”. Nesse período do ensino básico até fazer o ensino médio, antes de eu começar a me aproximar da área da EF, eu sempre tinha pensado em Biologia, mas meu interesse na Biologia era ser biólogo e não professor de biologia. (...) Só pra concluir, fazendo um resumo, acho que pra mim a minha relação com a docência começa com minha relação com a escola a longo prazo, porque é um ambiente que se eu for pensar, desde os cinco anos de idade, agora eu estou com 25, então são 20 anos que eu não fico sem estudar nem um ano da minha vida. Assim, faz 20 anos que estou inserido num processo formal de educação, de escolarização. Desde o jardim, passando pelo ensino básico, pelo ensino técnico, que eu tive uma experiência de um ano e depois na primeira faculdade e na segunda faculdade agora. Então, a minha relação com a docência primeiro vem da minha relação com a escola. Inclusive é uma relação que eu brinco com meu irmão, é uma relação até temporal da minha vida. Minha vida é organizada às vezes pela temporalidade da escola né, porque até hoje eu vivo em férias de meio do ano e fim de ano, faz 20 anos que eu falo “putz no terceiro ano teve aquela Copa do Mundo, parei de comer carne no segundo ano do ensino médio”, então, assim, ela é um marco, é quase que um calendário, uma grade da minha vida. Então, acho que essa relação com a escola que se amplia depois para uma relação com o saber, ali principalmente do ensino médio para frente, minha relação com o conhecimento, um conhecimento para além da escola né, reflexões, influência do meu irmão que também já estudava, já estava fazendo faculdade e que a gente gostava de conversar. Então, assim, uma relação mais além, uma relação com o saber de um modo geral. (Prof. Luan).

Nesta longa narrativa, o professor Luan discorre sobre aspectos positivos de sua experiência com e na instituição escolar. Primeiro, nos chama a atenção para os processos de identificação com a cultura escolar, quando esta confere um tipo vivência marcada pela sensação de prazer, acolhida e de experiências de êxito. Ademais, destaca a possibilidade do contato com os professores jovens ou com o pertencimento geracional mais próximo das dos alunos, o que possibilitaria acessar traços identitários de uma possibilidade de ser docente, diverso ao que correntemente seria o perfil universal do ser professor: aquele retentor do conhecimento, uma autoridade maior que não pode ser alcançada nem questionada (ARROYO, 2000).

Nesse sentido, haveria um tipo de identificação com a docência que ultrapassaria a

imagem da tradição de professores como ensinantes, circunscritos à tarefa de transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino que separa, portanto, educar e ensinar. A narrativa do professor Luan enseja que o contato com os professores não apenas jovens, mas, sobretudo, que viam os alunos como gente, possibilitava um espaço e um diálogo para uma docência humanizada. Nos termos de Arroyo (2005), o ofício docente situado na dinâmica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos, permite a descoberta que a docência é uma humana docência.

Paralelamente, a narrativa do professor nos possibilita refletir acerca da relação entre ciclos de vida e ciclos da vida escolar. De uma vida ordenada e organizada segundo as temporalidades impostas pela vida escolar, marcada, assim, por uma conexão vital quase que inescapável. Conforme Lahire (2004), seria um tipo de socialização que se dá por treinamento ou prática direta: na família, na escola, entre pares e no local de trabalho. Nestes espaços, os sujeitos se socializam – constroem disposições, suas disposições mentais e comportamentais – por meio de participações diretas em atividades recorrentes. Essas disposições são como uma herança que chega ao herdeiro, principalmente, quando essa herança é essencialmente “imaterial”, constituída de maneira de ver, de dizer, de sentir, de agir, isto é de hábitos corporais, de crenças, de categorias de percepção e apreciação, de interesses e de desinteresses, de investimentos, de gostos e desgostos.

Essa socialização profissional antecipatória do professor Luan remete aos primórdios da socialização dos professores dada a exposição longa e contínua a ambientes profissionais e modelos profissionais, naquilo que Lortie (1975) designou de “aprendizagem da observação”. Segundo esta perspectiva, a exposição prolongada a modelos de professores e a sua internalização durante o percurso escolar dão lugar à edificação de uma “cultura latente”, posteriormente ativada, durante a formação inicial e/ou aquando da sua estreia profissional. Tal reflexão parece encontrar ressonância narrativa deste professor quando ele identifica as experiências formativas mais significativas na licenciatura. É no reencontro com a escola, com o seu cotidiano e com os seus sujeitos que o projeto de ser professor, ainda em delineamento, ganha um sentido carregado de razoabilidade<sup>48</sup>. A narrativa a seguir revela

---

<sup>48</sup> Estudos que se debruçaram sobre o papel escola, na socialização antecipatória dos candidatos a professores, destacam sua função determinante da qualidade das relações estabelecidas com figuras adultas significativas. São essas relações passadas que irão pautar o tipo de relações estabelecidas ao longo de todo o percurso do indivíduo, bem como o tipo de professor em que este se virá a tornar (RAYMOND, 2000; GOODSON, 1992).

algumas nuances dessa leitura possível:

Entre o segundo ao terceiro período, eu já comecei a pensar o que eu poderia fazer para conseguir estágios, busquei inclusive você pra saber mais sobre o PIBID<sup>49</sup>, como eu poderia entrar nesses projetos que eu já tinha ouvido falar porque um amigo meu já era do PIBID e ele falava que estava dando aula e que estava tendo esse processo bem interessante de ir à escola, e eu falei “nossa véi, o cara tá estudando ainda e ele já dá aula né”, antes mesmo dos estágios obrigatórios, eu comecei a ficar interessado nisso. Eu não lembro se é no sexto ou quinto período que eu entrei no PIBID como voluntário e depois como bolsista, assim entrei para a prática necessariamente. Aí eu começo a ter mais contato com a área e ficar mais motivado, inclusive a ter os momentos mais de choque da profissão, o PIBID adianta esses momentos de choque com a realidade, então aquele momento de você chegar na escola pela primeira vez, de elaborar uma unidade com pessoas reais e não com seus amigos da faculdade, dar aula para as crianças mesmo que estão ali na escola e não que faz parte de um projeto para você aprender. Então, o PIBID foi importante para mim nesse aspecto da profissão, talvez fundamental. O PIBID foi a outra virada master da faculdade, depois do começo mesmo, dessas matérias da FaE e o PIBID, eu já comecei a bater com a realidade, inclusive com os momentos difíceis da profissão, de repensar se valeria a pena, se o salário, se as condições de trabalho, se a motivação ia ser a mesma... porque quando você está ali num ambiente muito calculado da universidade, meio fake assim né, até você chegar na realidade, quando você se depara com as questões reais, você começa a repensar a condição de professor. Você fala assim: “nossa é um saco, putz estou cansado”, e às vezes, você pensa “não queria estar aqui, queria estar em outro lugar”, mas agora não, agora você é o professor, você não pode faltar a aula né. E essas questões quase que existências assim, acho que dão umas reflexões pesadas e o PIBID é fundamental nisso e eu acho que o estágio tem um pouco essa função, mas o como eu entrei antes no PIBID, eu acho que acabou sendo mais significativo para mim até por uma questão de estar inserido por mais tempo no espaço. O estágio, às vezes, te dá pouco tempo pra você conseguir planejar alguma coisa interessante mesmo. E depois do PIBID, nos estágios finais, a gente faz três estágios e eu achei os três muito interessantes apesar de algumas críticas, eu achei que todos foram legais, um mais de observação do ambiente escolar, um mais da observação da EF e um mais entre aspas mais prático. Acho que todos eles foram significativos e eles foram fazendo essa aproximação gradual que o PIBID não faz com a escola. Uma coisa de vai pra escola primeiro, agora vamos ver a EF e agora vamos dar aula, vamos trabalhar né. As minhas experiências do estágio, eu tive boas experiências, tive algumas não tão boas, assim o estágio foi legal, mas não foi uma coisa muito importante para mim, foi meio cansativo o modo como a gente conduziu e como a professora que conduzia a gente lidou com isso né, até pelo momento nosso foi meio complicado. Então, foram esses altos e baixos do PIBID e estágio que foram dando a prova final para a entrada na escola como professor real, não só como um pibidiano ou um estagiário, mas como a pessoa que puxa, que conduz, que planeja todo o processo do ano, que tem que dialogar com os outros sujeitos da escola. E aí é uma função muito, muito

---

<sup>49</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (CAPES/MEC).

