

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES**

FABIANA RESENDE

**A PERMANÊNCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
CARREIRA DOCENTE: O QUE MUDA AO LONGO DO TEMPO?**

SÃO JOÃO DEL-REI/MG

2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES**

FABIANA RESENDE

**A PERMANÊNCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
CARREIRA DOCENTE: O QUE MUDA AO LONGO DO TEMPO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, do
Departamento de Ciências da Educação, da Universidade
Federal de São João del-Rei, como requisito à obtenção do
título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Pereira de Andrade
Acadêmica: Fabiana Resende

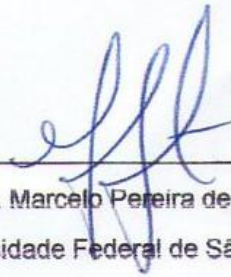
SÃO JOÃO DEL-REI/MG

2016

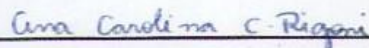
Fabiana Resende

**"A PERMANÊNCIA DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA CARREIRA DOCENTE: O
QUE MUDA AO LONGO DO TEMPO?"**

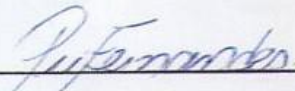
Banca examinadora:



Prof. Dr. Marcelo Pereira de Andrade - Orientador
Universidade Federal de São João del-Rei – MG



Profa. Dra. Ana Carolina Capellini Rigoni – Titular
Universidade Metodista de Piracicaba – SP



Profa. Dra. Priscila Correia Fernandes - Titular
Universidade Federal de São João del-Rei – MG

SÃO JOÃO DEL-REI

Julho 2016

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelos momentos de aconchego e acolhimento.

Aos meus pais, Cida e Valdir, por terem dado início a esta caminhada ainda no pré-escolar Castelinho Encantado.

Ao meu noivo Humberto, meu companheiro e meu amigo, pelo amor, paciência, carinho e cuidado durante toda a caminhada. Obrigada, por se fazer presente!

Aos queridos Robson e Fabíola, pelo apoio e incentivo!

Ao meu sobrinho Lucas e minha enteada Angheline, que fizeram dos dias escuros mais coloridos.

À minha querida amiga Letícia, não só pelo apoio durante a caminhada, mas por ler meu ainda anteprojeto enquanto eu dormia.

À minha amiga Camila, peja ajuda desde o pretérito perfeito no Ensino Fundamental até a correção de leis na escrita da dissertação.

Aos membros da banca examinadora, professoras Priscila Correia e Ana Carolina Capelini, pela disponibilidade em conhecer este trabalho e pelas valiosas sugestões apresentadas durante o Exame de Qualificação.

À Telma e Ana Cláudia, pela ajuda e prontidão sempre.

Ao professor Marcelo, não só pela orientação, mas por reafirmar minha vontade de querer ser professora desde o curso da graduação.

Às secretárias da PROEN, Laura e Filó, e à secretária do PPEDU, Fabiana, pela ajuda sempre.

Às professoras e aos professores do PPEDU, pela importante participação na construção deste conhecimento.

Às professoras e aos professores do curso de Educação Física da UFSJ, pelas experiências, pelos ensinamentos e, principalmente, pelos laços de amizade.

À CAPES, pelo financiamento do meu trabalho em todo o curso.

A todos aqueles que em algum momento contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Obrigada!

“Não há para mim, na diferença e na ‘distância’ entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica”.

Paulo Freire (1996, p. 17)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os saberes docentes.....	35
-------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANPEd: Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- CFE: Conselho Federal de Educação
- CTAN: *Campus* Tancredo Neves
- ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
- ENEFD: Escola Nacional de Educação Física e Desportos
- FAPESP: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- FUNREI: Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei
- GT: Grupo de Trabalho
- ISEFs: Instituições Superiores de Educação Física
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MG: Minas Gerais
- PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- SJDR: São João del-Rei
- UFSJ: Universidade Federal de São João del-Rei
- UB: Universidade do Brasil
- TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

RESUMO

Esta dissertação analisa a permanência de duas professoras de Educação Física na rede pública de São João del-Rei – MG, com enfoque na compreensão de seus saberes experienciais, construídos e empregados na atuação docente. As docentes que participam deste estudo são egressas do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São João del-Rei. Elas participaram da pesquisa de Andrade *et al.* (2009), que traçou o perfil dos professores de Educação Física de seis cidades da região do Campo das Vertentes. Esta pesquisa tem como base teórico-metodológica a obra de Maurice Tardif, intitulada *Saberes docentes e Formação Profissional* (2014), que apresenta e discute os saberes que auxiliam os professores em sua prática docente; especialmente, interessou-nos o período inicial da carreira docente. A partir daí, procuramos entender como acontece a permanência na docência, em sete anos de trabalho das professoras. Mesmo as professoras tendo idades próximas, cursado sua formação inicial na mesma instituição e na mesma turma e concluído o curso no mesmo ano, a permanência na docência ocorre de forma distinta. Isso porque as práticas das professoras são constituídas por saberes plurais, advindos de diferentes fontes, sejam elas pessoais, formativas e/ou do cotidiano da profissão, o que as leva a terem diferentes perspectivas até para o futuro profissional.

Palavras-chave: Saberes Docentes; Educação Física; Formação de Professores.

ABSTRACT

This paper analyzes the permanency of two teachers of Physical Education at public schools in São João del-Rei, Minas Gerais. The teachers that were part of this study are grads from the Physical Education Degree at Universidade Federal de São João del-Rei, and they participated in the research of Andrade *et al.* (2009), that described the profile of the Physical Education teachers from six cities of Campo das Vertentes' region. This study uses Maurice Tardif's work, called "Saberes docentes e Formação Profissional" (2014), as a methodological and theoretical basis. It presents and discusses the knowledge that helps teachers in their teaching practice, especially on the initial period of their career. Starting from this, we tried to understand the changes during the first seven years of their job as teachers, their experiences and how they stay on their profession. Although all the teachers are almost the same age and have graduated at the same university, class and year, their permanency on teaching occurred in different ways. This fact happens because the teachers' practices are constituted by plural knowledge, arising from different sources, which can be personal, formative and/or from job's daily things. The consequence of this is what leads them to have different perspectives even for their professional future.

Keywords: Professional Knowledge; Physical Education; Teacher Training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CONSTRUÇÃO DA CARREIRA DOCENTE E SEUS SABERES	15
1.1 A escolha da profissão docente	15
1.2 A formação de professores para a educação básica	18
1.3 A carreira docente	24
1.4 A construção dos saberes docentes	31
2 EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA E A CARREIRA DOCENTE: POSSÍVEIS RELAÇÕES	38
2.1 A Educação Física brasileira	38
2.2 O ser professor de Educação Física na escola	42
3 CAMINHO METODOLÓGICO E ANÁLISES	55
3.1 O percurso até as professoras	55
3.2 A metodologia da pesquisa	57
3.3 Análise das falas das professoras	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
APÊNDICES	82
APÊNDICE I	83
APÊNDICE II	84
APÊNDICE III	85

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo compreender como duas professoras egressas do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSJ em 2007, e que atuam na rede pública de ensino do município de São João del-Rei (SJDR) – Minas Gerais (MG), permanecem na docência ao longo dos últimos sete anos de profissão. Para tanto, buscamos compreender seus saberes experienciais, construídos e empregados na atuação docente.

A pesquisa que ora apresentamos se filia aos estudos do Prof. Marcelo Pereira de Andrade, que vem desenvolvendo e orientando trabalhos sobre a formação de professores para a educação básica. As duas professoras de Educação Física, que participam desta pesquisa, atuam na região do município de SJDR e participaram da pesquisa desenvolvida por Andrade *et al.* (2009) intitulada “O perfil dos professores de Educação Física de escolas públicas de seis cidades da Microrregião do Campo das Vertentes”. O objetivo central da referida pesquisa foi fazer um censo que possibilitasse traçar um perfil local dos professores de Educação Física, os quais atuavam em escolas públicas da educação básica. Ao buscar professores que participaram da pesquisa de Andrade *et al.* (2009), vimos a possibilidade de reencontrá-los após sete anos de profissão e compreender como eles permanecem nela.

O conceito de “saber” tem papel central nesta pesquisa. Nesse sentido, adotamos como referencial teórico-metodológico Maurice Tardif (2014). Esse autor entende que o saber se configura a partir de um pluralismo de saberes resultantes de um processo de construção social. Dessa maneira, podemos compreender os saberes como “um saber plural, formado por uma amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36).

Os saberes profissionais são, segundo Tardif (2014), o conjunto de saberes filosóficos transmitidos pelas instituições de formação. Os saberes disciplinares são os saberes construídos juntamente com a instituição universitária, na qual, sob a forma de disciplina, no interior daquela, os campos de conhecimentos são

abordados. Já os saberes curriculares referem-se aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos sistematizados na instituição escolar.

Os saberes experienciais, que destacamos, são os construídos na prática de sua profissão. Na visão de Tardif (2014), esses saberes, também conhecidos como saberes práticos, são os saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Sendo assim, os saberes experienciais são aqueles que os professores desenvolvem no exercício da sua profissão.

Para além desses conceitos, Tardif (2014) ainda categoriza saberes anteriores à graduação. Esses saberes se constituem pela história de vida, bem como pela sua socialização primária, podendo ser acadêmica ou não.

O processo educativo precisa ser refletido e compreendido. Para Tardif (2014, p. 228), interessar-se pelos saberes dos professores é: “Tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais”.

Os saberes docentes não são apenas um objeto de investigação, mas fazem parte de mim como pessoa, professora e agora pesquisadora. Não só por pertencer à categoria docente, mas pelas experiências pessoais e acadêmicas que me trouxeram até aqui e me fazem tratar com tanto esmero essa profissão. Para que o leitor entenda o que me levou a esta pesquisa, relato a seguir as experiências que me marcaram fortemente e me ajudaram a trilhar o meu caminho.

Venho de uma família que possui uma significativa disparidade social e econômica. Minha mãe não possui o Ensino Fundamental completo. Quando ela alcançou os 13 anos de idade, por problemas financeiros e de saúde da minha avó, precisou trabalhar e ser arrimo da família. Meus avós maternos têm baixo grau de escolaridade e não foram alfabetizados. Meus tios e primos, por parte de mãe, também não cursaram todo o ensino básico, sendo eu e minha irmã as primeiras dessa família a cursar o Ensino Médio e completá-lo; e eu, a primeira a cursar o ensino superior. Meu pai estudou até o primeiro ano do Ensino Médio e não se formou por opção própria, como ele mesmo diz. Meus avós paternos também não

concluíram o ensino básico, mas, de alguma forma, buscaram mostrar ao meu pai e tios a importância da educação. Sendo assim, a maioria dos meus tios e primos, por parte de pai, possui curso superior. Alguns até seguiram carreira acadêmica. Tenho primos com doutorado em andamento.

Dessa forma, cresci em meio a duas realidades bem distintas. De um lado, primos que largavam os estudos para trabalhar e, do outro, primos que construíam seus conhecimentos a partir das escolas particulares mais requisitadas do município de São João del-Rei. Na minha casa, meus pais sempre falaram da importância de estudar, porém de maneira vaga, sem ao menos citar o curso superior. Crucial para a minha escolha em cursar uma graduação foi o trabalho que iniciei aos 15 anos cuidando de crianças. Naquele momento, fui incentivada pelos meus padrões (amigos) a cursar o ensino superior, momento que mudou meus caminhos e me trouxeram até aqui.

Ao chegar à tão sonhada graduação, fruto de grandes esforços, mediante a minha realidade escolar, juntamente com minha necessidade de trabalhar, decidi explorar o curso e aproveitar tudo que ele poderia me oferecer. E foi sob essa perspectiva que iniciei, em 2010, a graduação em Educação Física – Licenciatura, na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). As experiências que obtive ao longo dos quatro anos da graduação proporcionaram-me intenso aprendizado, despertando em mim, cada vez mais, a necessidade de entender e refletir sobre a complexidade da profissão docente. Dentre as experiências, uma das mais marcantes, que de modo crucial direcionou meus passos, ocorreu na disciplina “Introdução à docência”, que cursei no primeiro semestre do curso de Educação Física. Em uma das aulas, o professor perguntou à turma de futuros docentes se sabíamos por que queríamos ser professores e o que era ser professor para nós. As respostas eu não obtive de forma imediata, mas aquela pergunta ecoou nos meus ouvidos por um bom tempo. Posso dizer que até hoje ela ainda está presente. Outra experiência marcante foi minha integração, como aluna do ensino superior com a educação básica, por intermédio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que, objetivando o contato direto dos pibidianos com as experiências escolares, criou condições para aperfeiçoar o processo de ensino-

aprendizagem e despertou em mim grande afeição pela profissão e vontade de exercê-la com satisfação e empenho.

Participar do PIBID foi uma oportunidade enriquecedora no meu processo formativo. Por meio do Programa, vi-me mais próxima da realidade escolar, da prática profissional e dos professores, gestores, funcionários e alunos. Foi mediante essa experiência que pude observar de perto a organização escolar e construir saberes (formativos e também experienciais) acerca da escola e seu cotidiano por meio da ação-reflexão-ação. A reflexão sobre a ação e/ou a reflexão para a ação ocorria em grupos de estudos, com coordenador, supervisor e outros pibidianos. A partir dessa experiência, comecei a olhar para a escola de outra forma, mais próxima da visão de professor e mais distante da visão de aluna. Hoje, vejo que o PIBID não só foi significativo para minha formação inicial, mas é fundamental para a minha atuação como professora. Mesmo após dois anos de formada, o PIBID ainda é minha principal referência para ações e reflexões. Com o passar da graduação, o PIBID, os estágios, as disciplinas e minhas experiências durante o curso me impulsionaram a querer entender um pouco mais sobre a docência. Desse modo, meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) buscou entender os fatores que motivam os professores em suas práticas profissionais.

Ao final da graduação, observei que eu queria ser professora em prol da busca por mudanças. Buscar mudanças no trajeto da minha família. Buscar mudanças em um sistema educacional, no qual muitos têm poucas oportunidades de acesso à construção do conhecimento. Essas perspectivas me trouxeram ao Programa de Pós-graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da UFSJ, momento que me possibilitou aprofundar nas reflexões acerca dos “saberes docentes”.

Hoje, a me ver, como uma professora, cada vez mais próxima da prática docente, entendo que a pesquisa, que ora apresento neste trabalho, será de suma importância para minha prática profissional. Conhecer, a partir das vozes das professoras da rede pública de SJDR, as especificidades do chão da escola é relevante para minha futura ação docente e para o meu objetivo traçado há seis anos: buscar superar as desigualdades ainda existentes no nosso sistema

educacional. Dessa forma, esta pesquisa me faz entender e reconhecer o meu papel, de colocar-me, de alguma forma, no lugar do outro.

Esta dissertação foi estruturada em três capítulos. O capítulo 1 traz a construção da carreira docente, com destaque para a construção e mobilização dos saberes docentes. O capítulo 2 apresenta a formação e permanência dos professores de Educação Física na carreira docente. E o capítulo 3 descreve os caminhos metodológicos da pesquisa e a análise das entrevistas.

CAPÍTULO 1

1. CONSTRUÇÃO DA CARREIRA DOCENTE E SEUS SABERES

Neste capítulo, abordamos a construção da carreira docente, com destaque para a construção e mobilização dos saberes docentes. No primeiro momento, abordamos como é constituída a carreira docente a partir da escolha da profissão. Para isso, levamos em consideração não só a individualidade do sujeito, mas também o contexto sócio-histórico do professor.

Posteriormente, discutimos sobre a formação docente sob uma perspectiva da íntima e direta relação desta com a carreira docente, na qual a formação dos professores relaciona-se com a carreira docente e esta balizando sua formação. Para isso, analisamos a carreira docente em dois momentos: a iniciação à docência e a permanência nela.

E, por fim, apresentamos os saberes docentes construídos e mobilizados ao longo da vida do professor, inclusive anterior à profissão.

1.1 A escolha da profissão docente

É cada vez mais frequente a abordagem das características pessoais, das vivências e das histórias de vida dos docentes como objeto de investigação educacional. Para Santos (2009), estudar a vida dos professores vai além de compreendê-los profissionalmente. Até a decisão pela profissão é resultado do encontro de um conjunto de fatores culturais e sociais, que, aliados às condições subjetivas, constituem a própria vida em construção. Tais fatores advêm de características pessoais, valores, concepções políticas, crenças religiosas, amigos e família.

Corriqueiramente, a escolha da profissão é relacionada somente a fatores ligados à individualidade do sujeito, à vocação e às características próprias de sua personalidade. Acreditamos que, ao contrário dessa concepção, a escolha depende, também, do contexto histórico, social e cultural no qual o futuro professor está inserido. Não estamos desconsiderando a individualidade do sujeito, suas escolhas, personalidade e caráter. Todavia, queremos deixar explícito, apoiando-

nos em Valle (2006), que elementos estruturais bem precisos, sejam de ordem econômica, política ou educacional, orientam a escolha do indivíduo e exercem forte influência sobre a sua escolha profissional.

