

---

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE

---

# CONSTITUIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS SABERES DA BASE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA

**TAYNARA FRANCO DE CARVALHO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade.

Rio Claro  
2019

TAYNARA FRANCO DE CARVALHO

**CONSTITUIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS SABERES DA BASE  
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE  
CARREIRA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade.

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Rio Claro

2019

C331c

Carvalho, Taynara Franco de

Constituição e caracterização dos saberes da base profissional de professores de Educação Física em início de carreira / Taynara Franco de Carvalho. -- Rio Claro, 2019

114 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Saberes docentes. 2. Professor iniciante. 3. Socialização profissional. 4. Educação Física escolar. 5. Formação de professores.

I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

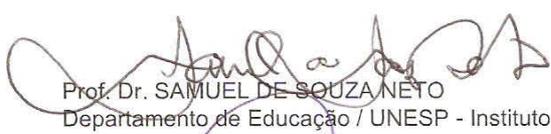
**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** Os desafios da mobilização dos saberes profissionais no início da carreira docente em Educação Física

**AUTORA:** TAYNARA FRANCO DE CARVALHO

**ORIENTADOR:** SAMUEL DE SOUZA NETO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE , área: Pedagogia da Motricidade Humana pela Comissão Examinadora:

  
Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

  
Prof. Dr. ROBERTO TADEU IAOCHITE  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profª. Dra. GELCEMAR OLIVEIRA FARIAS  
Centro de Educação Física e Desportos / Universidade do Estado de Santa Catarina - Florianópolis/SC

Rio Claro, 20 de dezembro de 2018

Título alterado para:

**Constituição e caracterização dos saberes da base profissional de professores de Educação Física em início de carreira**

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus pelo dom da vida e por me possibilitar a realização de mais uma conquista. Tenho certeza que a concretização desse trabalho só foi possível graças a Deus e às pessoas especiais que me apoiaram durante todo esse período.

Agradeço aos meus pais, Sandra e Jackson, que não mediram esforços para me apoiar em todos os momentos, sendo sempre minha base. Obrigada por tudo, eu amo vocês!

Ao professor Samuel, gratidão pela orientação e saliento um carinho especial na nossa relação, já são alguns anos de convivência e espero que perdure por muito mais tempo. Obrigada pelo apoio, conversas sobre o trabalho e a vida e principalmente muito obrigada por contribuir com a pesquisa e a minha formação.

Ao meu noivo, Guilherme, que com muita paciência e amor viveu comigo cada etapa dessa jornada. Obrigada por sempre me incentivar e ser compreensivo nos momentos que estive atarefada. Eu amo você!

A todos os meus amigos e familiares pelos incentivos, conselhos e apoios, tenho consciência do quanto me ausentei de programas sociais e alguns mesmo estando presente, estava com o notebook ligado, meu muito obrigado pela compreensão e por sempre me incentivarem nessa caminhada.

Aos amigos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física: Formação Profissional e Campo de Trabalho (NEPEF: FPCT), pelos estudos, pelas parcerias, pelas conversas e principalmente pelos bons momentos vividos na nossa viagem ao Chile.

Em especial, gostaria também de agradecer aos participantes dessa pesquisa, que se disponibilizaram de alguma forma com a realização desse trabalho, doando seu tempo e colaborando para essa pesquisa.

Aos membros da banca da qualificação e da defesa, Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite, Profa. Dra. Dijnane Fernanda Vedovatto Machado e Profa. Dra. Gelcemar Oliveira Farias, muito obrigada pela leitura atenta e criteriosa com relação ao trabalho e pelo auxílio na organização do texto.

Enfim, MUITO OBRIGADA!