mais complexa do que a função do pibidiano e do estagiário, que me davam dicas, que me ajudaram, que foram fundamentais, mas que é muito diferente. Daí o PIBID, acho que foi mais significativo e o estágio também, mas principalmente o PIBID, por ter bons orientadores, tanto da universidade como a professora que me recebia na escola. Eles já tinham um pouco mais dessa sensibilidade com o aluno, essa visão diferente da EF, uma visão política e mais ampla, mais cultural da EF e apesar de muitas vezes eu não concordar com essas pessoas, eram pessoas que eram capazes de dialogar, explicar os pontos, inclusive de ouvir os pontos que eles discordavam e lidar muito bem e dar espaço pra gente fazer do nosso jeito, acho que isso foi fundamental. Inclusive, hoje, acho que isso é uma coisa que fica muito clara, materializa muito essa pergunta sua, que é quando eu vou montar um planejamento e eu lembro muito bem do PIBID, de quando a gente recebia lá um plano de aula. Poxa, um plano de aula eu posso deixá-lo pré-pronto, o cabeçalho que falo, isso vai facilitar depois eu organizar a aula quando eu estiver pensando “ah pensa nos materiais, essa parte até um pouco instrumental, metodológica do professor além da sala. Organizar um planejamento, organizar um plano de aula, isso tudo é fruto do PIBID, sem dúvida. E a própria ideia de manter contato com outros professores também vem do PIBID, porque no PIBID, você tem esse debate, inclusive até com ideias diferentes, cinco pessoas, seis pessoas que vão estar discutindo uma aula, uma prática, um acontecido e quando você vai para a escola e isso acaba, você sente a necessidade de criar outros meios de manter isso para não ficar isolado na escola. Procura outros professores, se não é um professor da sua escola que você consegue fazer isso, busca um amigo, uma pessoa que estudou com você na faculdade, grupos outros né, inclusive que participo lá das cartas, o grupo que a gente compartilha essas experiências da EF. E assim, essa questão da relação com outras pessoas pra pensar a própria prática acho que vem muito do PIBID, um pouquinho do estágio, mas muito mais do PIBID, essa relação para fora da escola. O estágio também, eu acho que essa questão do planejamento é muito forte no estágio e essa experiência com outros professores é significativa porque a gente acaba pegando um pouco. Eu acho que isso é interessante, acho que isso vale destacar. A experiência com os professores, tanto do PIBID como do estágio de você pegar alguns jeitos deles. E os professores do PIBID e do estágio me marcaram muito. A professora do PIBID que era a Bruna, por causa de ela ser muito sensível com os alunos e às vezes eu falava assim “nossa, a Bruna está achando um negócio tão, porque que é pra isso, um fato tão pequeno ali da aula porque ela está tão encucada com isso, porque ela está tão preocupada com isso”. E ela me ampliou esse olhar, de olhar as coisas bem pequenas da aula, às vezes de um aluno específico, ou de uma atividade específica, de tomar certos cuidados, que a gente às vezes deixa passar, então um pouco dessa sensibilidade da Bruna. Um pouco de outro professor que eu tive que era o Geraldo, dali eu tirei muita coisa. É lógico que se eu desse aula pro ensino médio, eu acho que eu teria tirado mais, mas ele me ajudou muito a pensar possibilidades além dos clássicos da EF, de como lidar com alunos que não querem fazer a aula, como criar uma relação até de proximidade do aluno, mas ao mesmo tempo manter certo distanciamento, não deixar o aluno achar que você não é o professor, porque de certa forma às vezes eles confundem um pouco né, não no sentido de nossa, ser visto como um cara a mais ou importante que tem que ser respeitado e etc., mas no sentido de saber qual é a função dele, de porquê você precisa de um professor, senão



você não precisaria dele na sala. E isso o Guilherme me ensinou muito a ampliar um pouco esse olhar. (Prof. Luan).

Esse “reencontro” do professor Luan com a escola é marcado por aspectos de continuidade e descontinuidade com suas experiências de socialização antecipatória no universo da profissão docente. Nesse “reencontro” fica expresso literalmente que a participação como bolsista no PIBID antecipa experiências que seriam próprias do choque de realidade. São destacadas as vivências de frustrações, stress, dilemas, pesos e contrapesos entre exigências da profissão e o retorno salarial, reflexões sobre a continuidade ou não na licenciatura (na profissão). Nela são contrapostas vivências mais realísticas da profissão docente e a formação acadêmica marcada, em geral, pelo histórico distanciamento entre teoria/prática e pela relação pouco qualificada entre a formação universitária e a escola básica.

Portanto, o “reencontro” com a escola básica na universidade distancia-se em muito da experiência como estudante. Ao dizer que o PIBID trouxe ou impôs reflexões de ordem existencial, o professor Luan parece nos dizer que PIBID constituiu-se em uma experiência de socialização secundária que, efetivamente, colocou em questão sua experiência, em tese positiva, com a Educação Básica. Como bem lembram Berger e Luckmann (1985), o mundo interiorizado na socialização primária torna-se muito mais firmemente entrincheirado na consciência do que os mundos interiorizados na socialização secundária. A socialização primária realiza, assim, o que pode ser considerado o mais importante conto do vigário que a sociedade prega ao indivíduo, ou seja, de fazer parecer como necessidade o que de fato é um feixe de contingências.

Paralelamente, o PIBID é destacado como uma experiência de iniciação à docência que possibilitaria o domínio de habilidades profissionais fundamentais ao exercício inicial da profissão. Entre elas, a produção de ações didáticas, como a produção de planos de aula, de ações de planejamento de ensino, avaliação e de reflexão coletiva sobre a prática docente. Na narrativa do professor Luan manifesta-se evidências de experiências de descoberta e de exploração da profissão que, ao seu olhar, foram significativas ao enfrentamento do início de carreira.

Mais do que isso, possibilitariam uma representação protagonística no palco da profissão docente. Algo correlato a ideia da posicionalidade docente, desenvolvida por Nóvoa (2017). Para o autor, seria preciso compreender como se marca uma posição não apenas no plano pessoal, mas também no interior de uma dada configuração profissional. Nesse sentido,

a posicionalidade é sempre relacional. Finalmente, é importante olhar para a posição como uma tomada de posição, isto é, como a afirmação pública de uma profissão. A posição é uma postura, a construção de uma atitude pessoal enquanto profissional; a posição é uma condição, o desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente; a posição é um estilo, a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor; a posição é um arranjo, melhor dizendo, um rearranjo, a capacidade de encontrar permanentemente novas formas de atuar; a posição é uma opinião, uma forma de intervenção e de afirmação pública da profissão.

Inúmeras pesquisas realizadas no Brasil têm apontado que o PIBID tem se constituído em experiência de iniciação à docência fundamental para afirmação da escolha da profissão docente, como também para o enraizamento profissional de professores iniciantes nos sistemas de ensino público e privado no Brasil. O PIBID tem atuado de forma decisiva na afirmação da escolha pela docência, bem como no processo de descoberta da profissão, em especial as experiências de ensino na sala de aula e o trabalho coletivo em comunidades de práticas. Em meio à persistente desvalorização social e salarial de uma profissão de grande complexidade e muito exigente, do ponto de vista do empenhamento humano e profissional, o PIBID tem se mostrado uma política pública exitosa, contribuindo para que milhares de jovens escolham, ainda assim, a docência (SANTOS *et al.*, 2021; ANDRÉ, 2018; GONÇALVEZ, 2016). Fato também destacado nas percepções do professor Luan.

No relato do professor Luan destaca-se, também, a experiência do estágio obrigatório como outra experiência de “reencontro” com a escola, a qual teria possibilitado um conhecimento mais realístico com a cultura escolar, bem como, com o ensino da EF. Tal como no PIBID, o professor Luan destaca o papel dos professores preceptores na mediação dos processos de exploração e de descoberta antecipatória da profissão docente. Nestas relações destacam-se a possibilidade de acesso a dimensões da formação profissional fundamentais ao exercício da profissão: o desenvolvimento de sensibilidades para interpretar os estudantes. O desenvolvimento da capacidade de um olhar sensível para e sobre os estudantes, de interpretação dos comportamentos destes em situações de ensino. O desenvolvimento de saber-ver, saber-ouvir, saber-observar<sup>50</sup> seriam fundamentais ao exercício de uma profissão no qual vigora um agir marcado pela urgência e da decisão na incerteza (PERRENOUD,

---

<sup>50</sup> Segundo Gariglio (2013), a aprendizagem destes saberes docentes seria fundamental ao exercício docente e a profissionalização dos professores. O saber-ver, saber-ouvir e saber-observar são necessários à constituição de sensibilidades informais de supervisão ativa das atividades em sala de aula, necessárias à manutenção do equilíbrio ecológico neste *lôcus* da intervenção didática do professor.

2001).<sup>51</sup>

Desse modo, ao destacar tal aprendizagem ou descoberta profissional, o professor estaria se remetendo a um dos núcleos centrais do desafio da iniciação à docência: lidar com os conflitos e as tensões advindas da relação com os estudantes. Em um contexto de dupla vulnerabilidade a qual muitos professores de EF estão submetidos, a capacidade para persuadir os estudantes ganha grande relevância, sobretudo, para superação do choque de realidade.