Desse modo, não queremos ficar no que Tardif (2014) denomina de “mentalismo” e “sociologismo”, quando se refere aos saberes dos professores, termos que podemos analogicamente utilizar para a escolha da profissão. As escolhas não se reduzem, única e exclusivamente, a processos mentais, cognitivos, de caráter subjetivo; ou seja, o mentalismo, bem como as escolhas, não são totalmente de caráter social, eliminando as contribuições dos sujeitos em suas ações, o sociologismo. Sendo assim, condições concretas e fatores subjetivos podem levar à escolha da profissão. Na perspectiva de Silva e Neto (2010, p. 225):

[...] a construção individual não acontece de forma individualizada, porque o sujeito é um ser relacional, ele se constitui individualmente a partir da coletividade e das interações com os outros. Por isso, é, ao mesmo tempo, individual e social. É nessa relação circular que o sujeito docente se constitui, ao mesmo tempo em que também se diferencia, pois é um sujeito singular.

A família também tem grande influência na escolha da profissão, principalmente os pais. Sua posição social e seu grau de escolarização são fatores que podem delimitar a escolarização dos filhos, projetar a continuidade dos estudos e determinar as fronteiras de suas ambições profissionais.

Existem alguns fatores que podem desencadear a escolha da profissão. Segundo Carvalho (1996), eles podem ser atrativos e facilitadores. Os fatores atrativos se caracterizam pelos benefícios trazidos pela profissão, sendo, para Lortie (*apud* CARVALHO, 1996, p. 42), benefícios materiais, mobilidade social, estabilidade de emprego, horário de trabalho e possibilidade de continuarem a fazer parte da vida educativa escolar, de trabalho com os jovens e de servir a sociedade. Os fatores facilitadores seriam os que sofrem influência social e se caracterizam pela identificação como professores, pela continuidade de uma tradição familiar ou aspirações frustradas e pela certificação subjetiva, que seria uma autoavaliação que o indivíduo realiza para determinar a adequação de seus interesses e competências a um conjunto de tipificações relativas a uma dada ocupação (CARVALHO, 1996).

A maioria dos professores escolhe a docência por gostar da profissão. Como afirma Gonçalves (2000), essa escolha se deve a uma certa tradição sociocultural, a um senso comum, que se traduz na expressão popular do “ter nascido para”, que se junta, no caso da profissão docente, à ideia de prestação de um serviço “pessoal” e “humanitário”, que pressupõe entrega e sacrifício. Contrapondo essa ideia, Tardif (2014, p. 78) explica que, quando os professores atribuem a sua escolha à sua própria personalidade ou à sua arte, parecem se esquecer de que essa personalidade não é forçosamente natural ou inata, mas é, ao contrário, construída ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização.

A escolha pela carreira docente pode chocar a família, os amigos e os próprios professores. Basta lembrarmos das notícias midiáticas, das conversas nos corredores da escola e das reuniões entre professores e pais, para percebermos que a imagem do professor se constrói socialmente de forma negativa. De acordo com Praxedes *et al.* (2010), fatores, como baixo salário, excesso de carga horária, falta de segurança e de materiais, pouco interesse por parte dos alunos para com a aprendizagem e deficiência da participação da família na continuidade das atividades escolares, desvalorizam a profissão docente. Em relação às mulheres, socialmente, liga-se à maternidade a tarefa de cuidar de crianças, algo inato e que dispensaria formação para o trabalho com crianças, podendo-se, dessa maneira, pagar menos por essa tarefa, que é o “dom feminino”. Esse preconceito referente à escolha da profissão ocorre até mesmo no processo de formação dos futuros professores. É comum, durante o processo de formação inicial, no período do estágio supervisionado obrigatório, os professores da educação básica desencorajarem os licenciandos à profissão docente. Não podemos negar que as condições precárias de trabalho podem não apenas neutralizar a ação dos professores, mesmo os bem formados, mas também dificultam uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 143-155).

De fato, são apresentadas, aos futuros docentes, concepções questionáveis quanto à escolha da profissão docente. Concepções que podem

influenciar negativamente na escolha profissional. Todavia, devemos reconhecer a importância da profissão e acreditar na transposição dos caminhos que a desestimulam por caminhos em prol dela. Por isso, mesmo com esses problemas, existem pessoas que querem ser professores, que acreditam na profissão.

Optar por ser professor traz inúmeras implicações à sociedade. Conforme Santos (2012), a pessoa que tem como profissão uma realização parece mais motivada a prestar um serviço de melhor qualidade à sociedade. Entretanto, muitos de nossos profissionais não se sentem realizados com o exercício da docência e veem essa profissão como um emprego temporário. A fim de que esta visão pejorativa da profissão não seja hegemônica, é preciso, além de ser professor, entender a dimensão da profissão docente.

Para refletir sobre essa questão, recorrerei a Ruiz (2003), o qual entende que o papel do professor nos dias atuais precisa ser repensado. Não basta o professor se apoiar apenas nos conteúdos e ser omissos perante as questões sociais. Na perspectiva de Ruiz (2003), o professor não pode ser neutro nesta sociedade do conflito. Ele precisa estar aberto ao diálogo, às incoerências e à problematização do seu saber.

1.2 A formação de professores para a educação básica

Para entendermos o que permeia as instituições escolares, bem como a forma como os professores, alunos e todo o magistério entendem os processos educativos, é necessário compreendermos uma série de problemas presentes no contexto escolar e a relação destes entre si e com a escola. Segundo Mogarro (2005), entre esses problemas, temos a formação de professores, que pode se relacionar com os demais.

Muito se tem dito sobre a formação de professores. Na ótica de Silva *et al.* (2009), o que caracterizou o início dos estudos sobre esse tema foi o artigo escrito por Tardif *et al.* em 1991, intitulado “Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente”.

Nos últimos anos, conforme mapeamento realizado por André (2010), houve um aumento significativo no acervo bibliográfico referente à formação de

professores. Se na década de 1990 a produção acadêmica sobre tal tema era de 7%, no ano de 2007 passou para 22%. Sendo assim, é nítido o crescimento exponencial do interesse pelo tema.

Zeichner (2009, p. 19 *apud* ANDRÉ, 2010, p. 177) argumenta que, para fortalecer a investigação sobre formação docente, é preciso que as pesquisas focalizem mais as conexões entre as características dos professores, a formação, a aprendizagem e a prática docente.

Por não ter um campo de estudo específico, os estudos referentes à formação de professores é oriundo do campo da didática. Segundo Garcia (1999), a formação de professores foi se apresentando progressivamente como uma potente matriz disciplinar, ganhando espaço e reconhecimento por parte dos pesquisadores e tornando-se, assim, um campo de estudo.

Hoje, podemos afirmar que a formação docente já se delimita como um campo de estudo. Porém, ao longo de sua trajetória, os estudos referentes à formação docente receberam influências de diferentes áreas decorrentes de diversas formas de se compreender a prática educativa. Garcia (1999), já no final da década de 1990, apresentou cinco indicadores que nos mostram essa questão: existência de objeto próprio, uso de metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa.

A presença de um objeto adequado é de suma importância para o reconhecimento e delimitação de uma área de estudo. Segundo Mizukami (2002 *apud* ANDRÉ, 2010), o objeto de estudo da formação docente deve ser os processos de ensino-aprendizagem da docência. Já para Imbernón (2002 *apud* ANDRÉ, 2010), a formação docente deve ir além do seu processo contínuo de desenvolvimento, abrangendo também questões salariais, carreira, clima de trabalho e estruturas. Garcia (1999) define como objeto de estudo da formação docente os processos de formação inicial e/ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades e disposições

para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Em troca do conceito de formação inicial e continuada, Garcia (2009) utiliza o conceito de desenvolvimento profissional docente. Indo ao encontro de Garcia (2009), Pereira *et al.* (2012) explicam que o termo desenvolvimento profissional rompe com a ideia de separação entre formação inicial e continuada, dando continuidade e movimento à capacitação do professor.

Outro fator que delimita o campo de estudos é a utilização de metodologias próprias. Nesse caso, observamos que os trabalhos referentes à formação de professores utilizam coleta de depoimentos, sejam escritos ou orais, cujo objetivo é investigar não só o desenvolvimento profissional do docente, mas também sua história de vida. Conforme André (2010), cresce de forma significativa o número de pesquisas colaborativas e de pesquisa-ação. O uso dessas metodologias mostrou-se como alternativa promissora para a investigação na área e indica que a pesquisa possui seus próprios caminhos.

Um terceiro fator, ainda na ótica de Garcia (1999), que caracteriza um campo de estudo como autônomo, é a criação de uma comunidade científica. André (2010) exemplifica essa questão com a criação do Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Um quarto fator que indica a constituição de um campo de estudo é a incorporação de professores universitários e da educação básica nos programas de pesquisa, assumindo papel importante no planejamento, coleta, análise e divulgação dos dados.

Nesse sentido, ao ingressar em uma licenciatura, o futuro professor não é uma tábula rasa. Ele é provido de experiências, histórias de vida, crenças e costumes, que vão interferir em sua formação e, conseqüentemente, na construção de sua identidade profissional. Mizukami (1996, p. 63 *apud* CONCEIÇÃO, 2014a) aponta que as trajetórias profissionais estão entrelaçadas estreitamente com situações específicas da vida pessoal dos professores.

Aprender a ser professor é um processo que não tem fim nem início predefinido. Nesse ininterrupto processo de aprendizagem, situam-se diferentes etapas, que iniciam quando o professor encontra-se na condição de aluno e não cessam ao longo de sua trajetória docente.

Na formação docente é indispensável que haja uma tessitura estreita entre a profundidade do conhecimento objetivo de sua área de atuação, articulada às diversas perspectivas dos saberes presentes das ciências humanas e sociais – fugindo assim de uma formação estritamente especializada, por competências, e que acaba por formar o que Boaventura de Souza Santos chama de *Ignorantes Especializados* –, com um conhecimento de si suficientemente profundo, corajoso e abrangente, capaz de transcender e romper com uma visão de realidade fundada em subjetividades individualistas, egocentradas, e afirmar perspectivas de existências humanas que não tenham fim em ambientes e esferas particulares (CUPOLILLO; MONTEIRO, 2011, p. 70).

No início do processo de formação docente, o futuro professor, em suas primeiras vivências escolares, ainda quando aluno, se apropria de significados relativos ao processo de ensino-aprendizagem e forma um conceito do que é ser professor. A partir desse momento, o discente já começa o seu processo de formação, balizando a sua futura prática em atitudes que ele decide ou não repetir.

A formação inicial deve encontrar um equilíbrio entre a realidade escolar e as ideias preestabelecidas que os futuros professores têm sobre o ensino. Flores (2004, p. 128) afirma que ensinar implica a aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos, mas também pressupõe um processo reflexivo e crítico sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha.

Os conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais adquiridos no início da formação vão auxiliar o professor a enfrentar complexas situações ocorridas ao longo da sua carreira docente. Nessa etapa, o futuro professor deve se ver como construtor de conhecimento, enxergando sua formação inicial como uma fonte inesgotável de produção coletiva de conhecimentos em um determinado tempo e espaço. Como já dizia Freire (1996, p. 26), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a construção deste:

Ensinar inexistente sem aprender, e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que, ao longo dos tempos, mulheres e homens perceberam que era possível [...] trabalhar maneiras, caminhos e métodos de ensinar.

Os saberes construídos durante a formação inicial devem modificar algumas concepções que o futuro professor tem sobre a escola. Se essa fase de formação não promover alterações das concepções prévias sobre a escola, essas ideias prévias irão exercer influência permanente e decisiva nas crenças, perspectivas pedagógicas e comportamentos quando o indivíduo tornar-se professor (COSTA, 1994).

Os professores, ao concluírem sua formação inicial, ainda são seres inacabados que passarão por outras fases de desenvolvimento docente. Entendemos ser necessário entender a complexa etapa da formação inicial para compreendermos o professor, sua prática e seu processo formativo. No entanto, somente o entendimento da formação inicial, separada das demais etapas da vida pessoal e profissional do professor, não é suficiente para entendermos o professor e sua prática.

A formação inicial é a abertura da aquisição de um conhecimento sistematizado e institucionalizado para a construção da identidade docente. Porém, para atender às demandas do seu contexto de trabalho, que estão sempre se modificando, o professor precisa de conhecimentos que o atualizem e o ajudem a trabalhar juntamente com as fragilidades existentes no contexto escolar. Estamos falando de uma formação continuada, que se define como um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, o professor vai adequando sua formação às exigências de sua prática educativa (CONCEIÇÃO, 2014a, p. 69).

Na perspectiva de Oliveira (2009), o professor está em constante formação. Ele não pode interromper a pesquisa e não se permite o direito de não ter informações completamente atuais. Para Garcia (2009), profissão docente é uma “profissão do conhecimento” e, portanto, requer continuamente a renovação dos conhecimentos, de modo a convertê-los em aprendizagem para o aluno.

É necessário que o professor entenda a importância da formação continuada durante o exercício da docência. Os conhecimentos específicos de cada professor, bem como os alunos, se modificam aceleradamente. Logo, é preciso acompanharmos essas mudanças com o objetivo de obtermos um processo de ensino-aprendizagem diferenciado.

A formação continuada dos professores é compreendida como um trabalho coletivo e que depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. Por isso, temos de exercitar o que vivemos de forma coletiva e diversificada. Deve haver um reconhecimento de que a formação é tão importante quanto seu exercício e, aliada a isso, uma valorização do professor mediante o seu nível de formação (CUPOLILLO; MONTEIRO, 2011).

Josso (2004) afirma que nossos processos formativos acontecem em lugares e tempos diferenciados, tendo a memória um trabalho privilegiado em reconstruí-los. O termo “memória docente” quer nos mostrar como os professores deixaram rastros daquilo que é para ser lembrado. Ou seja, cada um de nós deve produzir um rastro daquilo que é interessante de ser lembrado em nossa constituição como profissional. Cada professor vai materializar esses registros de uma forma, porém o modo como o professor registra ou os motivos que o levam a registrar não são de grande valor. O que realmente faz a diferença é o valor adquirido nesses registros na construção do ser docente (PAIVA *et al.*, 2003, p. 40).

Não é possível dissociar formação de professores da carreira docente. Dessa forma, Saviani (2009) nos alerta sobre como a precariedade da profissão relaciona-se com a formação de professores.

1.3 A carreira docente

Ao abordarmos a carreira docente, queremos nos concentrar em dois momentos: a iniciação à docência e a permanência na carreira. A iniciação à docência é uma significativa etapa da carreira docente, momento em que o egresso do curso de formação de professores (licenciatura) dá início à sua carreira.

O início da carreira docente é um período caracterizado por descobertas e crises. Sendo assim, as instituições de formação superior têm relevante papel, pois devem proporcionar aos seus alunatos conhecimentos e reflexões necessárias para que estes saibam lidar com as necessidades específicas do início da carreira docente. Huberman (1992) acredita que a causa de muitos dos problemas ocorridos durante o início da profissão docente é decorrente de ideologias sobre as escolas e os alunos, criadas nos cursos de formação inicial.

É comum que, na iniciação docente, os professores passem a julgar sua formação universitária e seus conhecimentos adquiridos ao longo da graduação. Tardif (2014) aponta que são muitos os professores, os quais relatam que suas ações são aprendidas com sua prática diária e pela experiência no trabalho.

Isso é (re)conhecido por muitos professores responsáveis por formar professores para a educação básica. Alguns cursos de licenciatura minimizam esse distanciamento envolvendo as escolas no processo de formação de professores. Para Mariano (2006, p. 51): “[...] os cursos de formação básica, as universidades, precisam favorecer, de maneira mais efetiva, a articulação entre os conhecimentos que ela produz e os saberes que são desenvolvidos pela prática cotidiana do professor”.

Apesar da importância desse tema, este ainda é incipiente na academia. André (2005) analisou a produção acadêmica apresentada ao longo de dez anos de reuniões anuais da ANPEd e cinco anos de reuniões do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), que tinham como objeto o início da carreira docente. A pesquisa aponta que, mesmo sendo o início à docência uma fase de suma importância para a carreira do professor, o tema ainda é pouco estudado

pelos pesquisadores brasileiros, já que representou apenas 0,5% do número total de estudos referentes à formação de professores.

Outro problema que afeta os cursos de formação de professores é a relação teoria e prática, que ainda é vista de forma pejorativa pelas instituições de ensino superior e Educação básica, professores e alunos das licenciaturas. A teoria é negligenciada e a prática supervalorizada, ou vice-versa. André (2005, p. 6) questiona-se: “Ao negar a teoria como parte necessária do processo de autonomia não estaria reduzindo, em lugar de elevar, as reais possibilidades de reflexão crítica do professor?” Esse questionamento pode ser aplicado à prática/experiência docente.

Os egressos dos cursos de licenciatura devem ser apresentados ao universo escolar, ao seu contexto social e cultural, de forma a começar a compreendê-lo antes da conclusão de seu curso, para que, depois de formado, entenda que no início da carreira acumulará experiências fundamentais para a sua profissão (TARDIF, 2014).

Os cinco primeiros anos da carreira são fundamentais e marcantes para a história e o futuro profissional do jovem professor (HUBERMAN *apud* TARDIF, 2014). As experiências nessa fase da carreira tendem a se transformar numa maneira pessoal de ensinar, em *habitus*, em traços da personalidade profissional. Nesse sentido, os cursos de formação (licenciaturas) são extremamente significativos nesse processo de construção, que, naturalmente, é uma construção do jovem professor como sujeito da ação pedagógica.

Nesse período, o professor iniciante está inserido em um contexto de dúvidas. O professor se vê precisando adquirir conhecimentos e competências necessárias para a sua prática profissional em um curto espaço de tempo. Essa situação pode levá-lo a cometer determinados erros. Segundo Garcia (1999), são quatro erros praticados por professores em início de carreira. Inicialmente, podemos citar a repetição acrítica das condutas observadas nos pares. Muitos acadêmicos, ao iniciarem um curso de licenciatura, possuem sua própria concepção do que é ser professor a partir da experiência que teve como aluno e espelhando-se em seus próprios professores. Quanto a essa questão, Mariano

(2009) explica que o professor, mesmo que inconsciente, tende a repetir, de maneira acrítica, a postura do professor que teve.

O isolamento de seus colegas também pode ser considerado um erro comum dos professores de início de carreira. Muitas vezes, o professor iniciante possui certa dificuldade em se relacionar com os seus pares. A solidão, somada com um sentimento de isolamento, toma conta do professor iniciante, sendo fruto da inexperiência e insegurança no início da carreira (MARIANO, 2009). Conceição (2014a, p. 22) relata que, no início de sua carreira, buscava, sozinho, receitas de como lidar com os alunos e como encarar as dificuldades no início da carreira. Ele não se aproximava dos colegas por acreditar que as dificuldades que enfrentava eram singulares e que estavam vinculadas às suas limitações pessoais.

Outro erro apontado por Garcia (1999) é a dificuldade em efetuar a transposição didática dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial. Mariano (2009) indica que os professores em início de carreira possuem uma dificuldade em sua postura prática. Professores em início de carreira têm dificuldade em sistematizar o conteúdo a ser trabalhado com os alunos, ou seja, dificuldades na a relação do professor com o aluno e/ou com o conteúdo. Esta dificuldade em lidar com questões didáticas pode ser explicada pelo choque¹ que o professor sofre ao se deparar com a realidade do ambiente escolar. Segundo Souza (2009), para não provocar danos à construção do perfil docente, esse choque ocorrido no início da carreira deve ser bem gerido pelo professor com o apoio de outros profissionais da educação.

O último erro relatado por Garcia (1999) é quando o professor assume uma concepção técnica de ensino, pautando-se em uma educação exclusivamente bancária². Uma abordagem pedagógica apoiada na educação bancária no início da carreira geralmente se dá pela dificuldade do professor em conciliar o “ser

¹ A expressão “choque da realidade” é popularizada pelo holandês Simon Veenman (*apud* GARCIA, 2006) e refere-se à diferença entre aquilo que é real e idealizado pelo professor iniciante.

² A expressão “educação bancária”, cunhada por Freire (1987) no livro *Pedagogia do Oprimido*, mostra a relação depositária de conhecimento, em que o professor deposita o conteúdo no aluno, que, por sua vez, é a parte depositária.

bonzinho” e o “ser rigoroso”. O jovem professor pode idealizar ser “construtivista”, mas em sua prática vê-se como um professor “tradicional” numa conotação negativa do termo (MARIANO, 2009).

Mesmo sendo descritas algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira, é válido ressaltarmos, como já foi dito anteriormente, que esse início é de suma importância em sua vida profissional. Consolidar a carreira profissional não depende unicamente do tempo de trabalho, mas ainda dos diversos acontecimentos que vão marcar a trajetória profissional, dentre elas a formação continuada ou não, as condições de trabalho e as relações com os alunos e com todo o grupo docente. As fases citadas também não acontecem da mesma forma e intensidade com todos os professores. Se assim fosse, não haveria necessidade de ressaltarmos a individualidade deles.

A inserção na realidade escolar pode ocorrer ou não de forma positiva. Alguns professores possuem uma relação positiva com os estudantes e domínio da didática. Como consequência, demonstram entusiasmo com a profissão. Em contrapartida, existem professores que possuem dificuldades em lidar com os alunos, com os pais e até com a comunidade escolar. Eles sentem na docência um trabalho cansativo, não havendo, assim, predominância dos pontos positivos da profissão, o que pode se estender por toda a sua carreira.

É necessário que o professor iniciante consiga analisar as situações de adversidade e dificuldades que estarão presentes em seu início de carreira, amenizando, desse modo, seu isolamento e minimizando experiências que podem ter fins traumáticos. Contreras (*apud* MARIANO, 2006) afirma que é preciso que esse processo ocorra na dimensão coletiva da escola. Os sentimentos despertados ao longo da carreira não podem ser considerados estanques, pois eles, bem como as implicações que lhes cabem, podem ocorrer não só no início da carreira, mas também na troca de escolas ou de níveis de ensino por exemplo (GARCIA, 1999).

O outro momento da carreira, ao qual já nos referimos, é a permanência na carreira docente. Apesar de ser um aspecto importante da vida profissional do docente, ainda são poucos os estudos que abordam a permanência dos docentes na profissão (PAZ, 2013). No entanto, a literatura disponível indica que permanecer

na carreira não é uma sequência de acontecimentos lineares, mas sim um processo com descontinuidades, avanços e/ou regressões.

Para explicar a permanência dos docentes em sua profissão, suas limitações, avanços e mudanças que ocorrem ao longo da carreira, podemos levar em consideração as estruturações da vida profissional em ciclos feita por Huberman (1992). O autor busca explicar esses ciclos por meio de cinco fases, sendo estas, segundo Huberman (*apud* NÓVOA, 1992, p. 47): entrada, estabilização, diversificação, serenidade ou conservantismo e desinvestimento.

A primeira fase, denominada “entrada na carreira”, ocorre nos três primeiros anos de profissão. Nela, há o predomínio de dois aspectos, o de sobrevivência e o de descoberta, que são vividos de forma singular pelos docentes. Alguns passam pelos dois aspectos de forma paralela; outros passam somente por um, mas com a predominância de um aspecto em relação ao outro. Lembramos que Huberman (*apud* TARDIF, 2014) considera também os cinco primeiros anos da carreira fundamentais e marcantes para a história e o futuro profissional do jovem professor.

A sobrevivência na carreira docente é caracterizada pela constatação do que realmente é ser professor. Muitas vezes, esse processo de sobrevivência é marcado pelas diferenças existentes entre o ideal sonhado e a realidade do cotidiano escolar. Na visão de Cavaco (1995, p. 39):

A sobrevivência é o confronto ocorrido com a complexidade profissional, a distância entre os ideais e a realidade no cotidiano escolar, a fragmentação do trabalho, a oscilação entre relações demasiadamente íntimas ou distantes, dificuldades com alunos que criam problemas.

Quando falamos em descoberta, pensamos no entusiasmo inicial, na força que permite suportar a sobrevivência. O professor iniciante se vê agora em uma situação de responsabilidade e se sente como parte do corpo docente. A fase da descoberta é o entusiasmo na experimentação, a exaltação por estar em situações de responsabilidade e por se sentir colega num determinado corpo profissional (CAVACO, 1995, p. 39).

A mola propulsora para permanecer na profissão é o sentimento de descoberta. É nesse momento que o professor se sente profissional, orgulhoso por ter sua turma e seus alunos, e fazer parte do corpo docente. De acordo com Cunha (2002 *apud* ANDRÉ, 2005), esse sentimento de descoberta implica a construção de saberes pedagógicos que permitem ao professor descobrir-se como profissional.

Ainda na fase de entrada de carreira, o docente pode passar por procedimentos e investigação da profissão, acontecimento definido, por Huberman (1992, p. 39), como exploração. Conforme o autor, o limite dessa fase são os parâmetros da própria escola. Diversas vezes, os professores iniciantes são impedidos de “explorar” algumas turmas, visto que, algumas vezes, os professores, em início de carreira, possuem um vínculo de substituição com a escola, caracterizando um compromisso provisório com as turmas nas quais lecionam.

Devido ao choque com a realidade, essa fase é marcada por uma série de questionamentos e dúvidas sobre a continuidade ou não da carreira, Gold (1996 *apud* LAWALL, 2009) aponta que é justamente nessa fase que a taxa de abandono da profissão é maior: cerca de 33% dos profissionais abandonam a profissão nesse período.

A exploração ocorrida na fase de entrada na carreira vai desembocar em um estágio de comprometimento definitivo, marcando, assim, o início da segunda fase, denominada de estabilização, que ocorre dos quatro aos seis anos de profissão.

Ainda na perspectiva de Huberman (1992, p. 40), essa referida fase se caracteriza por uma tomada de responsabilidades. Ou seja, as pessoas passam a ser professores, sejam aos próprios olhos ou aos olhos alheios. Em situações propriamente pedagógicas, o professor se sente melhor preparado, passa a preocupar-se menos consigo mesmo e mais com objetivos didáticos, situa-se melhor na resolução de situações inesperadas e tem a sensação de liberdade, visto o domínio ocorrido no plano pedagógico.

Na estabilização, ocorrem divergências nos percursos dos profissionais. A individualidade se destaca nas experiências dos professores e no modo de ensinar, avaliar e agrupar os alunos. O material didático passa, dessa maneira, a ser coerente com a realidade de cada professor.

Entramos, então, em outra fase, a fase de diversificação, que ocorre dos sete aos 25 anos de profissão e abrange três tipos básicos:

a) aqueles que investem seu potencial no desenvolvimento como docente, buscando diversificar seus métodos e práticas e as formas mais adequadas de aplicá-las no ensino; b) outros que se envolvem mais com o sistema administrativo, visando a promover-se profissionalmente; c) aqueles que aos poucos reduzem seus compromissos com a docência, podendo abandoná-la ou exercer outra profissão paralela (LAWALL, 2009, *online*).

Ainda nesta fase, entre os 15 e 25 anos de carreira, o docente passa por um período que Huberman (1992) denomina de “pôr-se em questão”, que pode levar o professor a uma sensação de rotina ou até mesmo a uma crise existencial. O professor faz uma revisão profissional, que aflora dúvidas em relação à continuidade ou não da carreira. Para Huberman (1992, p. 43):

Pôr-se em questão corresponderia a uma fase – ou várias fases – ‘arquetípica(s)’ da vida, durante a(s) qual(uais) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideias dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso com a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso.

A fase que abrange dos 25 aos 35 anos de profissão é denominada de “serenidade” ou de “conservantismo”. Se o professor caracteriza-se pela presença da serenidade, ele expressa ter menos vulnerabilidade à avaliação dos outros perante o seu trabalho. Como cita Huberman (1992), o professor fala explicitamente em serenidade como sinônimo de ter chegado à situação de aceitar-se como ele é e não como os outros querem que ele seja. Nessa fase, o professor pode ter grande domínio da turma e maior manejo para resolver situações inesperadas.

O conservantismo aparece para alguns autores como uma sequência da serenidade, como, por exemplo, para Peterson (1964 *apud* HUBERMAN, 1992). O fato é que professores conservadores manifestam essa característica quando

balizam suas práticas em maior rigidez, possuem prudência um pouco mais acentuada e são resistentes a inovações.

A quinta e última fase é denominada por Huberman (1992) de “desinvestimento” e se desenvolve dos 35 aos 40 anos de carreira. Essa fase é caracterizada por um certo recuo ou interiorização no final da carreira profissional; uma preparação para a aposentadoria. Esse afastamento pode acontecer de forma serena ou amarga.

Segundo Costa (2012), o afastamento de forma serena é decorrente da serenidade na etapa anterior, e a retirada amarga pode ser reflexo de frustrações e más experiências. Huberman (1992) afirma que existem docentes que, por estarem desiludidos com a sua carreira docente, passam pela fase de desinvestimento já no meio da carreira.

As fases descritas por Huberman (1992) não são regras, podendo ou não acontecer. Cada professor possui sua especificidade devido às suas experiências e história de vida. Logo, nem todos passarão pela mesma fase em um mesmo tempo ou passarão por todas as fases.

Diversos fatores influenciam as fases da carreira profissional, sendo estes: a história de vida dos professores, suas experiências, pessoais e profissionais, e o contexto sociocultural em que estão inseridos, entre outros. Dessa forma, essas fases possuem um caráter flexível e não podem ser entendidas como regras. Os professores podem ou não passar por essas fases.

Diante do que foi discutido até aqui, abordarei, no próximo tópico, algo central para esta pesquisa: a construção dos “saberes docentes”.

1.4 A construção dos saberes docentes

Ao estudar o processo de formação docente ou o professor em exercício, como já vimos, não podemos desconsiderar saberes que perpassam a profissão docente e que são fundamentais para entendê-la. Tais saberes podem advir de diferentes fontes sociais de aquisição, tais como a família, a escola de ensino básico, os estágios, os livros didáticos e a própria experiência do professor e de seus pares (TARDIF, 2014). Nesse sentido, o sujeito não é mera réplica do meio ambiente e nem mesmo alguém pré-formado, mas um ser que constrói, na e pela interação, o contexto sócio-histórico do qual faz parte, sendo, simultaneamente, por ele constituído (FRANCO, 2009, p. 329).

Atribuimos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, isto é, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2014, p. 60).

Nessa linha, temos que entender que o professor não se forma por si só. Ou seja, seus conhecimentos não são produzidos por si mesmos ou somente pelas experiências acadêmicas. O professor se constitui por experiências pessoais e profissionais, por isso a necessidade de conhecer o professor em questão e todas as instâncias que o rodeiam.

Mizukami (1996, p. 60 *apud* CONCEIÇÃO, 2014a, p. 23) nos diz que, para uma educação diferenciada, a qual assuma a função social da escola, é necessário conhecer o profissional a que estamos nos referindo, sua trajetória escolar, formação básica e até mesmo como ele se desenvolve ao longo de sua carreira.

Pensamos em professores, práticas pedagógicas e construção do conhecimento escolar de uma forma imbricada, todavia não questionamos como acontece essa relação, nem a natureza desses saberes. As mudanças ocorridas em nossa sociedade, consequência de um mundo cada vez mais globalizado, remetem a uma série de alterações nas instâncias sociais e econômicas, que, por sua vez, refletem na construção do conhecimento dos professores, isto é, na construção do seu saber docente.

Pereira (2012) aponta que o docente constrói saberes ao longo da sua história de vida: saberes sobre si mesmo, a disciplina que leciona, sua prática, os alunos, os seus pares, as normas e os valores da profissão.

Trataremos e sistematizaremos esses saberes de acordo com a ideia de Tardif (2014), denominando-os de “saberes docentes” e entendendo-os não como saberes previamente construídos e posteriormente transmitidos, mas sim como saberes advindos de uma construção social, fato que explica a impossibilidade de estudar esses saberes desvinculando-os dos aspectos sociais, econômicos e políticos nos quais o professor está inserido.

Segundo Tardif (2014, p. 61), o saber docente pode ser definido como um saber plural, **compósito** e heterogêneo, visto que ele é formado pelo conjunto de saberes oriundos de sua formação profissional, dos saberes curriculares, disciplinares e experienciais, que assim podem ser definidos:

- o **saber de formação profissional** refere-se ao saber que os professores adquirem ao longo da sua carreira profissional. Constituem esses saberes aqueles relacionados à didática e à metodologia;
- o **saber curricular** refere-se aos objetivos, conteúdos e métodos. São conhecimentos referentes à maneira como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos;
- o **saber disciplinar** é o pertencente aos diversos campos de conhecimento (humanas, exatas, linguagens, biológicas etc.). As instituições educacionais são as responsáveis em torná-los acessíveis; e
- o **saber experiencial** é o resultante da prática como professor.

Analisando a relação dos professores com os saberes, Cardoso *et al.* (2012) nos mostram que, por existir uma relação de exterioridade dos professores com os outros saberes, o saber experiencial é o que mais se destaca e, por isso, merece uma reflexão maior. Cardoso *et al.* (2012) justificam essa questão pelo fato de existir uma relação de exterioridade dos professores com os outros saberes. O

saber experiencial não advém da formação universitária nem ao menos das pesquisas. Esse saber não é um saber da prática, mas sim um saber prático. Segundo Mariano (2006), esses saberes têm origem na prática cotidiana dos professores quando eles confrontam suas condições reais de trabalho. Tardif (2014, p. 39), indo ao encontro de Mariano, explica que o saber experiencial brota da experiência e é por ela validado.

Em consonância com a classificação de Tardif, Gauthier *et al.* (1998, *apud* MARIANO, 2006) acrescentam a essa classificação dois tipos de saberes. Um deles seria os saberes que advém das tradições pedagógicas e que retratam a visão que os professores têm da sua profissão. Essa visão possui uma explicação histórica, isto é, ela não acontece ao acaso. Ela é um reflexo da representação que o professor faz da escola. Esse reflexo guia seus comportamentos e é modificado pelo saber da experiência. A outra categoria utilizada pelos autores refere-se ao saber da ação pedagógica, que é caracterizada por eles como o saber³ experiencial e que pode ser testado por meio de pesquisas realizadas em sala de aula.

Mesmo observando a classificação feita por Tardif (2014) em relação aos saberes docentes, devemos reconhecer que o saber profissional não se compõe por esses saberes de forma fragmentada, mas é caracterizado pela utilização de todos eles. Essa fragmentação ocorre para facilitar o entendimento do tema em questão, como citam Cupolillo e Monteiro (2011), não com o objetivo de separar ou classificar, mas com o intuito de dominar o conteúdo completamente. Um exemplo claro é a disciplinarização do conhecimento, que é uma forma institucionalizada de uma conduta metodológica pela fragmentação.