Pode-se dizer, portanto, que os professores preceptores ocupam papel fundamental na socialização profissional antecipatória dos professores iniciantes. Compreendemos, então, que esses seriam uma espécie de outro significativo fundamental à internalização da realidade. Segundo Berger e Luckmann (1985), o outro significativo tem papel no processo de socialização. Nos termos dos autores, os outros significativos são impostos aos sujeitos, ainda, na socialização primária (pais, mães, parentes, professores da Educação Básica).

Não obstante, reconhecer que no PIBID e no Estágio Obrigatório essa imposição dos sujeitos significativos não é tão avassaladora quanto na socialização primária, parece fazer sentido reconhecer que os professores preceptores deste Programa são agentes de formação que fazem com que a socialização secundária (na universidade) assemelhe-se à da socialização primária. Eles teriam um papel importante na produção de certa coerência entre as interiorizações primárias e secundárias (profissionais) (BERGER; LUCKMANN, 1985). Dessa forma, os professores preceptores do PIBID e do Estágio seriam como mentores do processo de iniciação à docência, que de forma antecipada ocupam o papel social de professores experientes que ocupam funções de apoio e de acompanhamento em ações de indução profissional voltada aos professores iniciantes<sup>52</sup>.

Portanto, o PIBID foi fundamental para o prof. Luan desenvolver de forma antecipada saberes profissionais (TARDIF; RAYMOND, 2000) ou saberes da experiência (PIMENTA, 1996), que são aqueles adquiridos na atividade laboral propriamente dita e que exigem certa

---

<sup>51</sup> Segundo Perrenoud (20021), para realmente qualificar a formação do professor e implementar o pressuposto das competências na prática educacional, é preciso esclarecer as urgências e as incertezas da ação pedagógica, sua parcela de criatividade, de solidão, de improvisação, de desânimo, de negociação, assim como de didática e de conhecimentos racionais.

<sup>52</sup> Diversas ações de acompanhamento e de apoio a docentes em início de carreira (ações de indução profissional) ressaltam a necessidade dos professores iniciantes serem acompanhados por professores mais experientes no exercício da profissão na Educação Básica. Estes são denominados muitas vezes de mentores. Eles têm um papel fundamental na continuidade da formação desses iniciantes, minimizando suas dificuldades por meio de um acompanhamento sistematizado e reflexivo do processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos no ambiente escolar (VAILANT, 2009; CARLOS MARCELO, 1999).

temporalidade para serem construídos. Enquanto a maioria dos docentes ingressam na escola e começam a edificar tais saberes, em um processo solitário de tentativa e de erro, Luan teve a oportunidade de iniciar esse processo junto a colegas bolsistas e professores mais experientes. Entre os participantes desta pesquisa, nos parece ser possível dizer que o professor Luan foi o que menos sofreu com os desafios e dilemas do início da profissão.

Certamente, o PIBID parece ter sido fundamental nesse processo de arrefecimento dos aspectos sofridos da profissão e da potencialização dos aspectos de descoberta. Dessa forma, o docente parece ser o único professor da pesquisa a ter superado essa fase inicial da carreira e passado para a fase de estabilização. Esta última caracterizada pela afirmação da escolha e pelo comprometimento definitivo – não necessariamente para a vida toda, mas por um período maior de tempo – com a profissão (HUBERMAN, 1992).

E hoje, pensando assim, depois que eu comecei a dar aula, eu consigo pensar que eu gosto de dar aula, que eu gosto de ser professor e que mesmo que eu mudasse de área um dia, ou que eu tivesse que mudar de escola ou mudar de uma modalidade, por exemplo, eu dou aula para o fundamental, se eu fosse dar aula para o ensino médio ou pra uma faculdade eu gostaria ainda. Eu acho que o meu negócio é dar aula, acho que ser professor é significativo, é interessante, é rico e não por uma questão de estar ali numa posição de autoridade ou de visibilidade do saber, mas como uma função de uma pessoa que ajuda no processo, que aprende muito junto, que guia tudo isso e que tem um peso nos indivíduos, não só um peso coletivo, mas um peso em cada pessoa. (Professor Luan).

Por fim, a narrativa do professor Luan destaca o papel contínuo da escola no seu processo de formação. Tal processo mostrou-se conflituoso, descontínuo, carregado de revisões e ressignificações. Mas, podemos dizer que tais experiências foram vividas de forma fenomenológica, que teria garantido, no caso do professor Luan, certa coerência entre as socializações primária e secundária que possibilitou o enriquecimento do processo desenvolvimento profissional.<sup>53</sup> Para este professor, a escola foi e é uma “casa comum” (NÓVOA, 2017) de formação contínua (formal e não formal). Utilizamos este termo de forma um pouco diferente do que o autor o faz. De acordo com ele, para formar professores que tenham condições de enfrentar os desafios da profissão docente na contemporaneidade, seria necessário celebrar um verdadeiro contrato de formação, desde logo, no interior da

---

<sup>53</sup> A palavra “desaprender” pode significar tanto um crescimento profissional não linear, mais sofrido e lento, como uma desconstrução/reconstrução desse processo de desenvolvimento na profissão. Tal contradição assinala não só o potencial, mas também a enorme complexidade inerente à formação continuada dos educadores (COCHRAN-SMITH, 2003).

Universidade, com uma rede de escolas parceiras. Juntar universidades e escolas implica que umas e outras estejam dispostas a colaborar e a transformar-se. Nesta “casa comum”, a formação deve estar intimamente ligada ao trabalho pedagógico; à reflexão; à pesquisa; à escrita e à ação pública. Dito de outro modo, os programas de formação devem firmar a posição de cada um como professor e, ao mesmo tempo, afirmar a profissão docente. É preciso ligar a formação e a profissão. Formar-se como professor é compreender a importância deste conhecimento terceiro, deste conhecimento profissional docente, que faz parte do património da profissão e que necessita de ser devidamente reconhecido, trabalhado, escrito e transmitido de geração em geração (NÓVOA, 2017).

Não discordando dessa leitura, acrescentamos a ela a lembrança feita pelo professor Luan, ao dizer que, para ele, a escola foi essa “casa comum” antes mesmo da sua chegada à Universidade; o que conferiria à relação contínua e prolongada com a escola, um papel importante na construção de processos de socialização profissional, mesmo que ainda em tempos de socialização primária. Nos termos de Dubar (2005), estar na escola proporcionou um processo institucional de iniciação precoce que teria permitido uma transformação real da “casa” do indivíduo e uma implicação dos socializadores na passagem de uma casa a outra. Um “aparelho de conversação” que permitiu conservar, modificar e reconstruir a realidade subjetiva, com a inclusão de uma “contra definição da realidade”, (transformação do mundo vivido pela modificação da linguagem) e a existência de uma “estrutura de plausibilidade”, isto é, uma instituição mediadora (“laboratório de transformação”) que possibilitou a conservação de uma parte da identidade antiga à medida que ocorre a identificação dos novos outros significativos percebidos como legítimos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser docente em início de carreira e pesquisador foi um grande desafio. É uma realidade muito complexa estar nesses dois espaços ao mesmo tempo. Conciliar a rotina de trabalho em dois turnos, os afazeres da pós-graduação e as reuniões de orientação com o tempo disponível dos professores participantes da pesquisa foi árduo. Pude sentir uma das formas mais nefastas da precarização do trabalho docente na medida em que como professor pesquisador da Educação Básica, concursado, fui impedido, desde o edital do Programa, a concorrer ao recebimento de bolsa. É preciso repensar esse modelo, uma vez que pesquisa é trabalho e todos aqueles que trabalham devem ser remunerados. Outra face dessa precarização se deu na impossibilidade de licença remunerada da rede em que atuo.

Há uma forte cobrança para que os professores continuem seus estudos após a formação e de fato essa é uma necessidade. Ressalto aqui que essa necessidade não surge de discursos de perseguição ao professor que insistem em culpabilizar os docentes por todas as mazelas da educação e por muitos problemas que existem na sociedade, tais como as acusações de utilização de métodos de ensino arcaicos e de doutrinação dos estudantes. Precisamos continuar nos formando sim, pois ensinar e aprender não é possível sem estudo. As formações continuadas não só nos “qualificam”, mas também nos trazem novas reflexões e apontamentos sobre os tempos em que vivemos, a respeito das formas de ser e estar no mundo das novas gerações, sobre novas possibilidades e ferramentas de ensino. As próprias redes gostam de se gabar do número de mestres, doutores e especialistas que a compõem e no entanto não nos dão suporte para essas realizações. Discurso sem prática é um vazio. Contudo, mesmo com tantas dificuldades, conseguimos trazer análises que contribuem com as pesquisas sobre histórias de vida de professores, sobre histórias de vida de professores de EF, sobre iniciação à docência e sobre professores iniciantes de EF. E antes de prosseguir que fique claro que minha pesquisa não sirva para falas do tipo “se ele conseguiu você também consegue, basta se esforçar” e sim para mudanças estruturais que abandonem a precarização e assumam um compromisso com uma educação de fato pública, gratuita e de qualidade.