Os saberes que embasam os conhecimentos docentes abrangem uma diversidade de questões, não se limitando aos conhecimentos obtidos no curso de graduação. Vários autores tentam organizar essa diversidade, todavia algumas tipologias enfatizam o desmembramento dos saberes e/ou se baseiam em elementos incomparáveis.

³ Refiro-me, aqui, ao tratar de disciplinarização, de uma conduta metodológica e institucionalizada que objetiva uma melhor apropriação do conhecimento e, conseqüentemente, uma melhor aprendizagem. Não nos referimos à disciplinarização como uma prática pejorativa que fragmenta o conteúdo de forma desconexa, não lhe atribuindo sentido.

Tardif (2014) busca um modelo tipológico que identifique e classifique os saberes, dando conta de seu pluralismo e categorizando-os de acordo com a natureza social desses saberes.

Quadro 1 – Os saberes docentes

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar	As escolas primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estagiários, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho e sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2014, p. 63).

Os saberes apresentados (Quadro 1) podem ser empregados durante a prática docente. Já para Tardif (2014, p. 64), os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didático, fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional.

Além de elencar os saberes dos professores, o Quadro 1 ainda apresenta as fontes sociais de aquisição desses saberes. Também, é possível notarmos que os saberes docentes nem sempre são produzidos pelo professor. Muitas vezes, eles são advindos de fatores externos à profissão. Na ótica de Tardif (2014, p. 66), o professor se baseia em sua experiência de vida como fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilite esclarecer o presente e antecipar o futuro.

Não é possível separar a carreira profissional da vida pessoal do professor nem ao menos do contexto no qual está inserido. Nem sempre os estudos sobre a vida dos professores foram utilizados como referência bibliográfica. Na perspectiva de Santos (2009), esta bibliografia que mescla o trabalho dos professores com a

sua vida pessoal só passou a existir na década de 1990. A partir daí, as vivências dos profissionais, as características pessoais e a construção de sua identidade tornaram-se significativos objetos de investigação. Conforme Martins (2007), é improvável estudar o ensino e a formação dos professores sem levar em consideração a subjetividade daquele.

Santos (2009) sugere que os professores, mesmo que ainda se encontrem na condição de alunos, são os principais agentes de sua formação, pois eles modelam seu trabalho e suas vidas mutuamente. Silenciar essa relação nos atrapalhará na tentativa de compreender o processo de formação profissional. O professor constrói o seu ser em constante mudança. Desse modo, as mesmas experiências vividas em momentos distintos podem ter dois significados: “Os mesmos podem se tornar outros” (PAIVA *et al.*, 2003, p. 42).

Segundo Oliveira (2009), o ato de ensinar flutua ao sabor do voluntarismo e das características pessoais de quem o exerce. Santos (2009) diz que os próprios professores, ao falarem sobre sua carreira docente, remetem a aspectos extraprofissionais, mostrando suas experiências pessoais e considerando-as importantes. Como assinala Nóvoa (1997), quando se trata da intercondicionabilidade entre a personalidade do professor e o trabalho docente, ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Não devemos basear a profissão docente em uma visão corriqueira desta. Para Mariano (2006), não devemos reproduzir, exaustivamente, a retórica de que, para ser professor, basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência e ter cultura. São diversos os aspectos que auxiliam na construção da personalidade docente, sendo relevante estudar a história de vida dos professores, sua formação, seja ela inicial ou continuada, sua inserção no ambiente escolar e sua forma de ensino e sua subjetividade.

Em síntese, na construção dos saberes docentes, os professores articulam saberes advindos da vida pessoal, da sociedade, da escola, de outras fontes de saber não sistematizadas, bem como das próprias tradições escolares nas quais o professor se inseriu. Logo, é necessário conhecermos o professor em sua totalidade, para compreendermos sua prática profissional na docência, mesmo que seus saberes advenham de diferentes fontes sociais de aquisição, pois é sua totalidade que expressará quem realmente ele é.

CAPÍTULO 2

2. EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA E A CARREIRA DOCENTE: POSSÍVEIS RELAÇÕES

Para melhor compreendermos a permanência dos professores de Educação Física na profissão e como se chega a essa carreira, é preciso refletirmos sobre a história da área. Sendo assim, em um primeiro momento deste capítulo, apresentamos o contexto sócio-histórico em que a Educação Física se constitui como área. Posteriormente, analisamos como esse contexto está relacionado ao ser professor de Educação Física na escola e às questões como a escolha da profissão, formação e atuação profissional e à permanência docente.

2.1 A Educação Física brasileira

A atual formação de professores de Educação Física é marcada por transformações políticas, sociais, culturais e econômicas. Segundo Soares (1994), entre os séculos XVIII e XIX, a Educação Física foi implantada no espaço escolar, com fins terapêuticos e pedagógicos, por meio dos métodos ginásticos europeus, que tinham como função colaborar na construção de um corpo saudável e dócil e na uma educação estética voltada para o processo produtivo (BRACHT, 1999).

Soares (1994) aponta que, para a medicina da época, a escola não poderia ser uma continuação das desordens higiênicas, ocorridas na segunda metade do século XIX, devido ao êxodo rural na Europa. Foi essa migração que resultou na alta concentração de pessoas nos espaços urbanos, o que agravou as condições sanitárias. Sendo assim, o discurso médico-higienista teve grande penetração nas sociedades da época, chegando até à educação. A escola deveria ser um espaço em que, por exemplo, as atividades físicas contribuiriam para manter os corpos saudáveis.

A Educação Física brasileira tem como base a Educação Física europeia e seus discursos, Neste contexto, influenciada pelas novas demandas e pelo discurso médico-higienista do século XVIII, a Educação Física é legitimada no contexto escolar. A disciplina, une-se, então, ao fato da necessidade de um corpo preparado

para o trabalho, corpo que, se saudável, diminui os gastos, por parte do Estado com saúde e melhora a produtividade no trabalho.

Um marco importante para a presença da Educação Física na escola foi a Reforma do Ensino de 1906. Essa Reforma traz, em sua essência, modificações nos tempos e espaços escolares. Tais modificações buscam atender às inovadoras necessidades da educação. De acordo com Lima (2009), o novo padrão de ensino, imposto pela Reforma, exige uma organização baseada na divisão do trabalho pedagógico, na presença de uma inspetora do ensino e na implantação de um programa de ensino legalmente estipulado. Em relação à Educação Física escolar, a Reforma obriga a presença dessa disciplina em seu cerne. Para Vago (2000), a Reforma prescrevia o não descuidar do desenvolvimento físico racional das crianças, inclusive, proporcionando a realização das práticas corporais para quem não tivesse em suas casas meios para a execução dos exercícios.

Inezil Penna Marinho, um dos primeiros pesquisadores da história da Educação Física no Brasil, incentivou a “Reforma da Educação Física”, cujo objetivo foi apresentar um método nacional para o ensino dessa disciplina no Brasil no período entre 1940 e 1942. Tanto a visão racionalista, presente no século XIX, quanto a visão voltada para o biológico, no início do século XX, orientaram a prática pedagógica da Educação Física no Brasil até Ditadura Militar.

Durante a Ditadura Militar (1964-1985), o esporte foi incorporado como o principal conteúdo da Educação Física escolar. Já em 1985, com a abertura política, professores começaram a questionar os objetivos da Educação Física escolar. Segundo Daolio (1997), a partir do fim da década de 1970 e durante a década de 1980, houve uma proliferação de discursos sobre o objeto de estudo da Educação Física e sua finalidade na escola, resultando em diferentes proposições para a Educação Física escolar.

As publicações acadêmicas da área até a década de 1970 referiam-se às modalidades esportivas de forma técnica. Já as publicações posteriores começam a refletir a Educação Física não somente como uma atividade esportiva, técnica ou biológica, mas a encaram também como um fenômeno psicológico e social (DAOLIO, 1997), o que possibilitou a constituição de um novo campo acadêmico.

Ainda na década de 1970, alguns professores de Educação Física buscaram sua qualificação em Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Outros foram para o exterior na busca de qualificação na área. Na década de 1980, foram implantados Programas de Pós-graduação em Educação Física, principalmente em universidades públicas, o que contribuiu também para a ampliação do debate na área (DAOLIO, 1997).

Para Daolio (1997), são essas questões que fazem com que explicações científicas comecem a crescer sobre um fenômeno que era puramente biológico. É nesse contexto, que, conforme Caparroz e Bracht (2007), ocorre uma dissociação entre pedagogia e didática, bem como a valorização das discussões didáticas em prol das pedagógicas.

Daolio (1997) apresenta como as principais influências para a área, na década de 1970, a psicomotricidade e a perspectiva humanista. Os fundamentos da psicomotricidade foram defendidos em contraposição à automatização e ao rendimento. Daolio (1997) registra o trabalho de Vitor Marinho, intitulado *Educação Física Humanista*, como uma significativa proposta de perspectiva humanista, que se opunha à fragmentação do comportamento humano.

Com o objetivo de reduzir o tecnicismo na Educação Física e ser esta contrária à redução do pedagógico ao didático, vemos, na década de 1980, o surgimento do movimento progressista. De acordo com Caparroz e Bracht (2007), esse movimento provocou uma inflexão, que resultou em um aumento significativo de discussões pedagógicas. Podemos considerar que se iniciou a construção de uma comunidade científica na área. Nesse dado momento, além das mudanças ocorridas, devido às influências da psicomotricidade e do pensamento humanista, havia uma preocupação em contribuir para que a Educação Física oferecesse subsídios para a transformação da sociedade.

Na perspectiva de Daolio (1997), na década de 1980, autores como João Batista Freire, Vitor Marinho de Oliveira, João Paulo Medina, Lino Castellani Filho e Celi Taffarel, entre outros, contribuíram para o debate e a constituição da Educação Física atual. Claro que esse movimento possibilitou que novos “atores” participassem do debate na década de 1990, o que resultou em novas concepções.

Nesse sentido, a Educação Física tem diversas concepções que buscam romper com o modelo tecnicista da área. Bracht (1999) apresenta essas abordagens: desenvolvimentista, psicomotricidade, construtivista, crítico-superadora, crítico-emancipatória e aulas abertas. Já Darido (2003) amplia o mapeamento de Bracht (1999) com as abordagens: sistêmica, cultural, jogos cooperativos, saúde renovada e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Andrade *et al.* (2009), com base no estado da arte, entendem que, na década de 1980, os professores e pesquisadores da Educação Física passaram a problematizar a intervenção escolar e a formação de professores na área. Segundo esses autores, esse período teve suas peculiaridades para o campo da Educação, marcado pelo debate influenciado pelos referenciais críticos, especialmente o marxista, que colocou em cheque a função social da Educação na sociedade capitalista brasileira e apontou para outros caminhos rumo à justiça social. Esse debate não levou a um pensamento hegemônico. Os grupos com base nas Ciências Sociais e Humanas ressignificaram a Educação Física escolar nos campos sociais, culturais e educacionais, mas outros grupos se situaram nas áreas da saúde, treinamento esportivo, fisiologia, desenvolvimento e aprendizado motor.

Para Andrade *et al.* (2009), a década de 1990 representou um segundo momento. Se a década de 1980 foi marcada pelo debate, já em 1990 o momento foi da proposição de propostas pedagógicas para a Educação Física escolar. Baseados em Bracht *et al.* (2002), os autores explicam que foram apresentadas as propostas com base nas pedagogias progressistas ou críticas e outras com base na perspectiva biológica ou da saúde.

Nesse contexto, também, foi problematizada a formação de professores, que, apesar de todo debate das décadas de 1980 e 1990, ainda apresentam problemas na atualidade. Andrade *et al.* (2009) consideram que muitos cursos ainda voltam a formação para o esporte e/ou para a área biológica ou da saúde, o que podemos observar no próximo tópico.

2.2 O ser professor de Educação Física na escola

A profissão docente caracteriza-se por um complexo processo, cujas experiências pessoais dos professores, sua formação, seja inicial ou continuada, e sua própria prática configuram saberes importantes na prática profissional. Acontecimentos marcantes, ocorridos anteriormente à prática profissional, podem influenciar o trabalho do professor. Esses acontecimentos vão desde as experiências pessoais que influenciam a escolha pela profissão até a formação do docente. Segundo Conceição (2014a, p. 37):

Refletir sobre como nos constituímos docentes é debater sobre como acontece o processo de construção de nós mesmos. Por essa condição de estar sempre em construção é que o sujeito se ressignifica ao longo da vida, portanto (a constituição do 'eu' sujeito e docente) não termina após a formação inicial e começa antes mesmo de termos consciência das escolhas.

Muitos são os motivos que influenciam a escolha pela licenciatura em Educação Física. Krug e Krug (2008) identificam fatores como: o gosto pela atividade física ou esportes, a influência de professores de Educação Física, a escolha do curso como uma segunda opção de profissão, o interesse pelo funcionamento do corpo humano, o gosto pela profissão, a identificação com a área e a vontade de ensinar e trabalhar com pessoas. Segundo Abreu (2013), os futuros professores, geralmente, formulam aquilo que entendem por Educação Física e professores dessa disciplina, levando em consideração suas concepções de Educação Física já culturalmente construídas e vivências no espaço escolar ou esportivo.

De acordo com Almeida e Fensterseifer (2007), a busca pela profissão docente em Educação Física pode ocorrer devido à vontade de modificar a prática, buscar novas ações, dar sentido e significados às aulas e, assim, construir um novo referencial para a área. Conforme os autores, a escolha ainda pode ocorrer baseada na experiência que o docente teve com um professor de Educação Física ainda como aluno da educação básica. Daolio (2001) também aponta para essa influência. Na visão do autor, os professores, ao ingressarem na carreira, tratam seus antigos professores de Educação Física como ídolos e aqueles que influenciaram a escolha profissional. Indo ao encontro dessas perspectivas,

Gariglio (2011) aponta que investigações relativas à história de vida de professores têm mostrado que uma parcela sobre o que os professores sabem sobre o ensino provém da própria socialização destes como alunos da educação básica. Para Mizukami (1996 *apud* CONCEIÇÃO, 2014a), o tornar-se professor é uma trajetória que tem início nas primeiras vivências escolares.

Dessa maneira, entendemos que os tempos e espaços pré-profissionais são de suma importância para a formação de professores. Quando o professor de Educação Física ainda se encontra na condição de aluno, ele produz um conjunto de ideias, crenças e concepções relativas ao papel de professor de Educação Física, que influencia a sua futura prática pedagógica. Como cita Gariglio (2011), essas certezas sobre a profissão docente, construídas anteriormente à sua prática, são transformadas e integradas à identidade docente.

Quanto à influência da escolha da profissão tendo como base as experiências esportivas, Molina Neto (2005) ressalta que a maioria dos ingressantes no curso de Educação Física não busca ser professor, mas é ex-atleta ou pessoa que já teve contato com o esporte e visa a diminuir as incertezas, visto que a área já lhe é familiar. Vieira (1997) aponta a prática esportiva como uma experiência tangível para aqueles que optam pelo curso de Educação Física. Estudos recentes no campo da Educação Física têm mostrado que muitos professores da área possuem intensa inserção dentro do universo dos conteúdos da Educação Física, que pode ter ocorrido ainda na infância.

Segundo Gariglio (2011), as experiências decorrentes da instituição escolar não se restringem apenas às práticas esportivas. Mesmo que estas sejam majoritárias, o professor, ainda como aluno, pode ter sido:

[...] atletas durante a infância e a adolescência, seja por já terem trabalhado como instrutores técnicos de determinadas modalidades esportivas, de dança ou de ginástica, seja pelas experiências significativas com as práticas corporais no tempo de lazer ou mesmo em equipes esportivas constituídas nas escolas (GARIGLIO, 2011, p. 233).

Ainda na visão de Gariglio (2011), a trajetória pré-profissional, sobretudo a socialização escolar, é importante para a construção do conjunto de crenças e representações pedagógicas referentes ao papel da Educação Física e dos

professores no interior da escola. Entendemos que as experiências pré-profissionais podem contribuir para a docência, mas não são determinantes para o exercício da profissão. Mesmo aqueles que não as possuem não estão limitados como professores. É necessário esclarecer que fatores de ordem social, familiar, pessoal e outros também podem influenciar a escolha da profissão.

Já no processo formativo, pode existir um olhar depreciativo para com a profissão docente. Não raramente, existe uma identidade negativa da profissão docente sendo reafirmada em nossa sociedade. Para minimizar a situação da desvalorização do trabalho docente, é preciso que sejam revistos os alicerces da construção do ser professor; ou seja, sua formação:

É necessário que os currículos universitários apresentem disciplinas com questões políticas e sociais que permeiam a escola, e o futuro professor, ao terminar sua graduação, esteja habilitado ao ingresso no mundo do trabalho, tendo a capacidade de comprometer-se com as responsabilidades que a carreira exige (FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2001, p. 27).