A partir da reconstituição da minha trajetória biográfica, de formação acadêmica inicial e de inserção profissional, fui levado a pensar sobre as relações entre histórias de vida de professores e seus processos de inserção profissional na Educação Básica. A pesquisa procurou não somente reconhecer as percepções dos professores iniciantes sobre suas trajetórias pré-profissionais e profissionais, porém também compreender como eles as

relacionam em seus primeiros anos como professores. Para tanto, o objetivo geral estabelecido para o trabalho foi compreender as correlações existentes entre histórias de vida e experiências de inserção profissional de professores iniciantes de EF licenciados pela UFMG.

Com tal objetivo, foram elaboradas algumas perguntas a serem respondidas, a saber: o que faz com que professores licenciados, formados por uma mesma instituição, com o mesmo recorte geracional (jovens), atuando profissionalmente numa mesma cidade e/ou numa mesma rede de ensino, tenham trajetórias de iniciação à docência tão diversas? O que levaria professores iniciantes a experimentarem tempos e formas de exploração da profissão tão plurais? Por que determinados sujeitos se estabilizam mais rapidamente na profissão docente? Por que para alguns desses professores os aspectos da descoberta da profissão ganhariam mais potência, relativamente aos aspectos mais sofridos e dramáticos da sobrevivência? Qual o peso da história de vida na construção de trajetórias distintas de inserção profissional? Com a pesquisa conseguimos responder algumas das questões propostas, contudo, se faz necessário reconhecer que este estudo trouxe interpretações, reflexões e apontamentos em tempo e espaço específico, não passíveis, portanto, de serem lidas, interpretadas e analisadas de forma descontextualizada.

Nestas considerações finais, buscaremos realizar uma síntese do percurso da investigação, dos achados centrais da pesquisa e apontar questões para o campo dos estudos sobre a formação de professores, da iniciação à docência e da Educação Física escolar. Um esforço de síntese aberta que contribua para a continuidade dos estudos sobre os professores principiantes em geral e os docentes iniciantes de EF, em específico.

De forma inicial, deparamo-nos com os desafios inerentes aos estudos sobre as histórias de vida de professores. Em especial, de saber lidar com o exercício de uma hermenêutica que reconhecesse como legítima as percepções construídas pelos nossos sujeitos de pesquisa, da potencialização de tais percepções a luz do diálogo com a teoria – sem que se descaracterizasse por completo as narrativas primárias dos professores –, de estabelecer certos “controles” sobre a nossa própria subjetividade e de influências das relações de poder inerentes ao contexto de uma entrevista biográfica. Tudo isso, no sentido de salvaguardar os materiais primários das narrativas, mas também, aquilo que caracterizaria sua subjetividade explosiva.

O grande desafio foi construir uma leitura sociológica das biografias através da hermenêutica da ação social que acabou por reinventar a biografia, narrando-a no quadro de uma interação em que o observador não deve iludir e deve viver ativamente até o fim (FERRAROTTI, 1988). Tarefa hercúlea para um pesquisador iniciante e para um professor de EF que recentemente estava imerso no contexto da iniciação à docência na educação básica. Com esses limites e possibilidades ao exercício da hermenêutica, esperamos que a nossa “reinvenção” das biografias dos nossos sujeitos de pesquisa possa reverberar em outras investigações sobre as histórias de vida de professores de EF, com objetivo de alimentar, novas e diversas reflexões sobre as correlações entre biografias de docentes e a inserção profissional no início da carreira docente.

Em relação aos achados da pesquisa, quando solicitados a narrar sobre suas experiências de formação significativas para sua atuação como professores, os nossos sujeitos de pesquisa relataram experiências diversas de formação que fazem menção aos tempos da infância e juventude, à trajetória escolar/universitária, à inserção em projetos culturais e à participação política (movimento estudantil, partidos políticos). Todas elas são tomadas referências de aquisição de conhecimento e de disposições ao exercício da docência, ao enfrentamento dos desafios da iniciação à docência e à exploração/descoberta da profissão. Foi possível analisar como as discontinuidades e as continuidades nas trajetórias de vida dos professores influem nesse processo.

De forma geral, assim como as investigações com histórias de vida de professores de EF mostram, percebemos que as experiências pré-profissionais são decisivas na escolha pela carreira (FIGUEIREDO, 2004; SANTOS *et al*, 2009, ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007). No entanto, enquanto para alguns essas experiências são norteadoras e de certa forma servem para direcionar a prática profissional, para outros elas se apresentam como barreiras no trabalho, desencadeando discontinuidades. Pudemos identificar aspectos da socialização primária que foram tensionados no processo de socialização secundária e atualizados no momento de entrada na profissão.

A formação inicial ocupa lugar central nesse processo. No decurso de tornar-se professor, a vida universitária apresenta-se como um espaço de experiências de formação significativas que tensionam as relações dos docentes com o campo da EF e do papel dela na escola. Nesse sentido, diferente dos resultados do trabalho de Vieira (2009), em que o autor aponta que os professores de EF reproduzem discursos muito presentes no contexto do esporte



de alto rendimento, e de Figueiredo (2004), que demonstra a incorporação dos valores do esporte de alto rendimento pelos estudantes de graduação, em nossa pesquisa foi possível perceber que a formação universitária foi capaz de produzir distanciamentos desses discursos. Também constatamos que programas de iniciação à docência, como o PIBID e o Residência Pedagógica são fundamentais no processo de socialização secundária de professores. Uma vez que estes permitem experiências passadas de escolarização dos sujeitos, ao promoverem o “reencontro” dos graduandos com a escola básica, numa posição não mais de aluno, mas como professor em formação, e são capazes de despertar questionamentos sobre a relação entre o ensino superior e a educação básica caracterizada, muitas vezes, pelo distanciamento entre teoria/prática. Ainda sobre a formação profissional, percebemos a necessidade de se pensar outras maneiras de organizar os currículos das formações iniciais e continuadas de forma com que neles haja maior espaço para as experimentações corporais, visto que a relação corporal dos professores de EF com os conteúdos da disciplina se apresentam como uma dificuldade no momento de construção do conhecimento pedagógico. Também sobre as descontinuidades, foi possível identificar que as experiências pré-profissionais, ainda que vivenciadas em contextos socioculturais parecidos com o da inserção profissional, nem sempre se constituem em um acervo de conhecimento suficiente à construção de uma autoridade docente garantidora do exercício docente.

Por outro lado, as continuidades das experiências formativas parecem nutrir a vontade pela docência e promovem a busca por mais espaços de desenvolvimento profissional. Foi possível notar que há uma contribuição significativa no processo de constituição de identidade profissional quando as experiências pré-profissionais são vividas de maneira encadeada com as profissionais. Essas experiências parecem conferir, inclusive, certo grau de resiliência e segurança quando os professores são confrontados com o cotidiano escolar. Ainda nesse contexto, cabe destacar o papel dos processos formais de formação continuada. Identificamos que a imersão nesses processos promoveu não somente espaços de trocas de experiências e apoio ao trabalho realizado na escola, mas também, proporcionou o estímulo à reflexão mais qualificada sobre esse mesmo trabalho, por meio de uma cultura de partilha do trabalho e do incentivo ao acesso de aportes teóricos disponibilizados via reinserção na vida universitária.

Percebemos que os desafios enfrentados pelos professores, nesta pesquisa, nesses primeiros anos de docência, influenciaram e influenciam na maneira como eles atuam e nas escolhas sobre o que eles desejam ser, fazendo com que suas experiências pré-profissionais

sejam sempre confrontadas com a realidade escolar. Nesse sentido, Goodson (1992) compreende que o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas têm impactos sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa. Desse modo, neste estudo destacamos a importância dos processos de formação não formais e informais na constituição do professor. Visto que na docência o Eu profissional se confunde com o Eu pessoal, há uma necessidade maior de entendimento a respeito de como os professores correlacionam suas trajetórias de vida com sua atuação profissional e, principalmente, como os professores em início de carreira estabelecem essas relações, já que é consenso na literatura que essa é uma fase crucial para o desenvolvimento profissional.

Nossas entrevistas, também, reafirmam o que outros estudos sobre história de vida de professores (de EF, como de outros componentes curriculares) têm mostrado. As experiências formativas formais, não formais e informais, vividas ainda em tempos da socialização primária, são produtoras de disposições sociais que podem favorecer os processos de exploração/descoberta da profissão, como podem obliterar o decurso do desenvolvimento profissional docente. O que ratifica o caráter, ao mesmo tempo, contínuo e descontínuo entre as fases de socialização no campo da profissão docente, seja aquela vivida de forma antecipatória, seja a vivida já dentro do quadro da formação para a profissão.

O que ainda precisamos entender melhor é como se dão as transições entre a socialização primária e secundária no processo de formação de um docente. O desafio das pesquisas seria o de avançar na produção de indícios mais claros de (des)continuidades no processo de formação de professores que podem vir a afetar – negativamente e positivamente – os processos de inserção profissional de docentes em início de carreira. Quais dessas vivências formativas são fenomenologicamente vividas a ponto de se fazerem presentes no momento de transição entre a da vida de estudantes e da inserção na profissão docente? Que disposições sociais (maneiras de ver, de dizer, sentir, pensar, agir) são mobilizadas no contexto de iniciação à docência? Que disposições sociais perdem força em função do contexto da inserção profissional a qual os docentes estão imersos? Mais do que isso, seria importante verificar de que forma tais (des)continuidade das experiências ajudam a explicar as situações de abandono da carreira docente ou de enraizamento contínuo na profissão. O que demandaria, por exemplo, o desenvolvimento de pesquisas mais longitudinais.

Esta diversidade de experiências formativas aponta para a singularidade dos processos de aprendizagem dos adultos ou como estes identificam ou designam o que, onde, como,

porquê, para que aprendem. A aprendizagem de adultos, nesta pesquisa, é compreendida como um contínuo que começa nas relações sociais, nas relações acadêmicas em todas as suas facetas. Os adultos não podem retirar-se para aprender (FERNÁNDEZ, 2006). Neste sentido, a educação de adultos gira em torno de quatro grandes princípios: A educação é vida, e não preparação para vida; a educação de adultos gira em torno de ideias não exclusivamente profissionais; o enfoque da educação de adultos será colocada no caminho das situações da vida e não em temas ou conteúdos; o recurso mais importante da educação de adultos, são as experiências de vida (LINDEMAN, 1926 *apud* CANÁRIO, 2013).

No caso dos adultos valoriza-se o aprender sem ser ensinado (CANÁRIO, 2007), em uma clara antecipação a um conceito humanista e progressista de educação permanente. Tal perspectiva coloca em questão a necessidade das políticas públicas de formação inicial e continuada de professores em dialogar com os conteúdos e formas singulares de aprender dos professores, tendo como perspectiva que estes são pessoas adultas. Mais do que isso, abre-se um horizonte de investigação sobre como os professores também se tornam professores na relação com as cidades, com a vida cultural e com a família.

Em um outro horizonte de reflexão sobre as correlações de (des)continuidade entre histórias de vida, experiências formativas e a iniciação à docência, os dados da pesquisa chamam a atenção para a necessidade de se levar em conta o pertencimento do professor a um determinado campo disciplinar. Neste particular, os dados da nossa pesquisa ensejam que as experiências sociocorporais constituem um aspecto da realidade a ser levado em consideração em análises sobre a formação de professores de EF. As experiências formativas de cunho estético – com o esporte, a dança e o teatro – são tomadas como referências para fins de formação de sensibilidades que favorecem a identificação com a profissão, a compreensão e o diálogo com os estudantes e o desenvolvimento de competências profissionais em sintonia com o fazer pedagógico da EF escolar. Nos termos de Josso (2007), são aquisições acumuladas durante a vida, aquisições instrumentais que reúnem os processos e procedimentos nos domínios da vida prática numa dada cultura e num dado momento histórico e aprendizagens relacionais vinculadas na aquisição de comportamentos, de estratégias de trocas e de comunicação com o outro, do saber-ser em relação consigo, com o outro e com o mundo.

Os dados mostram, ainda, que tais aquisições podem vir carregadas de investimentos e desinvestimentos, de gostos e desgostos e de interesses e desinteresses. O que revela o

caráter contraditório de tais aquisições, quando estas são confrontadas com o contexto da iniciação à docência em EF. No caso do professor Mauro, as frustrações com o futebol criaram ruídos na relação com o objeto de ensino da EF (as práticas corporais), o que poderia inibir aprendizagens profissionais fundamentais ao exercício da profissão e, por via de consequência, retardar o processo de desenvolvimento profissional.

Apontamos também para o papel fundamental da formação universitária no processo de formação destes professores. Para a maioria dos entrevistados, a Universidade se constituiu em um momento charneira em sua trajetória profissional. Este peso significativo na vida universitária é narrado, por vezes de forma dolorosa, marcada pela necessidade de superação da discriminação, do preconceito e de situações de exclusão. A universidade possibilitou aprendizagens não-formais, via a inserção na vida política, a constituição de grupos de referência, de compartilhamento de vivências com pares e de possibilidades ricas de reencontro com a escola básica (via Estágio Obrigatório, PIBID, PRP). A superação das dificuldades advindas de situações opressão, somadas ao compartilhamento de experiências formativas e a possibilidade de uma interação qualificada com o contexto escolar parecem ter contribuído para produzir aquilo que Josso (2007) denominou de aprendizagens reflexivas; que permitem a construção do saber-pensar nos referenciais explicativos e compreensivos. Sendo assim, cruciais para a análise reflexiva da realidade. O que confirma, mais uma vez, a ideia de que a vida em geral é recurso fundamental à formação de adultos. Aqui a vida universitária é tomada como essa fonte.

Os achados de nossa investigação sugerem, assim, que os programas de indução profissional voltados aos professores iniciantes devem se voltar, também, para tais aquisições, para essa socialização silenciosa, vivida em diferentes contextos e marcos temporais da vida dos docentes. Como bem lembra Nóvoa (1991), a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Há que pensar o desenvolvimento de programas de indução profissional que incorporem a ideia de formação enquanto um exercício de pesquisa de si mesmo. Como uma experiência de autoformação com vistas à transformação do sujeito aprendente pela tomada de consciência de que ele é e foi sujeito de suas transformações; via suas dinâmicas de ser no mundo, suas aprendizagens, objetivações e valorizações em diferentes contextos que são/foram os seus (JOSSO, 2010).

Por fim, a necessidade de avançarmos em pesquisas sobre a história de vida de professores de EF ficou evidente, também, a partir da produção do levantamento bibliográfico feita para esta dissertação. Tal levantamento mostrou que estes estudos ainda são incipientes no campo da formação de professores de EF que atuam na escola. Como visto no capítulo de revisão bibliográfica, dos 1610 trabalhos levantados, apenas 0,62% corresponderam a pesquisas sobre histórias de vida de professores e 0,18% sobre história de vida de professores de EF. Ainda sabemos muito pouco sobre como as experiências de formação, incorporadas nas histórias de vida de professores, impactam os processos de inserção profissional na escola. Ainda precisamos compreender melhor como a relação dos professores com a cidade, sua inserção em projetos de animação sociocultural, a participação política, o pertencimento a uma classe social, a socialização familiar, o pertencimento geracional, a transição para a vida adulta impactam o decurso da entrada na profissão. Certamente, esta pesquisa ofereceu uma singela contribuição à compreensão deste fenômeno. Esperamos que ela possa ajudar a abrir caminhos de investigação no campo dos estudos sobre a história de vida de professores iniciantes de Educação Física.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Violência na escola: reflexões acerca da (re) construção dos laços de autoridade no cotidiano escolar. **Proceedings of the 8th O declínio dos saberes e o mercado do gozo**, 2010.
- ALMEIDA, Felipe Quintão de. (2017). Educação Física escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**, 21(3), 7-16.
- ALMEIDA, Luciano de; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Professoras de educação física: duas histórias, um só destino**. Movimento, Porto Alegre, v.1 3, n. 2, p. 13-35, maio/ago. 2007.
- ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA Marcella Ottoni Guedes. Histórias narradas, cotidianos vividos: modos de viver e narrar o início da docência. In: VIII Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica, 2018, São Paulo. **Anais do VIII Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica**, 2018.
- AKKERMAN, S, F.; MEIJER, P, C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. **Teaching and teacher education**, v. 27, n. 2, p. 308-319, 2011.
- AMARAL, Mônica do. Culturas juvenis X cultura escolar: repensando as noções de (in) disciplina e autoridade no âmbito da educação. In: **Proceedings of the 6th Psicanálise, Educação e Transmissão**. 2006.
- AMORIM FILHO, M. L.; RAMOS, G. N. S. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 223-38, abr./jun. 2010.
- ANDERSON, T. New teacher–mentor project: moving teachers into the second millennium. **Schoolwide North-west**, v. 4–5. p. 80-97, 2000.
- ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.
- ANTUNES, F. R.; BOLSONI, J.; KRUG, H. N. Histórias de vida de professoras de Educação Física: reflexões sobre as trajetórias formativas. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 398-418, ago./dez. 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.
- BARTHES, Roland. (1993). The Semiotic Challenge. **Oxford**: Basil Blackwell, p. 95-135.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **The Social Construction of Reality**. New York: Doubleday Anchor. 1980.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- BETTI, Irene Conceição Rangel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. História de vida: trajetória de

uma professora de Educação Física. Motriz. **Journal of Physical Education**. UNESP, p. 108-115, 1997.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BOURDIEU, Pierre. L'illusion biographique. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 62, n. 1, p. 69-72, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 752 p.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 1. ed. Vitória: CEFD/UFES, 1997. v. 1. 143p.