Darido (2001) afirma que a formação profissional inadequada resulta em posturas indesejadas dos professores de Educação Física, como, por exemplo, professores incapazes de explicar com clareza o objetivo da disciplina ou que se utilizam somente do esporte como conteúdo de suas aulas, deixando de lado outras práticas da cultura corporal de movimento.

A formação inicial é um período quando o docente tem os primeiros contatos com as bases de competências que a profissão exige. As experiências positivas na formação inicial, sejam em estágios ou em vivências nas disciplinas, podem proporcionar a aquisição de conhecimentos e competências que perpetuam por toda a carreira docente.

Como uma experiência positiva da formação inicial, podemos citar os programas de iniciação à docência. Segundo Conceição (2014b, p. 43), esses programas podem trabalhar a socialização dos docentes em início de carreira. Essa socialização pode proporcionar aos professores iniciantes uma sensação de acolhimento, sendo fundamental tanto para a permanência do docente no contexto escolar quanto para que ele não desista da profissão. Isso porque esses momentos de socialização proporcionam ao professor a troca de experiências com outros

professores, levando o docente a melhor compreender ou ressignificar a sua prática.

A formação profissional é um processo contínuo, que abrange desde os saberes adquiridos pela história de vida e socialização primária até os saberes construídos pela prática do trabalho e socialização profissional. Sendo assim, a formação profissional aprimora o complexo processo de ensino-aprendizagem. Ao falarmos de formação de professores de Educação Física, devemos saber de qual formação estamos falando, onde ela ocorre, em qual contexto e qual o seu objetivo. Para entendermos essas questões, citamos Candau (1997), que aponta três aspectos fundamentais no processo formativo: a escola, a valorização dos saberes docentes e o ciclo profissional dos professores.

O primeiro eixo focado por Candau (1997) define a escola como lócus da formação continuada. Para a autora, a prática docente é uma rica experiência que proporciona ao professor o aprender, o descobrir e o reestruturar. Desse modo, ter a escola no foco da formação continuada pode proporcionar aos docentes a busca pela construção de uma prática significativa. Todavia, a prática pela prática não proporciona uma qualificada formação continuada. Para Candau (1997), a escola como lócus privilegiado da formação precisa propor uma prática reflexiva, construída juntamente com o grupo escolar. Deve, também, sistematizar as práticas pedagógicas, de forma que ela seja orientada, supervisionada e com espaços para encontros e reflexões.

O segundo eixo, considerado fundamental na formação do professor segundo Candau (1997), é a valorização do saber docente. Conforme a autora, os saberes do professor precisam ser valorizados, em especial os saberes experienciais, pois são os saberes que brotam da experiência e são por ela validados. De acordo com Moreira *et al.* (2010), é necessário implantar políticas institucionais para a valorização da profissão docente ao longo da carreira. Os autores destacam a implantação de planos de carreira, que contemplem tanto a possibilidade de valorização salarial quanto o investimento na formação continuada dos professores.

Por fim, temos o terceiro eixo citado por Candau (1997), o ciclo profissional dos professores. Na visão da autora, estudar o ciclo dos professores tem auxiliado extremamente o processo formativo. Candau (1997) dialoga com Huberman (1992) quando este aproxima as etapas do ciclo profissional com o ciclo de vida dos adultos.

A formação profissional deve estar diretamente ligada aos saberes dos professores. Se consideramos os saberes dos professores essenciais em sua prática, eles também devem ser essenciais em sua formação. Ou seja, os saberes dos professores e sua formação devem ter uma relação direta. Dessa maneira, reportarmo-nos a Nóvoa (1997), que propõe três estratégias para a formação profissional: a formação a partir do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Segundo Nóvoa (1997), a formação de desenvolvimento pessoal abrange a dimensão de produzir a vida do professor e propor uma formação crítico-reflexiva. Esse eixo formativo deve proporcionar ao docente o encontro entre as dimensões pessoais e profissionais. Quando falamos em formação de desenvolvimento profissional, referimo-nos à produção da profissão docente. Esse eixo implica valorizar paradigmas de formação que promovam professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu desenvolvimento profissional e que se coloquem como protagonistas das políticas educativas (NÓVOA, 1997). Por fim, Nóvoa (1997) ainda relata que falar de formação de professores implica investimentos educativos em projetos da escola. Dessa forma, chegamos ao terceiro eixo formativo: o desenvolvimento organizacional, que implica produzir a escola; isto é, é necessário intervir no local onde a prática pedagógica ocorre.

Dessa maneira, a formação não consiste em acumular cursos, palestras e seminários, que, muitas vezes, não rompem com modelos padronizados de ensino. A formação deve integrar dimensões pessoais, profissionais e organizacionais à prática profissional, de modo que ela se aproxime do professor, tornando a prática docente significativa. Não podemos esquecer que a formação, em especial a formação continuada, é um processo heterogêneo. Ou seja, é necessário avaliar todas as variantes envolvidas no processo formativo e as necessidades e expectativas dos professores em cada momento do seu exercício profissional

(CANDAU, 1997). Segundo Caparroz e Bracht (2007), o professor precisa enxergar-se como autor de sua prática. Para tal, o processo formativo, seja inicial ou continuado, precisa garantir a (re)construção de conhecimentos necessários para desenvolver a prática pedagógica com qualidade.

Considerando os saberes dos professores e relacionando-os com as fases da profissão, descritas por Huberman (1992) e apresentadas anteriormente, podemos dizer que a permanência na docência ocorrerá de forma singular devido a uma série de fatores, sejam estes históricos, intrínsecos ao sujeito, culturais e/ou sociais. Wittizorecki e Molina Neto (2005) argumentam que os próprios professores de Educação Física relatam seu espanto frente a algumas mudanças sociais e culturais, que vêm produzindo um distanciamento entre o que deveria ser o papel da Educação Física escolar e o que vem sendo Galvão (2002) aponta como alguns desses fatores as características da personalidade dos indivíduos, o contexto histórico e social no qual o professor está inserido e sua formação acadêmica. Wittizorecki, Molina Neto e Bossle (2012) complementam esses fatores citando a ampliação do papel do professor, a diminuição da responsabilidade familiar sobre a educação, a exaltação de valores como o individualismo, a competitividade, a rentabilidade e a obsessão pela eficiência, a revolução eletrônica e o intenso crescimento e difusão dos meios de comunicação como instrumentos também pedagógicos.

Mesmo com a diversidade de propostas pedagógicas, muitos professores de Educação Física ainda têm sua prática pedagógica voltada aos modelos esportivo, técnico e/ou biológico. Claro que as concepções pedagógicas não são manuais que devem ser seguidos, mas podem oferecer referenciais teórico-metodológicos que alicercem a prática pedagógica dos professores de Educação Física. O próprio PCN traz conteúdos da Educação Física baseados em três blocos: o conhecimento sobre o corpo, sobre os esportes, jogos lutas e ginástica e sobre atividades rítmicas e expressivas (BRASIL, 2000). Com tudo isso, o esporte ainda é o conteúdo mais trabalhado na Educação Física escolar. Conforme os PCNs (BRASIL, 2000, p. 48), o esporte se caracteriza por:

[...] práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais

e internacionais que regulamentam a atuação amadora e a profissional. Envolvem condições espaciais e de equipamentos sofisticados como campos, piscinas, bicicletas, pistas, ringues, ginásios etc.

Vemos ainda um percurso histórico do esporte no Brasil, que justifica essa questão. No final do século XIX, introduzia-se no Brasil o futebol como um esporte de elite, que aos poucos foi se difundindo por operários de fábricas paulistas e cariocas, tornando-se um esporte praticado por todas as classes sociais.

Podemos explicar e exemplificar a formação de clubes esportivos em fábricas por meio da Fábrica Bangu no Rio de Janeiro. Segundo Antunes (1994), *The Bangu Athletic Clube* foi fundado em 1904 pelos funcionários ingleses (técnicos e mestres especialistas contratados na Inglaterra), para que estes pudessem se divertir nas horas de folga. O esporte era aprovado e apoiado pela direção da empresa. Ainda de acordo Antunes (1994), os ingleses de Bangu não conseguiam completar dois times para jogarem entre si, por isso a saída foi completar o time com operários. A partir daí, o esporte começou a se difundir por todo o Rio de Janeiro, massificou-se e passou a ser consumido em todo o País.

Ferreira (2006) questiona a linearidade com que era tratada a substituição da ginástica no final do século XIX em prol dos esportes no início do século XX na Educação Física escolar. Para Melo (1998 *apud* FERREIRA, 2006), a diferenciação na ênfase do ensino dos esportes e/ou da ginástica acontecia de acordo com a região ou com a escola. Ou seja, para ele, a ginástica e o esporte dividiam o mesmo espaço em um mesmo tempo. Independente se ainda havia o ensino da ginástica, o esporte passou a ser introduzido nas escolas no final do século XIX.

A hegemonia do esporte como conteúdo da Educação Física escolar, entre tantos outros fatores, ocorreu a partir do Decreto-Lei nº 1.212, de 1939, que criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), que tinha como finalidades:

- formar pessoal técnico em Educação Física e desportos;
- imprimir ao ensino da Educação Física e dos desportos, em todo o País, unidade teórica e prática;

- difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à Educação Física e aos desportos;
- realizar pesquisas sobre a Educação Física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no País (grifos nossos).

Nesse Decreto, é possível observarmos o destaque ao desporto na formação dos professores de Educação Física. Segundo Ferreira (2006), essa legislação, que se tornou vigente, serviu como inspiradora de outras legislações elaboradas posteriormente. Logo, o esporte foi se tornando hegemônico e dominante. Por ser uma criação humana, portanto histórica, ele permite ser recriado sem perder sua essência.

Não podemos desconsiderar que os alunos estão imersos em uma sociedade na qual a mídia influencia diretamente sua visão de mundo, inclusive acerca do esporte, mais especificamente sobre o esporte-espetáculo, consumido por nós e nossos alunos. Segundo Betti (1998, p. 12):

Hoje somos todos consumidores potenciais do esporte-espetáculo, como telespectadores e torcedores nos estádios e quadras; a proliferação de academias de ginástica e 'escolinhas' de esportes atende às camadas médias e altas. Centros esportivos e de lazer público oferecem, embora de maneira ainda insatisfatória, programas de práticas corporais à população de modo geral.

A questão não é excluir ou desconsiderar o esporte como um conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física, mas formar alunos que reflitam criticamente como o esporte é tratado pela mídia e pela sociedade. Como entendem Betti e Zuliani (2002), devemos contribuir para que o aluno aprecie o esporte e fornecer informações políticas, históricas e sociais para que ele possa analisar criticamente os interesses políticos e econômicos que fazem parte do meio esportivo. O esporte, como fenômeno social e tema da cultura corporal, necessita de um questionamento sobre suas normas e condições de adaptações à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Seguindo na problematização, o equívoco não está no ensino do esporte na Educação Física escolar, e sim na sua centralidade como prática corporal, deixando o professor de ser professor, passando a ser técnico. O professor deve

proporcionar aos alunos a construção do conhecimento sobre diferentes conteúdos da cultura corporal.

Daolio (1996) entende que a Educação Física se constitui numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criado pelos homens ao longo da sua história: os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes.

A Educação Física possui uma delimitação metodológica singular quando comparada às outras disciplinas. Cabe ao professor utilizar esse rico acervo de possibilidades a seu favor. Contudo, segundo Betti e Zuliani (2002), existem alguns princípios metodológicos gerais que devem ser seguidos: os conteúdos a serem trabalhados devem incidir sobre a totalidade da cultura corporal e adquirir complexidade crescente com o decorrer das séries tanto do ponto de vista motor quanto cognitivo. Os professores devem buscar sempre em suas aulas a inclusão de todos os alunos, bem como levar em consideração as características, capacidades e interesses dos alunos nas perspectivas motora, afetiva, social e cognitiva. Infelizmente, muitas vezes, esses preceitos não são praticados. E a Educação Física escolar é, em alguns momentos, reduzida ao cumprimento da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a obrigatoriedade da Educação Física na escola, sendo facultativa no ensino superior e noturno.

Na atualidade, o papel da Educação Física escolar, como prática pedagógica, deve ser pensado e repensado. Ao longo das aulas, os professores devem proporcionar aos alunos o entendimento da riqueza da especificidade da Educação Física, de forma a possibilitar que o aluno compreenda criticamente o conhecimento da disciplina, desde questões históricas até sua prática propriamente dita. Frente a isso, os professores, por sua vez, devem, de acordo com o Coletivo de Autores (1992), analisar a possibilidade do ensino de tal conteúdo na escola e a relevância deste na vida dos alunos. Mas, como nos alerta Betti (1994), não é propor que a Educação Física na escola se transforme num discurso sobre a cultura corporal, mas uma ação pedagógica com ela.

Com o objetivo de auxiliar as práticas escolares, temos os PCNs (BRASIL, 1998). Esse documento possibilita a elaboração curricular, dialogando com as propostas e discussões pedagógicas da escola. As propostas apresentadas pelos PCNs apresentam possibilidades para a disciplina de Educação Física, que abrangem a compreensão de uma Educação Física cidadã. Dessa forma, a Educação Física é:

Uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal do movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico e da melhora da qualidade de vida (BRASIL, 1998, p. 29).

Para isso, existem alguns princípios contidos no documento: da inclusão, das dimensões dos conteúdos e dos temas transversais. O princípio da inclusão, regido pelo princípio de aulas direcionadas a todos os alunos, visa a incluir os discentes na cultura corporal por meio de ações e reflexões concretas. Conforme os PCNs (BRASIL, 1998, p. 19):

A sistematização dos objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimentos, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência.

Dessa forma, a escola, juntamente com o professor de Educação Física, deve garantir a permanência de todos nas aulas de Educação Física. Isso se torna aplicável não só a alunos vulneráveis à prática, do ponto de vista da discriminação, mas também alunos que são excluídos temporariamente da prática, por serem menos habilidosos ou pelo próprio caráter exclusivo decorrentes de jogos em que a saída do aluno faz parte da sua prática.

O segundo aspecto dos PCNs é a dimensão dos conteúdos. A educação Física precisa buscar uma prática que se fundamente nas dimensões atitudinal procedimental e conceitual. Desse modo, as aulas devem buscar o ensino das práticas da cultura corporal, juntamente com o entendimento de quais atitudes são necessárias aos alunos para e nas atividades corporais. E, por fim, ensinar os

conceitos que estão ligados àquela prática. Dessa maneira, os PCNs da área da Educação Física sugerem que as atitudes, os conceitos e os procedimentos dos conteúdos sejam trabalhados em toda a dimensão da cultura corporal, envolvendo, dessa forma, o conhecimento sobre o corpo, esportes, jogos, lutas, ginásticas e atividades rítmicas e expressivas (BRASIL, 1998).

O terceiro ponto contido nos PCNs, que propõe avanços e possibilidades para a Educação Física escolar, é a presença de temas transversais. Os temas transversais são assim denominados por incorporarem questões sobre Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual.

Sendo assim, a Educação Física escolar deve proporcionar aos alunos uma prática completa, autônoma e não seletiva, oportunizando aos discentes o aprendizado do saber fazer e do saber sobre. Quando falamos em prática, abrangemos não só a prática do jogo, da ginástica, da dança, das lutas e de outras práticas da cultura corporal, mas também a reflexão sobre conceitos, ideias, valores, regras etc. O processo de ensino-aprendizagem deve ser enriquecedor. Ensinar envolve organização, sistematização dos conteúdos por parte do professor e didática em um determinado tempo e espaço. Por isso, entender o cenário no qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre é importante, pois ele pode revelar o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico do professor (TARDIF, 2014), aspectos essenciais e que nos auxiliam a entender os saberes da prática docente.

Ao contextualizar a permanência de professores de Educação Física na carreira docente juntamente com a discussão sobre as metodologias de ensino e conteúdos, temos como objetivo problematizar a atuação desses professores.

Ainda são poucas as pesquisas que abordam a relação entre os saberes docentes e a Educação Física. Para Molina Neto (2010), raramente, os professores de Educação Física são vistos como um profissional que detém o saber e que produz saberes durante suas experiências cotidianas. Todavia, observamos estudos que caminham na direção de demonstrar que professores de Educação Física também são produtores e executores de seus saberes.

Como esta dissertação tem como ponto de partida a pesquisa de Andrade *et al.* (2009), intitulada “Os professores de Educação Física de escolas públicas de seis cidades da microrregião do campo das vertentes”, é oportuno apresentarmos seus resultados, já que ela proporcionou a possibilidade de contextualização local, em que as professoras de Educação Física que participam deste estudo estão inseridas.

A pesquisa de Andrade *et al.* (2009) teve por objetivo o levantamento e a análise do perfil dos professores de Educação Física que atuavam em escolas públicas em seis cidades da Microrregião do Campo das Vertentes em Minas Gerais. Para tanto, foi utilizado o procedimento Censo com a participação de 36 professores.

Os resultados da pesquisa de Andrade *et al.* (2009) indicaram que, entre os 36 professores que participaram da pesquisa, a maioria é do sexo feminino (63,9%) e com idade acima de 30 anos (61,1%). Sobre a formação inicial, 55,6% dos professores se formaram entre os anos 2000 e 2008 e cursaram a licenciatura plena, 66,7%. A maioria dos professores, 44,4%, se formou em uma instituição privada localizada no município de Lavras – MG. As Universidades Federais eram responsáveis pela formação de 47,2% dos professores e a Educação Física foi a primeira opção de profissão para 75% dos sujeitos da pesquisa.