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, Lucíola L. C. P. S. et. al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. – BeloHorizonte: Autêntica, 2010.

BRACHT, Valter. Dilemas no cotidiano da Educação Física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. **Salto para o Futuro**, v. 21, n. 12, p. 14-20, 2011.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e pesquisa**, v. 32, p. 385-410, 2006.

CANÁRIO, Rui. Formação de Adultos: políticas e práticas. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n. 2, 2007.

CANÁRIO, Rui. Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? **Revista Aprender**, p. 13-20, 2013.

CASSÃO, Pamela Aparecida; CHALUH, Laura Noemi. Da solidão do trabalho docente à necessidade do trabalho coletivo na escola: relatos de professores iniciantes/From solitude of teaching to collective work at schools: Reports of beginning teachers. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 23, n. 2, p. 191-207, 2018.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA–Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. Learning and unlearning: The education of teacher educators. **Teaching and teacher education**, v. 19, n. 1, p. 5-28, 2003.

COCHRAN-SMITH, M. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Pi Record**, v. 48, n. February, p. 108–122, 2012.

CORREIA, José Alberto. **A propósito da disciplina, da formação e dos territórios: considerações em torno da solidão profissional dos professores**. 1997. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/62380/2/86685.PDF>. Acesso em: 20 de out. 2022.

COUTO, Maria Elizabete Souza; MORORÓ, Leila Pio; GONÇALVES, Alba Lúcia. A trajetória

profissional e a formação docente a partir da análise do percurso de duas professoras. **Educação em Foco**, 2021.

DA CRUZ, Giseli Barreto; DE FARIAS, Isabel Maria Sabino; DE SOUZA, Márcia. **Indução profissional e o início do trabalho docente**: debates e necessidades, 2020.

DA SILVA MACHADO, Thiago et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 16, n. 2, p. 129-147, 2010.

DA SILVA SOUSA, Maria Goreti; DE OLIVEIRA CABRAL, Carmen Lúcia. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, 2015.

DA PAIXÃO, Jairo Antônio; BARROSO, Yuri Windson Santos; CUSTÓDIO, Glauber César Cruz. Formação do professor de educação física e as dificuldades no início de carreira em escolas de ensino básico. **Horizontes**, v. 34, n. 2, p. 57-68, 2016.

DA ROSA MEDEIROS, Camila et al. Identização docente de professores de Educação Física no início de carreira. **Educação em Perspectiva**, v. 5, n. 2, 2014.

DE FREITAS QUADROS, Zilmar et al. Prática educativa de professores de educação física no início da docência. **Educação & Linguagem**, v. 18, n. 1, p. 21-40, 2015.

DE SOUZA, Sinara Pereira; DO NASCIMENTO, Paulo Rogerio Barbosa; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Motrivivência**, v. 30, n. 54, p. 143-159, 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação (UFSM)**, v. 36, n. 2, p. 203-218, 2011.

DOMINICÉ, P. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, p. 81-95, 1985.

DOS SANTOS, Núbia Zorzanelli; ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento (Porto Alegre)**, v. 15, n. 2, p. 141-165, 2009.

DOS SANTOS, Graziella Souza; DA SILVA, Sandra Cristina Vanzuita; DE PAULA, Wagner Eduardo Estácio. Solidão/individualismo na docência da educação infantil: consequência ou projeto?. **Zero-a-seis**, v. 22, n. 41, p. 125-146, 2020.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. **A socialização**. Porto: Porto Editora. 1997.

DUBAR, C. **A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELACQUA, Gregory et al. Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?. **Inter-American Development Bank**, 2018.

FANTILLI, Robert D.; MCDUGALL, Douglas E. A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. **Teaching and teacher education**, v. 25, n. 6, p. 814-825, 2009.

FARIA, B. A.; BRACHT, V.; MACHADO, T. S.; ALMEIDA, U. R.; MACHADO, F. X. Inovação pedagógica na Educação Física: o que aprender com práticas bem sucedidas? In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2009, Salvador. **Formação em Educação Física e Ciências do Esporte**: políticas e cotidiano, 2009.



FEIMAN-NEMSER, Sharon. Learning to teach. **The Institute for Research on Teaching**, v. 64, p. 1-40, 1983.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. Helping novices learner to teach: lessons from an experienced support teacher. **Research Report**, v. 91, n. 6, p. 1–23p., 1992.

FEIMAN-NEMSER, Sharon.; REMILLARD, J. Perspectives on Learning To Teach. **National Center for Research on Teacher Learning**. out. 1995. 1-42p.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. **From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching**. 2001.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. Teacher learning: How do teachers learn to teach. **Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts**, v.3, p. 697-705, 2008.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo.; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar I e II. **Cadernos de formação RBCE**, p. 10-21, 2010.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André da. Ensaando o "novo" na Educação Física Escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 33, n. 1, p. 119-134, 2011.

FERNÁNDEZ, Florentino Sanz. As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas. **Educa**, 2006.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. A formação docente, currículo e saber. In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. v. 1. Vitória: Proteoria, 2001. p. 115- 139.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, v. 10, n. 1, p. 89-111, 2004.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. **Movimento (Porto Alegre)**, v. 14, n. 1, p. 85-110, 2008.

FLORES, Maria Assunção; DAY, Christopher. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. **Teaching and teacher education**, v. 22, n.2, p. 219-232, 2006.

FRAGA, Alex Branco; GONZALEZ, Fernando Jaime. **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Edelbra Editora Ltda, 2010.

GARIGLIO, José Ângelo. O Ensino da Educação Física nas Engrenagens de uma Escola Profissionalizante. **Trabalho & Educação**, v. 2, p. 232-232, 1997.

GARIGLIO, José Ângelo. **A cultura docente de professores de Educação Física de uma Escola Profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas**. 2004. 291f. 2004. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação Física) –Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

GARIGLIO, José Ângelo. A socialização pré-profissional de professores de Educação Física: A experiência no universo esportivo em questão. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 2, 2011.

GARIGLIO, José Ângelo. Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física. **Ijuí: Unijuí**, p. 30-35, 2013.

GARIGLIO, José Ângelo. A inserção profissional de professores de educação física iniciantes: aprendendo a ser professor. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 312-326, 2016.

GARIGLIO, José Ângelo. Singularidades da inserção profissional de professores de educação física iniciantes. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 23, n. 3, p. 1001-1012, 2017.

GARIGLIO, José Ângelo; REIS, Carolina Guimarães. A dupla vulnerabilidade profissional de professores de Educação Física iniciantes. **Currículo sem Fronteiras**, v.17, n. 2, p. 398-432, 2017.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GOLD, Y. Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula, T. J. Butterly, & E. Guyton (Eds.), **Handbook of research on teacher education**, 2nd ed., pp. 548-594, 1996. New York: Macmillan.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz *et al.* **Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência**. 2016.

GONÇALVES, J. A. M. A Carreira dos Professores de Ensino Primário. In: Nóvoa, Antônio. (Org). **Vida de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, p. 141- 169, 1995.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Atuação dos professores na Educação Física Escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. **SILVA, PCC et al. Territorialidade e diversidade regional no Brasil e na América Latina: suas conexões com a Educação Física e com as Ciências do Esporte**. Florianópolis: Tribo da Ilha, p. 45-70, 2016.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime *et al.* O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y ciencia**, v. 15, n. 2, p. 1-16, 2013.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: Congreso de Educación Física: Repensando la Educación Física, 2006, Córdoba. **Actas Córdoba**: Ipef, 2006. p. 734-746.

GOODSON, Ivor F. Sponsoring the teacher's voice: Teachers' lives and teacher development. **Cambridge journal of education**, v. 21, n. 1, p. 35-45, 1991.

GOODSON, Ivor F. On curriculum form: Notes toward a theory of curriculum. **Sociology of education**, p. 66-75, 1992.

GOODSON, Ivor F. *et al.* Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, v. 2, p. 63-78, 2000.

HARGREAVES, Andy. Time and teachers' work: An analysis of the intensification thesis. **Teachers College Record**, v. 94, n. 1, p. 87-108, 1992.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. **Vidas de professores**, v. 2, p. 31-61, 1992.

INGERSOLL, R. Is there really a teacher shortage? A report co-sponsored by the Center for the Study of Teaching and Policy and the Center for Policy Research in Education. **Seattle**: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy, 2003. 150 p.

INGERSOLL, R. M., & SMITH, T. The wrong solution to the teacher shortage. **Educational Leadership**, 60(8), 2003, 30-33 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica**. Brasília, DF, 2003.

JEBER, Leonardo Jose. **A educação física no ensino fundamental**: o lugar ocupado na hierarquia dos saberes escolares. Belo Horizonte, 1996.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista@ mbienteeducação**, v. 2, n. 2, p. 136-199, 2009.

JOVCHELOVICH, S. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático. **Petrópolis: Vozes**. 2002.

KELCHTERMANS, G.; BALLEET, K. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. **Teaching and Teacher Education**, v. 18, n. 1, p. 105–120, 2002.

KIBBY, Marj. Sex, identity and the home page. **Media International Australia**, v. 84, n. 1, p. 39-45, 1997.

KUNZ, Elenor. A relação teoria/prática no ensino/pesquisa da educação física. **Motrivivência**, n. 8, p. 46-54, 1995.

LAHIRE, Bernard. **Do habitus ao patrimônio individual de disposições**: rumo a uma sociologia em escala individual. 2003.

LAHIRE, Bernard. **O Homem Plural**: As molas da ação. Lisboa: Instituto Piaget. 2001.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Artmed Editora, 2004.

LIMA, Emília Freitas de. (Org.) **Sobrevivências no início de carreira**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LINHALES, Meily A. **A trajetória política do esporte no Brasli: interesses envolvidos, setores excluídos**. Belo Horizonte: FAFICH/UFGM, 1996. 291p. (Dissertação, Mestrado em Ciencia Política).

LORTIE, D. School Teachers: A sociological study. Chicago: **University of Chicago Press**. 1975.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V.; MORAES, C. A.; ALMEIDA, F. Q.; SILVA, M. A. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do

Esporte/III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2009, Salvador. **Formação em Educação Física e Ciências do Esporte: política cotidiana**, 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, 19, 101-143., 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Los comienzos en la docencia: um profesorado con buenos principios. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 13, 2011.

MARCELO GARCÍA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente: ¿ cómo se aprende a enseñar?**. Narcea Ediciones, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORENO, Andréia. Educação Física: de que profissão e de que profissional se fala? In:FRANCO, Creso; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997, p. 257-275.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. SPE2, p. 184- 189, 2014.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, p. 30-42, 1991.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: educa, p. 22- 40, 2009.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In. NÓVOA, A.(Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, p. 11- 30, 2000.

NÓVOA, António. Vida de professores. **American Sociological Review**, v. 49, n. 1, p. 100-116, 1992.

NUNES VIEIRA, Carmen Lúcia. **Experiência Esportiva e Formação Em Educação Física**. 2009.

OCDE. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (Relatório de Pesquisa)**. São Paulo: Moderna, 2006.

OFSTED. L. (2001). The annual report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools: Standards and quality in education 2000/01. **London**: Office of Standards in Education, 2001, p. 183.

PAPI, S, O, G; MARTINS, P, L, O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização**. Educação em Revista, v. 27, p. 369-386, 2011.

PEREIRA, Antônio Igo Barreto; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, v. 35, p. 331-351, 2019.

PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza; saberes e competências em

uma profissão complexa. In: **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza; saberes e competências em uma profissão complexa**. 2001. p. 208-208.

PICH, Santiago; SCHAEFFER, Pedro Augusto; DE CARVALHO, Lucas Prado. O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. **Educação**, v. 38, n. 3, p. 631-643, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 9ª.ed. São Paulo, Cortez. 2010.

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação**. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnrS48HYbhw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 de out. 2021.

ROMANOWSKI, J. **Professores principiantes no Brasil: questões atuais**. In: III Congresso de Profesorado Principiante e insercion profesional a la docência. Curitiba, 2012, 1-13p.

ROSENFELD, Kathrin. **Estética**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2006.

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

SANTOS, N. Z.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 141-165, abr./jun. 2009.

SANTOS, Wesley Henrique Medeiros *et al.* O PIBID na construção de saberes e práticas docentes em ciências e biologia-: um relato de experiência. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 466-486, 2021.

SCHERFF, L. Disavowed: The stories of two novice teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, p. 1317–1332, 2008.

SERIANI, Raquel; SANTOS, Rosa Cibele Aparecida; ANTUNES, Dilma Silva. Professores de matemática no início da carreira docente: implicações à formação inicial. **Unión-Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, v. 13, n. 49, 2017.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard educational review**, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas revista eletrônica**, v. 16, n. 1, 2015.

SILVA, L. J. *et al.* Carreira docente em Educação Física: história de vida de uma professora emérita. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 199-214, jan./mar. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista educação em questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães. Pesquisa (auto) biográfica, cultura e cotidiano escolar: diálogos teórico-metodológicos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 2, n. 2, p. 182-203, 2016.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. **O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular?**. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). Educação física escolar: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001, p. 81-92.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. 1987.

VAILLANT, D. Políticas de Insercion a la docência em America Latina: la deuda pendiente. **Revista de Curriculum y formacion del profesorado**.v.13, n.1, 2009. p. 28-41.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of educationalresearch**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VELHO, Gilberto. **O desafio da proximidade. Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 11-19, 2003.

VONK, J. H. C. **Mentoring Beginning Teachers: Development of a Knowledge Base for Mentors**. 1993.

WEISS, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. **Teaching and Teacher Education**, 15(8), 861-887, 1999.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA****UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E INCLUSÃO  
SOCIAL**

**Pesquisa de Mestrado:** Trajetórias de vida e processos de inserção profissional de professores iniciantes de Educação Física

**Mestrando:** Caio Lucchesi Loures

**Orientador:** José Ângelo Gariglio

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Poderia me contar aspectos marcantes da sua trajetória de vida, experiências familiares, escolares, universitárias, religiosas, políticas, esportivas, culturais ou outras que foram importantes para a sua formação?

Poderia me contar como essas experiências de formação impactam/estão presentes no processo de iniciação à docência?

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa “Trajetórias de vida e processos de inserção profissional de professores iniciantes de educação física”, sob a responsabilidade do pesquisador José Ângelo Gariglio e do co-pesquisador Caio Lucchesi Loures, que tem como questão central de estudo as trajetórias formativas e os processos de entrada na profissão de docentes formados na UFMG e com no máximo cinco anos de experiência na educação básica.

Mais especificamente, nos interessa compreender o lugar e o papel dos sujeitos na superação dos desafios da iniciação à docência. Para isso, buscaremos analisar as correlações existentes entre processos de inserção profissional e as trajetórias de vida dos participantes da pesquisa. O início da carreira é um momento singular na trajetória docente, e potencialmente determinante no processo de desenvolvimento profissional dos professores, atuando de forma a influir no tipo de relação a ser estabelecida com o trabalho, no presente e no futuro. Nesse sentido, torna-se importante saber como os/as profissionais que iniciaram a carreira tornaram-se professores e como eles se percebem enquanto docentes, assim como procurar conhecer e entender melhor o que eles/elas têm feito para manterem-se como professores/as.

Para tanto, esperamos que o participante colabore nos contando aspectos marcantes da sua história de vida, experiências familiares, escolares, universitárias, religiosas, políticas, esportivas, culturais ou outras, que foram importantes para a sua formação profissional e que influenciaram na iniciação à docência.

A entrevista narrativa será utilizada como o único instrumento de pesquisa para acesso e construção dos dados da pesquisa. Com ela buscamos acessar e relacionar alguns aspectos da trajetória de vida dos professores/as: suas relações familiares, seu itinerário escolar, a escolha pela licenciatura em EF, a formação acadêmica inicial e iniciação à docência. Elas terão duração de no máximo noventa minutos e serão realizadas de forma remota, via programa Microsoft Teams, no dia e horário que o entrevistado indicar como possível em conversa formal via e-mail. Tendo em vista a necessidade de isolamento sanitário, a realização da pesquisa se dará em ambiente virtual e seguirá todas orientações do CONEP para que seja realizada da forma mais segura possível (<https://www.ufmg.br/bioetica/coep/wpcontent/uploads/2021/02/ambiente-virtual.pdf>). A partir do acesso à diversidade de dados pretendemos compreender que experiências, instituições e sujeitos se apresentam como significativos ao processo de formação dos sujeitos da pesquisa. Mais do que isso,

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ . Rubrica do participante: \_\_\_\_\_ .

Página 1 de 3



como tais trajetórias de vida impactam a ação dos mesmos em meio aos desafios e dilemas da iniciação à docência.

Acreditamos que a pesquisa contribuirá de forma significativa para a construção do conhecimento acerca dos estudos sobre professores iniciantes, bem como com a literatura que versa sobre as histórias de vida de professores. Também acreditamos que essa investigação possa contribuir com a construção de programas de apoio ao professor iniciante na rede pública de ensino, com a manutenção e com o desenvolvimento de programas de iniciação à docência (no âmbito da formação inicial de professores) e com o fomento de grupos de pesquisa, ensino e extensão formados por professores iniciantes em universidades públicas.

Destacamos ainda que é possível que você experimente algum desconforto durante a entrevista, pois as perguntas contidas nela o/a levará a relembrar momentos de sua trajetória pessoal e profissional o que, em alguns casos, poderá provocar sentimentos de emoção, angústia, arrependimento, dentre outros. A fim de minimizar tais riscos, os pesquisadores responsáveis reiteram que caso não se sinta confortável a responder alguma pergunta, você deve se sentir livre para interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Caso você sinta que sofreu qualquer dano proveniente da pesquisa é seu direito buscar indenização nos termos da resolução 466/12.