Com relação ao tempo de atuação no magistério, os percentuais mais representativos foram 25% entre um e cinco anos e 25% entre 11 e 15 anos. Sobre onde lecionavam, 62,1% eram professores efetivos da rede estadual de ensino de Minas Gerais, sendo a escola a única instituição de atuação para 58,3% dos professores, mas 41,7% trabalhavam também em outros setores (clubes e academias). Trabalhar na escola era a primeira opção de 75% dos professores.

Sobre a satisfação com a profissão, 80,6% responderam estar satisfeitos. Segundo Andrade *et al.* (2009), essa satisfação está relacionada à realização pessoal, mas, em relação à carreira e à remuneração, a maioria dos professores está insatisfeita e sente-se desvalorizada.

Com relação à formação continuada, a maioria dos professores, 61,1%, disse participar de cursos de capacitação oferecidos pelos municípios e pelo Estado e/ou cursos de pós-graduação. Andrade *et al.* (2009) destacam o fato de 80% dos professores responderem usar outras formas de atualização como: internet, revistas e conversas com colegas da área. Os autores destacam que isso ocorria sem questionamento da fidedignidade das fontes.

Sobre sua formação docente, 55,6% dos professores consideraram ter sido adequada para atuar na educação básica. Alguns professores reclamaram de uma formação dicotomizada, isto é, divisão entre “teoria” e “prática”. No entanto, apesar disso, chamou a atenção de Andrade *et al.* (2009) o fato da prática pedagógica dos professores se distanciar da literatura acadêmica da Educação Física ou da Educação.

Os resultados da pesquisa de Andrade *et al.* (2009) nos possibilitaram estruturar e desenvolver esta pesquisa, como apresentamos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

3. CAMINHO METODOLÓGICO E ANÁLISES

Neste capítulo, apresentamos o caminho metodológico da pesquisa e a análise das falas das duas professoras de Educação Física que participam da pesquisa. Este capítulo foi estruturado em três tópicos: o primeiro apresenta o caminho percorrido até as duas professoras, o segundo descreve o caminho metodológico e o terceiro apresenta as análises das entrevistas à luz de Maurice Tardif (2014).

3.1 O percurso até as professoras

Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente, identificamos os sujeitos que participaram da pesquisa desenvolvida por Andrade *et al.* (2009), intitulada “O perfil dos professores de Educação Física de escolas públicas de seis cidades da Microrregião do Campo das Vertentes”. A pesquisa desenvolvida por Andrade *et al.* (2009) foi de cunho qualitativo e empregou o procedimento Censo para o levantamento dos dados. Participaram da pesquisa 36 sujeitos, sendo o objetivo central traçar o perfil dos professores de Educação Física de seis cidades da Microrregião do Campo das Vertentes.

Para chegarmos até as professoras que participam desta pesquisa, estabelecemos alguns critérios respeitando o contingenciamento de tempo para o desenvolvimento da pesquisa e recursos financeiros. Nesse sentido, para participar da pesquisa, o(a) professor(a) deveria:

- ter participado da pesquisa de Andrade *et al.* (2009);
- ser egresso(a) do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSJ;
- atuar na rede pública (estadual ou municipal) do município de São João del-Rei ou de municípios com distância inferior a 20 km.

Após aplicarmos esses critérios, identificamos três professores que poderiam participar da pesquisa. A aproximação se deu por meio de uma rede social de relacionamento, de forma sigilosa, momento em que esclarecemos os

objetivos da pesquisa. Esse início foi uma fase exploratória; depois, ocorreram conversas, trocas de mensagens via *e-mails* e encontros, nos quais esclarecemos de forma mais detalhada o objetivo central desta pesquisa. Frisamos, ainda, que esta pesquisa poderá contribuir com os cursos de licenciatura, os professores, as escolas e a comunidade acadêmica. Duas professoras aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Esclarecimento (Apêndice I) e o Termo de Consentimento Livre, após Esclarecimento (Apêndice II).

Sobre as professoras que concordaram em participar da pesquisa, ambas concluíram a Licenciatura em Educação Física da UFSJ em 2007 e pertenciam à mesma turma e período. Também, é importante ressaltarmos que as professoras, como discentes do curso, eram bastante participativas e atuantes, pois em muitos momentos ajudaram a consolidar o curso, já que eram da primeira turma. Antes de prosseguirmos, julgamos ser necessário apresentar o referido curso, o que ajudará a compreender o percurso profissional das professoras.

O curso de Licenciatura em Educação Física da UFSJ foi implantado em 2004 e está instalado no *Campus* Tancredo Neves (CTAN) no município de São João del-Rei – MG. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) (UFSJ, 2010) de Licenciatura em Educação Física da UFSJ, a proposta curricular busca a formação de professores para a educação básica, os quais sejam capazes de dialogar com a diversidade cultural e a pluralidade de concepções de mundo, comprometidos com as dimensões ética e política de sua atuação. Após analisarmos o PPC, notamos que as concepções de ensino do curso vão ao encontro das correntes progressistas de Educação.

Dando continuidade à apresentação, esclarecemos que, para preservar as identidades e a privacidade, foram adotados os nomes fictícios “Renata” e “Ana” para se referirem a cada professora.

As duas professoras são efetivas nas redes públicas de ensino da região de São João del-Rei. A professora Renata nasceu e vive no município de São João del-Rei, tem 32 anos de idade, é casada e não tem filhos. Ingressou na Licenciatura em Educação Física da UFSJ em 2004, concluindo o curso em 2007, mas não tem curso de especialização. Iniciou sua vida profissional, como docente, em 2008, na

condição de professora contratada. Em 2010, após aprovação em concurso público, assumiu seu cargo, na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, como professora efetiva. Atualmente, tem uma jornada de trabalho de 24 horas semanais.

A professora Ana nasceu e vive no município de São João del-Rei, tem 31 anos de idade, é casada e tem um filho recém-nascido. Também, ingressou na Licenciatura em Educação Física da UFSJ em 2004, concluindo o curso em 2007. Em 2008, iniciou sua primeira pós-graduação *lato sensu*, a qual foi concluída em 2010. Em 2014, deu início ao segundo curso *lato sensu*, o qual ainda está em andamento. A professora Ana iniciou sua carreira como docente na rede pública em 2008. Hoje, é professora de uma escola do município de Santa Cruz de Minas e da Rede Estadual de Minas Gerais. Sua jornada de trabalho é de 36 horas semanais.

A partir do perfil de cada professora, foi possível definirmos e estruturarmos a metodologia para dar voz às professoras e a análise do que dizem de seus saberes experienciais.

3.2 A metodologia da pesquisa

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, opção que se justifica por minha formação no campo das Ciências Humanas e Sociais. Buscamos nesta pesquisa analisar as particularidades das professoras de Educação Física a partir dos seus saberes experiências.

Para a coleta de informações, adotamos o procedimento “entrevista”. Duarte (2004) alerta que o emprego do procedimento entrevista em pesquisas qualitativas é um tema recorrente e polêmico nas discussões acadêmicas sobre metodologia de pesquisa por ser muitas vezes utilizado de forma pouco rigorosa.

Duarte (2004, p. 214) explica que:

Persistem entre nós certas crenças segundo as quais a entrevista, sobretudo aberta ou semiestruturada, é um procedimento de coleta de informações pouco confiável e excessivamente subjetivo, pelo qual optam pesquisadores com pequena bagagem teórica, que dele fazem uso de forma bem menos rigorosa do que seria desejável.

Talvez, o uso sem muito rigor das entrevistas nas pesquisas possa ter contribuído para essa desconfiança, pois é responsabilidade do pesquisador explicitar as regras e pressupostos teórico-metodológicos que norteiam seu trabalho de forma a assegurar o rigor acadêmico.

Nesse sentido, Duarte (2004) acredita que a explicitação de regras e dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a pesquisa científica, a qual adota a entrevista, garante a confiabilidade e o rigor acadêmico.

Também, não se pode confundir que o procedimento entrevista não é a única forma de se desenvolver a pesquisa qualitativa (DUARTE, 2004). Todavia, no caso desta pesquisa, entendemos que esse seria o procedimento adequado e possibilitaria, por meio do diálogo, entre o entrevistado e a pesquisadora, buscar informações sobre o objeto investigado.

Conforme Triviños (1987), a entrevista, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do entrevistador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Além disso, a entrevista permite que o pesquisador elucide informações pertinentes. Já para Minayo (1994), esse procedimento permite a obtenção de informações sobre o objeto de estudo de uma forma livre.

O tipo de entrevista adotado nesta pesquisa foi a semiestruturada. Nosso objetivo foi dar a palavra às professoras, a fim de que pudessem se expressar. A entrevista semiestruturada dá flexibilidade ao diálogo entre pesquisador e entrevistado; isto é, acrescenta questões que se tornam importantes e que surgem ao longo das falas. Como esclarece Triviños (1987, p. 146):

É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semiestruturada, no enfoque qualitativo, não nascem *a priori*. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas.

Em relação às entrevistas realizadas, a professora Renata foi entrevistada numa sala da UFSJ em uma única sessão. Durante a entrevista, ela demonstrou que não se sentia confortável e falou pouco.

A entrevista com a professora Ana foi realizada na sua residência, pois ela se encontrava em licença maternidade e com dificuldade de se locomover. Apesar de estar se recuperando, a professora Ana se expôs mais, falou mais e não se sentiu desconfortável.

Após a realização das entrevistas, foi necessário ouvir, transcrever, ler e reler as entrevistas. Nessa fase, foi preciso termos atenção para perceber as falas que se destacaram. Posteriormente, foi realizada a análise dessas falas. Procuramos nos familiarizar com as falas das professoras e compreender as representações das professoras que apresentam convergências, divergências e idiosincrasias sobre os seus saberes experienciais.

A análise sempre é a interpretação da interpretação. Isto é, o pesquisador reinterpreta aquilo que é interpretado pelo sujeito sobre algo. Para essa tarefa, a teoria dá base para a análise.

No momento da análise, empregamos esses recursos. Ou seja, nossa análise foi realizada com base no nosso referencial teórico e teve como fio condutor compreender o que as professoras dizem sobre seus saberes experienciais. No próximo tópico, apresentamos nossas análises.

3.3 Análise das falas das professoras

Como já apresentado anteriormente, as professoras participaram da pesquisa de Andrade *et al.* (2009). Entretanto, o que mudou, ao longo dos últimos sete anos, na vida profissional e na prática pedagógica dessas professoras?

Ambas as professoras relataram mudanças, porém em perspectivas diferentes. A professora Renata aponta para a mudança do alunato. Na visão dela, a indisciplina dos alunos é a mudança que mais dificulta sua prática pedagógica.

Mudou. Não sei se é a questão de dar aula, por causa do comportamento dos alunos que tem mudado muito. Então, dificulta

um pouco mais. Antes, estava bem mais tranquilo. Agora, com o comportamento deles, aí dificulta um pouco mais. A gente ter a atenção à disciplina, né? (Professora Renata)

O que chama a atenção na fala da professora Renata é o fato de ela considerar a indisciplina como algo recente e desconsiderar a diversidade dos alunos. Para Tardif (2014), os alunos possuem uma postura ativa e oferecem resistência a algumas iniciativas, o que pode levar os professores a entender isso como indisciplina no contexto da sala de aula, como também a ausência da autoridade docente.

Já para a professora Ana, a principal mudança é a falta de tempo para investir na sua formação continuada. Segundo a professora, isso é marcante no exercício docente e se diferencia de quando era aluna, pois, durante a licenciatura, ela dispunha de tempo para se aperfeiçoar.

[...] eu acho que o que mudou é a questão de tempo para poder investir mais, para estar aperfeiçoando cada vez mais, porque na época da faculdade a gente consegue aperfeiçoar mais do que na época que a gente está na rotina mesmo (Professora Ana).

Apesar dessa fala, a professora Ana não desistiu da sua formação continuada. Ela está cursando seu segundo curso de pós-graduação *lato sensu* e entende o PIBID como um fator motivante para sua prática pedagógica.

[...] eu tive a parceria do PIBID. Então, isso motiva muito a questão da carreira não pela bolsa que eles dão, mas pelo fato de você ter várias outras cabeças pensando junto. Então, quando você pensa separado, parece que você meio que restringe as possibilidades de aprendizado. Aí, quando você abre esse leque e vê outras pessoas aplicando a mesma coisa que você aplicaria, você vê várias possibilidades de metodologia num conteúdo só (Professora Ana).

A professora Ana se sente motivada com o trabalho coletivo desenvolvido no PIBID, do qual ela é a supervisora na escola em que atua. Essa interação chama a atenção, uma vez que a professora Ana é a mediadora entre os alunos, coordenador da área de Educação Física e a escola (direção, docentes, técnicos e alunos). Nesse sentido, a professora Ana além de estar inserida num processo de formação continuada *in loco* oferecido pelo PIBID. Ela também participa do processo de formação de outros professores. A professora Ana está inserida num contexto semelhante ao que é indicado por Huberman (1992). Isto é, o processo

reflexivo não pode estar distante da realidade escolar. A professora Ana aprimora sua formação em sua prática. Podemos dizer que essa etapa da sua formação, vinculada ao PIBID, está diretamente ligada ao saber experiencial e contribui com sua prática docente.

Ao longo das entrevistas, as professoras foram questionadas se a vida profissional docente era como esperavam. Ambas responderam que sim. A professora Renata respondeu que era o que ela esperava, mas novamente aponta para as mudanças no comportamento dos alunos, o que tem dificultado seu exercício profissional. A professora Renata cita, inclusive, a agressão física: “[...] até a questão de agressão física [...]. Já cheguei a ser agredida por criança de sete anos de idade. Então, está ficando complicado trabalhar em escola por causa disso. Mais por causa do comportamento”.

A professora Ana diz que ama lecionar e a área escolar. Sendo assim, ela se sente realizada. No entanto, como ela mesma diz, está satisfeita “em termos profissionais, e não salariais”. Outra insatisfação da professora Ana está relacionada à desunião da categoria docente, o que a marca negativamente.

Negativamente, o que mais me marca, até hoje na escola, é a falta de união entre a própria categoria de professores. A gente trabalha muito de forma, ah, conhecimento muito fragmentado, cada um cuidando da sua área, sendo que todo mundo podia cuidar da escola de forma conjunta. Acho que isso foi o que mais me deixou chocada e me deixa chocada até hoje na escola (professora Ana).

Apesar das suas diferenças ao olharem para a profissão, identificamos um ponto em comum entre as professoras Renata e Ana sobre aspectos positivos da profissão. Ambas se encantam com a possibilidade de contribuir com os alunos a partir do seu trabalho.

Teve coisas boas que me marcaram. Desde quando você vê uma criança que mal consegue pular uma corda, a que anda com um pouco de dificuldade. Trabalhamos com inclusão também. E aí, depois do nosso trabalho, ela começa a melhorar (Professora Renata).

O que eu mais gosto na escola é o sentimento de poder ajudar o aluno a desenvolver. A cada dia que a gente pode estar com o aluno, pode estar desenvolvendo alguma coisa, a gente vê que a gente é capaz de estar auxiliando ele no dia a dia (Professora Ana).

Sobre os problemas ou desafios enfrentados pelas professoras, a indisciplina não aparece na fala da professora Renata apesar de ser citada em vários momentos. Para ambas as professoras, o maior problema é a desvalorização do professor de Educação Física pela escola.

A valorização. Não falo a valorização financeira. O pessoal, principalmente o pessoal de Educação Física, você quase não tem um material na escola, não tem um espaço adequado e sempre vai ficando para depois. O material de Educação Física depois a gente vê. Então, você ser valorizado. Você pedir aquilo para trabalhar e você ter. Você ter aquele horário para você fazer. Eu quero fazer algo diferente. Mas você ter eles [a direção] te liberando aquele horário para você fazer. Te liberar para levar a turma num lugar diferente (Professora Ana).

Então, o desafio é conseguir fazer o que você planeja mesmo. Porque, às vezes, até dentro da escola, você planejou a aula. De repente, você está no pátio. Aí, vem alguém da direção e fala que tenho que sair do pátio porque eles têm que fazer isso, têm que fazer aquilo. Você está na sala. Aí, não vai poder ficar na sala hoje, porque o professor tem que montar a sala para fazer uma aula. Assim, a gente é sempre deixado de lado (Professora Renata).

Em sua fala, a professora Renata sente falta de uma voz ativa na escola e de que sua prática pedagógica seja respeitada pelo grupo escolar. Tardif (2014) explica que, para o professor ser sujeito do seu conhecimento, é necessário dar-lhe tempo e espaço, a fim de que possa agir como ator autônomo de suas práticas e como sujeito competente de sua própria profissão. Nesse sentido, a professora Renata tem consigo isso: ela enxerga que já mudaram algumas coisas, pois, “como eu estou nessa escola há mais tempo, eu já consegui mudar um pouco a maneira deles verem a Educação Física. Que desde que eu entrei até agora, eu consigo um pouco mais do que eu conseguia antes. Mas nem sempre” (Professora Renata).

Citada com frequência pela professora Renata como um problema, a indisciplina também é citada pela professora Ana como algo que dificulta a sua prática pedagógica.

Primeiro indisciplina, né, que eu acho que todo mundo cai nessa palavra indisciplina. Se você não consegue disciplinar os alunos, fazer com que eles respeitem você, esqueça qualquer conteúdo que você queira aplicar. Eu acho que o principal da carreira enquanto professor com os alunos é isso (Professora Ana).

A professora Ana cita um outro problema enfrentado no âmbito escolar: a falta de um apoio administrativo. Ao longo da entrevista, essa questão aparece de forma latente. A professora relata que a direção da escola limita a melhora da qualidade do seu trabalho, principalmente quando são apresentadas novas ideias ou propostas.

Agora, o outro desafio eu acho que é em termos de administrativo. Da escola mesmo, quando você tem novas ideias que vão gerar muito trabalho, são poucos que agarram a ideia. Aí, eu penso que tudo que dá trabalho dá bons resultados. Aí, às vezes, você faz e as pessoas falam assim: ela quer aparecer. Ela não tem nada mais para fazer. Ela só tem que dar conta da escola. Então, eu acredito que a parte administrativa é bem falha. Principalmente, assim. Quando você pega uma gestão boa, que quer cuidar da escola, é fácil. Agora, quando você pega uma gestão que não tá nem aí para escola, tudo vai desencaminhando (Professora Ana).

Mas afinal, para essas professoras, o que é ser professor? Como elas enxergam a sua profissão? Sobre essa questão, a professora Renata destacou as mudanças ocorridas em sua forma de pensar sobre o que é ser professor, tendo como base sua prática pedagógica e as dificuldades enfrentadas no dia a dia como professora, que aponta para uma luta contra o desânimo e a frustração.

A minha visão do que é ser professor mudou um pouco desde que eu formei até agora. A gente tem uma visão de que vai mudar o mundo. Que vai fazer tudo aquilo que você aprendeu na faculdade. Você sai da faculdade com uma cabeça que vou fazer isso, que vou fazer aquilo. Que, nossa! Vou mudar a Educação Física e aí, com o passar dos anos, você vai vendo que não é bem assim. Que essa desvalorização, que toda essa questão de comportamento de aluno, os pais também que às vezes não ajudam muito a gente, e tudo, você vai ficando um pouco mais desanimado. Então, eu acho que é isso que acontece. Porque quando a gente ia para os estágios, que a gente via o professor dando aula, a gente falava assim, nossa! Está tão desmotivado, podia fazer uma aula melhor. Então, quando você está com a cabeça fresca, você quer fazer aquilo. E põe aquilo em prática. Vai acontecendo algumas coisas que realmente vão te desanimando. E se você deixar, você vai ficar totalmente desmotivado e não vai fazer mais nada na escola mesmo (Professora Renata).

Se considerarmos os anos de experiência, a professora Renata apresenta sentimentos comuns a professores que se encontram nos três primeiros anos de profissão. Como descreve Huberman (1992), os desencontros existentes entre as

ideias do professor e a realidade escola fazem parte da entrada na carreira profissional.

A professora Ana tem outra percepção sobre o que é ser professor:

Eu acho que ser professor é, além de ensinar, é aprender a cada dia. Que a partir do momento que você está ensinando, que você se propôs a ensinar o aluno, você vai aprendendo com o aluno também. As realidades são diferentes. Então, eu acho que o papel do professor vai além, além dos muros das escolas, né, porque o que você ensina dentro daquele mundinho da escola pode ser propagado para fora da escola. Só que aí eu acho que a gente, hoje em dia, está pegando muito papel além do professor, porque você pega papel de ser psicóloga, de ser pai, de ser não sei o que. Acho que tá confundindo o papel do lecionar, do ensinar, né. E eu acho que o professor acolhe muito o aluno, né. Ele percebe do que o aluno necessita, ele sabe a individualidade do aluno (Professora Ana).

A professora Ana entende que ser professor se dá pela troca de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. O professor aprende ao ensinar. Como citam Silva e Neto (2010, p. 220), ser professor é uma relação de construção de aprendizagem conjunta entre docentes e estudantes. Outra questão destacada pela professora Ana é que o papel do professor vai para além dos muros da escola. Todavia, ela faz ressalvas em relação aos diferentes papéis que o professor assume. Isso vai ao encontro do que a professora Renata afirma; isto é, a necessidade de um apoio mais consistente, não só do corpo escolar, mas da família, que ajudaria na motivação do trabalho:

Eu acho que a solução para essa desmotivação na nossa área seria estar buscando mais apoio. Apoio da escola, das famílias. Porque, como falei, a desmotivação vem por vários motivos, desde o comportamento do aluno até a desmotivação ali de você ser sempre a última a saber as coisas dentro da escola, entendeu? Então, eu acho que tinha que ter um apoio maior, uma convivência, a família sabendo lidar melhor com o comportamento ali dos alunos, porque eles estão deixando para gente o que é a educação que seria deles. Então, a gente fica muito apertado com isso também. Você tem que dar aula. Também, ficar o tempo inteiro separando briga de aluno. Então, é complicado. Eu acho que se tivesse um apoio maior, de forma geral mesmo, da escola, dos pais, dos outros professores, eu acho que melhoraria um pouco.

Sobre a valorização da profissão, a professora Ana considera que existe um conjunto de fatores que deve ser trabalhado e alterado.

[...] primeira coisa é a questão salarial. Eu acho que o professor tinha que ser mais valorizado, e a questão da estrutura tanto administrativa, como a questão da quantidade de aluno em sala, a estrutura para o professor trabalhar, a questão da carga horária. Assim, o município ainda continua com as 24 horas. O Estado já modificou isso, já diminuiu isso, mas o município ainda não diminuiu. Acho que são diversos fatores, acho que tudo pega. Por exemplo, uma administração boa, que saiba lidar com os alunos que têm indisciplina, que a gente observa em muitas escolas, que a direção não está nem aí para a disciplina da escola, ou então é severa demais, que sai entre os dedos, que não sabe dialogar. Eu acho que não é um fator que vai melhorar, resolver. Acho que são vários fatores em conjunto que poderia estar melhorando (Professora Ana).

É importante nos atermos ao que alerta Daolio (1996): que as questões salariais devem ser levadas em consideração, são necessárias, mas não são suficientes para garantir uma prática docente significativa.

Um questionamento relevante foi feito pelas professoras ao longo das entrevistas, isto é, se elas acreditam na profissão docente. Ambas responderam que sim.

Eu acredito, ainda mais no mundo de hoje. Como a família está delegando tudo para a escola, eu acho que ela se tornou mais importante o aluno ter alguém para estar dirigindo ele, estar dando uma direção, e para ensinar alguma coisa, né? E por que já era importante antes, com certeza, sempre foi importante, tudo que a gente é, a gente sempre passou por um professor, mas agora eu acho que é fundamental, o aluno estar ali, ele ter onde ir e ter onde aprender alguma coisa, buscar algum conhecimento, porque não está tendo muito nas famílias, né? Está sendo deixado de lado. E aí fica para o professor (Professora Renata).

Eu acredito na profissão docente, mas acredito que muita gente sai por causa da desvalorização salarial, entendeu? Pode gostar, conheço várias pessoas que foram efetivadas, que são excelentes professores, mas aí que viu que sozinha não dava conta de mudar, saiu e está em outra coisa que não gera tanto, vamos dizer assim, desgaste, né. Porque a profissão de professor desgasta bastante. Eu acredito, assim, que quem tem muita gente boa saindo e muita gente que não quer nada com a área educacional ficando. Aí, ficam aqueles que não querem nada com a dureza, que repete tudo que deu ano passado, que não inova. Então, assim, eu acho que a educação está perdendo muito por causa disso. Não é bem valorizado (Professora Ana).

Diante desse cenário, a professora Renata afirmou que já pensou em sair da profissão e justifica por que:

Nossa, foi um dos anos que eu mais fui agredida na escola. Não era um, dois alunos. Eram vários! Então, a gente ficava falando, não dá. Você nunca teve a mão levantada, meu pai, minha mãe, há muito tempo nunca levantaram a mão para mim. Não vou falar que quando criança nunca apanhei, eu levei minhas palmadas, sim, fui corrigida, porque fui muito levada, mas você chegar na escola, vê um aluno te agredir, te morder, te chutar. Dar uma aula para um adulto e ele te ameaçar de te bater na rua. Foi um ano que foi bem difícil (Professora Renata).

Segundo Huberman (1992), é comum a vontade de desistir da profissão na fase de entrada na carreira profissional devido ao “choque com a realidade”. O autor ainda afirma que é justamente nessa fase da carreira que o professor encontra fatores que são determinantes ou não para sua permanência na docência. A professora não desistiu da profissão devido às necessidades econômicas pelas quais passava na época.

[...] Necessidade de trabalhar. Porque eu não tenho outra carreira em mente. Eu tenho coisas que eu gosto de fazer. Mas eu não sei se eu faria uma outra faculdade. Então, assim, eu consegui me efetivar. Então, é uma coisa que eu estou ali, aí desculpa [emociona-se], é uma coisa que é fixa, que dificilmente eu vou sair. Então, eu tenho essa necessidade de trabalhar, agora eu não posso abandonar o emprego (Professora Renata).

Sobre os saberes docentes, as professoras acreditam que sua prática pedagógica é constituída por conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do trabalho docente com ênfase nessa última.

De uma certa forma, os dois conhecimentos me ajudam, mas que o mais me ajuda mesmo, agora, seria o dia a dia. Porque, igual eu falei, a gente sai da faculdade com a cabeça pensando que tudo é fácil, que tudo é lindo e, quando chega na escola, a gente enfrenta diversos problemas, né? Então, você vê que não é assim. Você tem que ir sabendo contornar, pedir a ajuda de um aqui, de outro, contornando a situação. Então, eu acho que isso ajuda mais. Os conhecimentos da faculdade, lógico, me ensinaram tudo que eu sei hoje de Educação Física. Mas o dia a dia, eu acho que é mais importante agora (Professora Renata).

Essa fala evidencia, claramente, o que Candau (1997) relata ao tratar da escola como lócus da formação continuada, pois a professora relata que é nesse dia a dia que ela aprende, desaprende, restaura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que vem aprimorando sua formação:

Olha, eu aprendi muito a ler a teoria e tentar aplicar na prática. Mas, muitas vezes, foge à teoria. Porque cada realidade é de um jeito. Igual quando você lê um relato de experiência de algum projeto, você tem que adaptar ele à sua realidade. Então, você tem que caminhar em conjunto, a teoria com a prática, para você ver o que pode fazer da teoria para beneficiar a prática em si. Então, assim, eu acho, no meu ponto de vista. Porque eu aprendi muito que a Educação Física. Desde a época da faculdade, a gente fazia tudo ao contrário. Primeiro, a gente realizava a aula para depois arrumar objetivo para aula. Hoje, a gente faz um planejamento com um objetivo e do objetivo a gente planeja as atividades que vão atingir esse objetivo. Então, eu observo que muita gente faz ao inverso. Então, não sabe conciliar a teoria com a prática. Acho que o fato de ler uma coisa tem que aplicar da mesma forma. Não é uma receita. A gente tem que saber observar o que está ali e ver o que pode modificar para estar adaptando a nossa prática (Professora Ana).

A professora Renata não desvaloriza o conhecimento adquirido na licenciatura, mas ressalta os conhecimentos construídos no cotidiano do trabalho docente, o que vai ao encontro da percepção de Tardif (2014), de que os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática pedagógica, competência, aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Além disso, para Silva e Neto (2010, p. 217), pelo fato de os saberes experienciais serem construídos no contexto escolar no qual o currículo de fato se faz, o docente tem a autonomia de enfatizar alguns conhecimentos em detrimento de outros, valorizando. Assim, o saber constituído naquele espaço. Já Freire (1996) diz que os professores dão valor essencialmente ao saber experiencial; ou seja, aos saberes adquiridos em sua prática profissional.

Já a professora Ana, apesar de alertar que muitas vezes a prática foge da teoria, mostra maior mobilização na articulação dos conhecimentos construídos na licenciatura em Educação Física e daqueles oriundos do exercício docente. Na verdade, ela tem um posicionamento muito interessante, pois, a partir da teoria, ela se preocupa em fazer uma leitura do mundo e da sua prática. Como entende Tardif (2014, p. 21), a prática abrange mobilizar vários saberes e transformá-los pelo e para o trabalho docente. Podemos entender a fala da professora Ana a partir de Conceição (2014b, p. 41):

Compreendemos que o cotidiano contribui para o processo de constituição do ser professor. Ou seja, na práxis pedagógica o professor percebe que a formação foi importante para entender a escola, porém o saber da experiência, quando confrontado com o

conhecimento da academia, é ressignificado, possibilitando um avanço no olhar sobre a cultura escolar.

A partir da fala das professoras, é possível identificarmos que existe uma relação entre os saberes adquiridos ao longo da licenciatura e da experiência profissional. Esses saberes obedecem a diferentes condicionantes, mas ambos podem balizar a docência sem estarem subordinados um ao outro. Claro que o saber docente não é fragmentado; não seria possível desmembrá-los. Todo saber, mesmo o “novo”, insere-se numa duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição (TARDIF, 2014).

Nesse sentido, buscamos focar nas trajetórias de vidas das professoras, com o objetivo de entendermos como os conhecimentos construídos em sua vida pessoal, acadêmica e profissional influenciam a construção de “ser docente”.

As professoras também nos mostram em suas falas que há continuidades entre os saberes pré-profissionais e o conhecimento profissional do professor. Para Raymond (1993 *apud* TARDIF, 2014), as experiências anteriores à profissão influenciam as práticas pedagógicas dos professores e professoras. Sendo assim, os aprendizados ocorridos fora do âmbito educacional podem influenciar nas aulas.

O jeito que você fala com uma pessoa, você tem que mudar o jeito de falar com outra. Então, assim, eu acho que tudo que a gente vive influencia de alguma forma. Porque, às vezes, o que você já viveu na escola, o que eu já vivi com algum professor, eu chego na hora de passar para o aluno, eu penso bem e isso não era legal comigo. Então, vamos tentar mudar, fazer de um outro jeito (Professora Renata).

Eu acho que é em conjunto. Porque, por exemplo, o jeito da gente lidar em casa e o jeito que a gente lida na escola com o aluno, a gente não é, não somos duas pessoas, não tem como separar. Acho que diálogo com aluno e o diálogo com alguém da casa só vai modificar o que você quer atingir. Mas a forma como você quer chegar na pessoa, acho que chega a ser a mesma coisa (Professora Ana).

Como aponta Tardif (2014), os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional são importantes não só na prática profissional, mas também para a compreensão do saber-fazer e do saber-ser utilizados e mobilizados na prática docente.

Em síntese, ao encontro das falas das professoras, Tardif (2014) explica que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional (socialização primária e na socialização escolar) serão utilizados na socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Dessa forma:

Uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação (RAYMOND *et al.*, 1993 *apud* TARDIF, 2014, p. 63).

Um dos objetos do saber experiencial, segundo Tardif (2014), diz respeito às relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática. Desse modo, as professoras foram questionadas quanto à relação com os demais sujeitos da escola. Ambas responderam ter uma boa relação com o corpo escolar e apontam que o tempo em que já estão na escola auxilia sua boa convivência.

Na escola, eu me dou bem com todo mundo. Graças a Deus, eu não tenho problema. Eu até falo que a escola que eu trabalho eu gosto muito, porque lá eu nunca tive um problema de desentendimento maior com ninguém. Senta todo mundo, na hora do lanche, é todo mundo ali junto, não tem distinção de direção, de secretário, está tudo mundo conversando. O pessoal, os auxiliares educacionais, a gente está sempre passando. Eles ajudam muito a gente com os alunos, porque, às vezes, a gente não vê, vai tomar água, alguma coisa, não vê o aluno fazendo alguma coisa. Então, eles veem e falam com a gente, e a gente convive bem, está sempre na amizade mesmo. Eu gosto bastante (Professora Renata).

A professora Renata diz que “na escola eu me dou bem com todo mundo. Graças a Deus, eu não tenho problema”. Parece que ela gosta da escola apesar de anteriormente ela citar que teve que ser impor.

Já a professora Ana relata que:

Minha relação com os alunos é excelente, não tenho nenhum problema com aluno. Assim, problemas de indisciplina, a gente chegar e conversar, coisas que todo professor tem. Mas a gente sabe dialogar. Com os pais também, nunca tive problema. Agora, com a administração atual, eu tive muito problema, porque, assim, eu não sei lidar com uma direção que seja ditadora. Gosto de direção que seja aberta às propostas. Então, a partir do momento

que a gente propõe uma coisa que a gente quer desenvolver e a administração poda, ela tem que ter um argumento para poder podar. E observo assim, não gosto muito desse negócio porque é diretor e a última palavra é do diretor. Eu acho que a escola é um conjunto. O diretor está ali para representar quem está fazendo parte da comunidade, não está ali para poder dar a última palavra. Então, assim, eu tenho muita dificuldade com isso. Porque tem gente que abaixa a cabeça e aceita. Eu sou do tipo que não abaixo a cabeça e falo o que penso. Eu tenho muita dificuldade nisso.