Além disso, você será esclarecido/a sobre a pesquisa quanto a qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Sua participação é inteiramente voluntária, sem custo ou qualquer compensação financeira a título de ressarcimento de custos de qualquer natureza. Você não será identificado/a em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Ao assinar esse documento você autoriza que os pesquisadores utilizem seus depoimentos para a construção da investigação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal de Minas Gerais e a outra será fornecida a participante.

Fui informado/a dos objetivos da pesquisa “Trajetórias de vida e processos de inserção profissional de professores iniciantes de educação física” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e alterar minha decisão de participar, se

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ . Rubrica do participante: \_\_\_\_\_ .

Página 2 de 3

assim o desejar. O professor orientador e pesquisador responsável Dr. José Ângelo Gariglio e o pesquisador Caio Lucchesi Loures certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei chamar o mestrando Caio Lucchesi Loures no telefone (31) 98898-3683 ou através do e-mail: lourescaio@gmail.com e/ou o professor Dr. José Ângelo Gariglio no telefone (31)3313-2175 ou através do e-mail angelogariglio@hotmail.com. Ou, mais especificamente em caso de dúvidas quanto a questões de ética, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais no telefone (31) 3409-4592 (endereço: Av. Antônio Carlos, 6.627, Unidade Administrativa II – 2º andar, Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. 31.270-901). < <https://www.ufmg.br/bioetica/coep/>>

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado, recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

## ANEXO B – PARECER SOBRE PROJETO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
ÁREA: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Belo Horizonte, 27 de abril de 2021.

### PARECER

Aos dez dias do mês de março do ano de 2021 recebi do Colegiado do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG solicitação de apreciação e emissão de parecer relativo ao Projeto de Pesquisa de Mestrado intitulado **“TRAJETÓRIAS DE VIDA E PROCESSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA”**, de autoria de Caio Lucchesi Loures, sob orientação do professor José Ângelo Gariglio. Tendo em vista a solicitação, apresento minhas considerações:

#### Mérito:

No que se refere à estrutura geral do projeto de pesquisa, considero que o texto apresenta um registro adequado relativo às normas gramaticais, além disso, o texto apresenta considerável coesão e coerência.

Considero importante destacar a relevância do tema do projeto de pesquisar por buscar compreender e articular trajetória de vida e processos de inserção profissional de professores iniciantes de Educação Física.

O objeto de estudo e os objetivos são bem delimitados.

Percebe-se um movimento consistente e importante de diálogo com estudos, pesquisas e autores que vêm produzindo conhecimento relacionado aos processos de inserção profissional de professores nas escolas de educação básica.

O projeto de pesquisa possui uma adequada proposição à metodológica, em consonância com o referencial teórico pertinente ao escopo da investigação. Além disso, ressalta-se que o mesmo apresenta temática pertinente ao conjunto de estudos e pesquisas que vêm sendo realizadas junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar do PROEFE/EEFFTO/UFMG.

O projeto encontra-se dentro das normas éticas de pesquisa e cumpre todas as exigências para as pesquisas com seres humanos estabelecidas na Resolução CNS nº 466 de 12/12/2012, homologada no Diário Oficial de 13/06/2013.

#### Voto:

Nestes termos, por não haver ressalvas a apresentar em relação aos procedimentos metodológicos e questões éticas na concepção e execução dos procedimentos declarados de investigação, aponto, salvo melhor juízo, parecer favorável a este projeto junto ao colegiado

do curso de Pós Graduação em Educação da FAE/UFMG e outras instâncias que se fizerem necessárias.

A handwritten signature in blue ink, consisting of a stylized 'A' followed by a series of loops and a long horizontal stroke.

Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Junior

Docente do Departamento de Educação Física da EEFFTO/UFMG

## ANEXO C – PARECER CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** TRAJETÓRIAS DE VIDA E PROCESSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**Pesquisador:** José Angelo Gariglio

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 55235721.0.0000.5149

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação/UFMG

**Patrocinador Principal:** Universidade Federal de Minas Gerais

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.371.759

**Apresentação do Projeto:**

Esse projeto de mestrado tem como questão central de estudo o contexto da inserção profissional de professores iniciantes de Educação Física (EF) na educação básica. Mais especificamente, intenciona direcionar o olhar investigativo para os nexos entre a trajetória formativa desses professores e o lugar da ação dos sujeitos na superação dos desafios e dilemas da iniciação à docência. A pesquisa tem por objetivo geral: Compreender as correlações existentes entre experiências de inserção profissional de professores iniciantes de Educação Física licenciados formados pela UFMG e suas trajetórias de vida. Como desdobramentos desse objetivo geral, indicamos os seguintes objetivos específicos: Conhecer as trajetórias de vida pré-profissional dos sujeitos da pesquisa; Descrever e analisar os percursos da formação profissional de cada um desses professores; Analisar o contexto da inserção profissional dos sujeitos da pesquisa; Identificar disposições sociais incorporadas por esses sujeitos que são atualizadas no contato inicial com o exercício profissional na escola; Apontar que instituições, grupos e indivíduos participam dos processos de construção e incorporação de disposições sociais fundamentais à produção de disposições ao agir profissional em Educação Física. A entrevista narrativa será utilizada como o único instrumento de pesquisa para acesso e construção dos dados. Apostamos na entrevista narrativa, pois se caracteriza por ser um instrumento metodológico pouco estruturado, ou seja, o pesquisador propõe temas geradores para a construção das narrativas ao invés de perguntas fechadas para os entrevistados, que objetiva o aprofundamento em noções

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.371.759

específicas, por meio das quais se manifestam histórias de vida do entrevistado em contextos situacionais. Esse tipo de entrevista busca incentivar e fomentar o participante a narrar experiências estruturantes de sua vida e de seu contexto social. A intenção é reconstruir acontecimentos sociais através da óptica do entrevistado, com pouca interferência do entrevistador. Com a entrevista narrativa busco acessar e relacionar alguns aspectos da trajetória de vida dos professores/as: suas relações familiares, seu itinerário escolar, a escolha pela licenciatura em EF, a formação acadêmica inicial e iniciação à docência. A partir do acesso à diversidade de dados pretendo compreender que experiências, instituições e sujeitos se apresentam como significativos ao processo de formação dos sujeitos da pesquisa. Mais do que isso, com tais trajetórias de vida impactam a ação dos mesmos em meio aos desafios e dilemas da iniciação à docência.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Compreender as correlações existentes entre experiências de inserção profissional de professores iniciantes de Educação Física licenciados formados pela UFMG e suas trajetórias de vida.

Objetivo Secundário:

Conhecer as trajetórias de vida pré-profissional dos sujeitos da pesquisa;

Descrever e analisar os percursos da formação profissional de cada um desses professores;

Analisar o contexto da inserção profissional dos sujeitos da pesquisa;

Identificar disposições sociais incorporadas por esses sujeitos que são atualizadas no contato inicial com o exercício profissional na escola;

Apontar que instituições, grupos e indivíduos participam dos processos de construção e incorporação de disposições sociais fundamentais à produção de disposições ao agir profissional em Educação Física.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Sobre os riscos os/as proponentes afirmam que:

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.371.759

Acesso a vida privada e pessoal dos professores participantes.

Sobre os benefícios os/as proponentes afirmam que:

Construção de programas de apoio ao professor iniciante na rede pública de ensino, manutenção e desenvolvimento de programas de iniciação à docência (no âmbito da formação inicial de professores), fomento à criação de grupos de professores iniciantes de pesquisa, ensino e extensão em universidades públicas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa em pauta tem relevância social e acadêmica.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes documentos:

Folha de rosto  
Carta resposta  
Informações Básicas do Projeto  
Projeto de Pesquisa  
Parecer do Projeto de Pesquisa  
TCLE revisado  
Cronograma revisado  
Roteiro entrevista

**Recomendações:**

Não há. Os proponentes acolheram as indicações dos relatores.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Salvamos melhor juízo, recomendamos a aprovação do projeto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar 2 Sala 2005 2 Campus Pampulha  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS**



Continuação do Parecer: 5.371.759

emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1839129.pdf	18/04/2022 12:26:57		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AO_PARECER_5.pdf	18/04/2022 12:26:17	José Angelo Gariglio	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Caio.pdf	10/03/2022 18:55:42	José Angelo Gariglio	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MESTRADO_CAIO_COEP.pdf	10/03/2022 18:54:50	José Angelo Gariglio	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoAssinada.pdf	22/01/2022 12:05:41	José Angelo Gariglio	Aceito
Parecer Anterior	Parecer.pdf	01/12/2021 12:49:27	José Angelo Gariglio	Aceito
Outros	Entrevista.pdf	01/12/2021 12:47:25	José Angelo Gariglio	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELO HORIZONTE, 27 de Abril de 2022

Assinado por:

**Críssia Carem Paiva Fontainha  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br