Com os funcionários da escola, tem professor que eu vejo que eu tenho que ter um distanciamento maior, em que sentido? Vou desenvolver um projeto, já não vai ser aquele professor que eu vou chamar para me ajudar. Que eu sei que ele não vai contribuir para o projeto e ainda vai achar ruim de estar levando serviço para casa. Então, assim, em termos de conversa e relação com o outro, é supertranquilo. Eu sei lidar com todos. Mas sei como que cada um gosta de ser tratado. Até onde eu posso chegar com cada um (Professora Ana).

Segundo Tardif (2014, p. 52): “As certezas subjetivas dever ser, então, sistematizadas, a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas”. O relato da professora Ana contraria o que aponta Tardif (2014), pois apresenta dificuldades com a direção da escola: “tive muito problema, porque assim eu não sei lidar com uma direção que seja ditadora”. Mesmo com uma formação diferenciada e uma leitura crítica de mundo, a professora Ana tem suas práticas podadas pela direção da escola, o que remete a necessidade da professora criar estratégias para efetivação de suas propostas, participação na gestão da escola e mudanças no rumo da direção.

Como as professoras foram estimuladas a refletirem e se posicionarem sobre o que foram os últimos sete anos de magistério, perguntamos sobre como elas se enxergam na profissão daqui a sete anos. As respostas são bem distintas:

Sinceramente, não sei. É o que eu estou te falando, eu busco. Eu já fiz outros concursos, fiz concurso até para agente dos correios. Procuro buscar outras coisas, mas ainda não tenho muita certeza do que eu quero. Mas eu não sei se daqui a sete anos, se as coisas continuarem como estão, a violência dentro das escolas continuar aumentando, não sei se eu consigo ficar (Professora Renata).

Eu me vejo como professora daqui a sete anos. Deixa eu ver, daqui a sete anos, eu vou estar em dois mil e, nossa, 2022. Só que eu não sei se vou investir na área acadêmica ou se eu vou continuar na área escolar. Porque eu sei que na área escolar eu posso falar

que daqui a sete anos vou estar e vir outra pesquisa e me procurar e eu não vou estar mais. Não sei como vai estar a realidade da escola. A falta de comprometimento dos pais, como as crianças vão estar levando a escola daqui a sete anos. Mas no meu sentido, eu gostaria de continuar (Professora Ana).

A professora Renata, por sua resposta, busca outros caminhos para sua vida profissional, até mesmo mudar de profissão. Apesar de em outro momento da entrevista ela dizer que ser funcionária pública concursada a mantém na área, ela busca nos concursos públicos um novo rumo. A violência que ocorre no âmbito escolar marcou a professora Renata. É algo que perpassa toda sua entrevista.

A professora Ana pretende continuar na carreira docente, mas não sabe se dará continuidade na sua formação acadêmica. Ela também mostra uma preocupação com o rumo da escola, especialmente a falta de comprometimento dos pais e como as crianças enxergam a escola.

Ao fim das análises das falas das professoras, identificamos que, mesmo as professoras sendo egressas da mesma licenciatura, turma e período e terem concluído o curso no mesmo ano, posicionam-se de maneira distinta em relação à docência, claro que não podemos esperar que as pessoas ajam da mesma forma, como explica Daolio (1996), os professores podem ter sua prática docente determinada por valores adquiridos ao longo de sua educação, formação profissional e escolas em que atuam. Isso corresponde à sua constituição como sujeito que agirá no mundo, logo teremos diferentes ações feitas por diferentes sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos possibilitou uma reflexão sobre a atuação das professoras de Educação Física que atuam na educação básica, suas visões da área e as experiências que vivenciaram nos últimos sete anos contribuem para o entendimento da carreira docente e podem contribuir para a formação de novos professores. Destacamos aqui alguns pontos que nos chamam a atenção. Ambas as professoras, mostraram-se solícitas a participarem desta pesquisa e nos disseram considerar este trabalho importante para a comunidade acadêmica.

Sobre as falas das professoras foram distintas. A professora Ana encontra-se satisfeita com a profissão, mesmo apontando os problemas enfrentados na carreira, tais como uma administração escolar pouco democrática, falta de união da categoria docente e indisciplina dos alunos, entre outros, mas ainda assim demonstra ter expectativas quanto à profissão, ela espera estar na carreira docente no futuro. Em contrapartida, a professora Renata se mostra insatisfeita e desmotivada com a docência e expressa que pode deixar a carreira docente no futuro. No entanto, ela fala da alegria de ensinar algo novo. Isto é, ver o aluno fazendo algo que não fazia.

Mesmo as professoras tendo a mesma formação inicial, suas expectativas e trajetórias na carreira docente são diferentes, com singularidades. As quais se referem à prática docente, ou seja, aos limites e possibilidades encontrados no chão da escola no dia a dia.

Os saberes experiências vão sendo construídos de diferentes maneiras ao longo da carreira, os quais possibilitam que as professoras se posicionem diante dos alunos, dos professores, da gestão escolar e de outros sujeitos. Esse posicionamento vai de um estado de vulnerabilidade para o enfrentamento, como relatado pelas professoras.

Claro que os outros saberes são importantes. Como já dissemos, o saber docente é um saber plural, pois ele se constrói nos contextos social e cultural, e vai se modificando ao longo do tempo. No entanto, os últimos sete anos parecem ter sido determinantes para as professoras Renata e Ana ficarem ou não na carreira,

realização e satisfação pessoal. Nesse sentido, Huberman (1992, p. 38) aponta que o desenvolvimento na carreira docente pode ocorrer de modo tranquilo ou pode estar permeado de dúvidas e incertezas:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.

Ao finalizarmos esta pesquisa, deparamo-nos com a importância que deve ser dada ao processo de formação de professores não apenas em Educação Física, mas a todos os professores que atuarão na educação básica, pois não basta, como no caso das professoras Renata e Ana, oferecer uma educação pautada na formação progressista, que discuta a escola e o ser professor. É preciso a aproximação da vida cotidiana dos professores da educação básica, para que a profissão não seja uma caixa surpresa a ser aberta pelo futuro professor somente quando ele chega na escola. Claro que a formação integral articulada com a formação continuada no efetivo exercício da docência podem dar subsídios, a fim de que o jovem professor construa respostas aos problemas inerentes ao magistério.

Como advertem Andrade *et al.* (2009), existe a necessidade de, pelo menos três décadas, mudanças na formação de professores de Educação Física e que, apesar de todos os esforços, ainda enfrentam problemas. O último parágrafo do estudo de Andrade *et al.* (2009, p. 27) diz:

É preocupante saber que os professores não têm conseguido dar outro rumo ao seu ofício, por esse motivo a urgência de um esforço coletivo que transforme a Educação Física, a Educação e a escola no Brasil. Os professores sujeitos desta pesquisa, como todos os professores da educação básica, têm grandes desafios que não são somente deles, mas da comunidade acadêmica e da sociedade. Entretanto, se não enfrentá-los agora, no futuro, muito provavelmente, identificaremos os mesmos problemas, só mudarão os professores, a região e o pesquisador, como tem acontecido nas últimas três décadas.

Apesar dessa fala, sete anos depois, reencontramos duas dessas professoras que participaram da pesquisa de Andrade *et al.* (2009). A visão que temos ao final da pesquisa não é fatalista, já que uma professora pode não estar

na carreira nos próximos anos, mas a outra se vê docente no futuro e é muito ativa no campo da Educação não apenas na sala de aula, mas também participa para mudar a trajetória da escola em que está inserida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Telma Freitas de. **Experiências formativas de discentes do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São João del-Rei**. 2013. 123f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2013.

ALMEIDA, Luciano de; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Professores de Educação Física: duas histórias, um só destino. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 13-36, maio/ago. 2007.

ANDRADE, Marcelo Pereira de *et al.* **O perfil dos professores de Educação Física que atuam nas escolas públicas na Microrregião do Campo das Vertentes**. São João del-Rei, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-36, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de Professores: a constituição de um campo estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 14-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>> . Acesso em: 22 jan. 2015.

ANTUNES, Fátima Martin Rodrigues Ferreira. O futebol nas fábricas. **Revista USP**, São Paulo, v. 22, n. 22, p. 102-109, 1994.

BETTI, M. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.

BETTI, M. **Janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papyrus, 1998.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n. 1, p. 73-81, 2002.

BRACHT, V. A. A constituição das terias pedagógicas da Educação Física. **Cedes**, n. 48, p. 69-89, 1999.

BRACHT, V. *et al.* A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física / Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CARDOSO, A. A. *et al.* Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: Contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: ANPEd, n. 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>>. Acesso em: 2 ago. 2015.

CARVALHO, Luís Miguel. A formação inicial de professores revisitada: contributos da investigação sobre a socialização dos professores. In: CARREIRO, Francisco *et al.* **Formação e professores em Educação Física: teoria, investigação, prática**. Lisboa: Edições FMH, 1996. p. 89-111.

CAVACO, M. H. O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1995. p. 155-177.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. **A construção da identidade docente de professores de educação física no início da carreira: um estudo de caso etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS**. 2014. 156f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014a.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. Identização docente de professores de Educação Física no início da carreira. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 2, p. 31-49, jul./dez. 2014b.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

COSTA, Francisco Carreiro da. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista de Educação Física**, Maringá, v. 5, n. 1, p. 26-39, 1994. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3982>>. Acesso em: 6 ago. 2015.

COSTA, Odélio Joaquim da. Ciclo de vida profissional dos professores universitários do Tocantins. In: CIÊNCIAS TECNOLOGIA E INOVAÇÃO, 7., 2012, Tocantins. **Anais...** Tocantins, 2012. Disponível em: <<http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/2890/2348>>. Acesso em: 3 jun. 2015.

CUPOLILLO, V. A.; MONTEIRO, J. J. J. A. **Formação de professores de Educação Física: Diálogos e saberes**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2011.

DAOLIO, J. Educação Física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. 2, p. 40-42, 1996.

DAOLIO, J. **Educação Física Brasileira: Autores e Atores da década de 80**. 1997. 107f. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J. V. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: Edição do Autor, 2001. p. 19-53.

FERREIRA, Rita Cláudia Batista. **O esporte como prática hegemônica na Educação Física: de onde vem essa história?** 2006. 125f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia (Org.). **Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2004.

FRANCO, A. de F. O Mito da autoestima na aprendizagem escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 2, p. 325-332, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a15>>. Acesso em: 3 dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GALVÃO, Zenaide. Educação Física Escolar: A prática de um bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, Ano 1, n. 1, p. 65-72, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARIGLIO, J. A. A socialização pré-profissional de um professor de Educação física: a experiência no universo esportivo em questão. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-10, 2011.

GONÇALVES, J. A. M. **Ser professora do 1º ciclo**: uma carreira em análise. 2000. Tese (Doutorado)-Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. Disponível em: <<https://andreluizsilva.files.wordpress.com/2012/09/huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-dos-professores.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. Os diferentes motivos da escolha da Licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 13, n. 123, p. 1-9, ago. 2008.

LAWALL, I. **Fases de desenvolvimento profissional de professores em situação de inovações curriculares no nível médio**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1418.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2015.

LIMA, Geraldo Gonçalves de. **Impactos das reformas João Pinheiro (1906) e Francisco Campos (1927/28) em Patrocínio – MG**: o grupo escolar Honorato Borges. Uberlândia, 2009. Disponível em: <http://www.congressods.com.br/vcopehe/images/trabalhos/7.institucoes_educacionais_e_ou_cientificas/11.Geraldo%20Goncalves%20de%20Lima.pdf>. Acesso em: 25 maio 2016.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. 2006. 156 p. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MARIANO, A. L. S. **Aprendendo a ser professor no início da carreira**: um olhar a partir da ANPEd. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28. 2009, Caxambu - MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt08.htm>>. Acesso em: 3 jan. 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOGARRO, Maria João. Memórias de Professores discursos orais sobre a formação e a profissão. **História da Educação**, Pelotas, v. 4, n. 17, p. 7-31, abr. 2005.

MOREIRA, H. R.; NASCIMENTO, J. V.; SONOO, C. N.; BOTH, J. Qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida individual de professores de educação física ao longo da carreira docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 900-912, 2010.

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

NETO, V. M. 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**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005.

NETO, V. M. O Processo de Identização Docente na Rede Municipal de Porto Alegre. **Revista educação e realidade**, Porto Alegre, p. 209-232, 2010.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 13-30.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Sérgio Wagner de. **Formação e trabalho de professores**. Lavras: Ed. da UFLA, 2009.

PAIVA, Fernanda *et al.* **Elaboração de Memória Profissional II**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2003.

PAZ, Mônica Lana da. **A permanência e o abandono da profissão docente entre professores de matemática**. 2013. 166f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PEREIRA, L. A. M. *et al.* Crenças e concepções dos licenciandos em matemática sobre a profissão docente. **Revista Brasileira de pesquisa e formação de professores**, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 100-114, jul./dez. 2012.

PRAXEDES, Ana Paula Perdigão *et al.* **A Desmotivação Docente em Escolas da Rede Pública do Município de Teotônio Vilela – AL**. Maceió, 2010.

RUIZ, Maria José Ferreira. O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. **Revista Iberoamericana de Educación**, Ano 36, n. 33, set./dez. 2003.

SANTOS, Núbia Zorzanelli dos; ALMEIDA, Quintão Felipe; BRACHT, Valter. Vida dos Professores de Educação Física: O pessoal e o Profissional. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 141-165, abr./jun. 2009.

SANTOS, S. B. **Satisfação e Motivação de unidocentes do município de Alegrete-RS**. Rio Grande do Sul, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, Ana Márcia *et al.* A formação profissional em Educação Física e o processo político social. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 1-16, maio 2009. Disponível em: <<http://200.137.221.132/index.php/fef/article/view/6588/4960>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

SILVA E NETO, Osni Oliveira Noberto da. Percurso histórico da formação profissional em Educação Física no Brasil e na Bahia. **Revista Digital**, Buenos Aires, Ano 14, n. 141, fev. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd141/formacao-profissional-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 2 ago. 2015.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes europeias no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, D. B. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista Multidisciplinar da UNIESP. Saber Acadêmico**, n. 8, dez. 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação. Brasil, v. 1, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei. **Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física** – Licenciatura da UFSJ. São João del-Rei, 2010. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/coefi/Projeto_Pedagogico_Educacao_Fisica_UFSJ_-_Curriculo_2011\(1\).pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/coefi/Projeto_Pedagogico_Educacao_Fisica_UFSJ_-_Curriculo_2011(1).pdf)>. Acesso em: 24 nov. 2015.

VAGO, T. M. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2000.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

VIEIRA, E. C. Socialização, opção profissional e representação na Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 44-49, jun. 1997.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 47- 70, jan./abr. 2005.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; MOLINA NETO, V.; BOSSLE, Fabiano. Mudanças sociais e o trabalho docente de professores de educação física na escola: estudo a partir de histórias de vida. **Movimento**, UFRGS, v. 18, p. 149-169, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE I**TERMO DE ESCLARECIMENTO**

Considerando sua condição de professor, você está sendo convidado(a) a participar do estudo _____.

Este estudo tem o propósito de _____

Ao assinar o termo de consentimento, você aceitará participar de uma entrevista que terá seu áudio gravado. A pesquisa não colocará você em risco e/ou desconfortos. Não divulgaremos seu nome em nenhum momento. Seu nome será substituído por um nome fictício.

Você poderá ter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar o seu consentimento a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Ressaltamos que sua participação é muito importante para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

São João del-Rei//.....

Nome
Assinatura do voluntário
CPF:

APÊNDICE II**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO**

Eu, _____,
portador do CPF N. _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e
compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido.
A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que
sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar
minha decisão e que isso não afetará meu tratamento. Sei que meu nome não será
divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo.
Eu concordo em participar do estudo.

São João del-Rei.....//.....

Assinatura do voluntário

Mestranda Fabiana Resende
Pesquisadora responsável
Telefone de contato: (32) 9142 4061
E-mail: fabi_resende2008@hotmail.com

Em caso de dúvida em relação a este documento, você pode entrar em contato
com a Comissão de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da
Universidade Federal de São João del-Rei – cepes@ufsj.edu.br / (32) 3379-2413.

APÊNDICE III

Roteiro da Entrevista

1 Dados Pessoais

Nome:

Idade:

Sexo:

Estado civil:

Número de filhos:

Natural:

2 Formação

Ano de ingresso na licenciatura:

Ano de conclusão da licenciatura:

Idade quando da conclusão da licenciatura:

Formação complementar:

3 Questões Norteadoras

3.1 Quando e por que você decidiu ser professor?

3.2 Há sete anos, em 2008, você participou de uma pesquisa que traçava o perfil dos professores de Educação Física no Campo das Vertentes. Você era uma professora recém-formada. De lá pra cá, o que mudou?

3.3 Como tem sido sua profissão? O que mais te marcou nestes sete anos?

3.4 Como você vê o seu papel como professora?

3.5 Quais são os desafios que você enfrenta na carreira?

3.6 Pra você hoje, o que é ser professor? Sua visão sobre a profissão mudou nestes sete anos?

3.7 Como você se relaciona com os demais sujeitos presentes na escola, pais, alunos, professores, funcionários, direção, secretários?

3.8 Como você se vê como professor/pessoa daqui a sete anos? Acredita ainda ser professor?

3.9 Você tem algo que gostaria de acrescentar?