## RESUMO

Na perspectiva da profissionalização, o trabalho docente, exige, entre outras coisas, o reconhecimento dos saberes da base profissional dos professores, indicando assim a necessidade de se analisar a prática pedagógica e seus processos de construção de saberes. Nesse cenário, temos também a compreensão de que o campo profissional possibilita uma apropriação de saberes exclusivos do contexto de trabalho, por exemplo, o contexto da Educação Física. Deste modo, faz-se necessário estabelecer relações entre a entrada na carreira e os saberes da base profissional dos professores, uma vez que os professores iniciantes estão adentrando no campo profissional e passando de forma intensa pelos processos de construção e apropriação de saberes. Nesse sentido, objetivamos investigar os saberes da base profissional dos professores de Educação Física em início de carreira. Para isso, optou-se pela pesquisa qualitativa, descritiva, tendo como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada com cinco professores iniciantes de Educação Física e, posteriormente, à análise de conteúdo. Verificamos que os professores da pesquisa nesse ciclo inicial da carreira enfrentaram diferentes dilemas (burocratização da escola; conflitos com os alunos; falta de local adequado para as aulas; falta de reconhecimento da área pelos alunos e pares), passando pelo denominado “choque com a realidade”. Dessa forma, embora ainda sejam muitos os desafios, consideramos que é preciso que as Instituições formadoras reconfigurem seus currículos e suas práticas formativas, no sentido de melhor se aproximar da realidade educacional, também se faz necessário que se assuma que os sistemas de ensino e as escolas têm responsabilidade sobre a inserção dos recém-professores, favorecendo e estimulando ações que fortaleçam a sua inserção e o seu desenvolvimento profissional. Com relação aos saberes, os resultados mostraram, por parte dos professores iniciantes, a mobilização de saberes vinculado à tipologia dos saberes docentes, envolvendo de um lado, os conhecimentos universitários na mobilização de um saber curricular; saber da formação profissional; saber disciplinar e; saber experiencial. E, por outro lado, envolvendo os saberes profissionais, saberes da ação, identificados como um saber que está diretamente ligado ao exercício do trabalho docente, tendo como marcas, a temporalidade desse saber; a pluralidade e a heterogeneidade de aquisição; a relação com o contexto e a dimensão relacional. Por fim, consideramos que a mobilização dos saberes da base profissional é muito rica, podendo dar margem para o desenvolvimento de uma epistemologia da prática profissional, entendida como o estudo dos saberes utilizado em situação de prática pedagógica. Da mesma forma que essa mobilização de saberes de seres humanos para seres humanos envolve componentes afetivos e relacionais, podendo dar origem a uma teoria da interação social.

**Palavras chaves:** Educação Física; Professor Iniciante; Saberes Docentes; Socialização Profissional.

## ABSTRACT

In the perspective of professionalization, teaching work requires the recognition of the knowledges of the teachers' professional base, among other things, thus indicating the need to analyze the pedagogical practice and its processes of construction of the knowledge. In this scenario, we also understand that the professional field allows an appropriation of exclusive knowledges of the work context, for example, the context of Physical Education. In this way, it is necessary to establish relationships between entering the career and the knowledge of the teachers' professional base, since the teachers that are beginning their careers are entering the professional field and going intensely through the processes of construction and appropriation of knowledges. Therefore, we aim to investigate the knowledges of the professional base of Physical Education teachers at the beginning of their careers. For this, we chose the qualitative and descriptive research, having as data collection technique the semi-structured interview with five PE teachers in the beginning of their careers and then content analysis. We verified that the teachers of the research in this initial cycle of their careers faced different dilemmas (school bureaucratization, conflicts with the students, lack of a proper place for the classes, students' and peers' poor recognition of the area), facing the so-called "shock with the reality". Thus, although there are still many challenges, we believe that it is necessary for the formation institutions to reconfigure their curricula and their training practices, in order to better approach the educational reality. It is also necessary to accept that education systems and schools have responsibility for the insertion of the new teachers, favoring and encouraging actions that strengthen their professional development. With regard to knowledge, the results showed, on the part of the teachers in the beginning of their careers, the mobilization of knowledges linked to the typology of teacher knowledges, involving, on the one hand, university knowledges in the mobilization of a curriculum knowledge; knowledge of professional formation; disciplinary knowledge and experiential knowledge. And, on the other hand, involving the professional knowledges, knowledges of the action, identified as a knowledge that is directly linked to the exercise of teaching work, having as trademarks the temporality of this knowledge; plurality and heterogeneity of acquisition; the relationship with the context and the relational dimension. Finally, we consider that the mobilization of the knowledges of the professional base is very rich, and can encourage the development of an epistemology of professional practice, understood as the study of the knowledges used in a situation of pedagogical practice. In the same way that this mobilization of knowledges from human beings to human beings involves affective and relational components, and can give rise to a theory of social interaction.

**Keywords:** Physical Education; Teacher Beginner; Teaching Knowledge; Professional Socialization.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percurso Pessoal, Formativo e Profissional da Pesquisadora .....	10
Figura 2 – Número de dissertações e teses sobre os saberes no período de 2013 à 2017 .....	31
Figura 3 – Síntese dos Procedimentos da Pesquisa “Estado da Arte” .....	33
Figura 4 – Fundamentação teórica dos estudos .....	35
Figura 5 – Classificações tipológicas dos saberes .....	47
Figura 6 – Percurso Pessoal, Formativo e Profissional de PEF1 .....	68
Figura 7 – Percurso Pessoal, Formativo e Profissional de PEF2 .....	69
Figura 8 – Percurso Pessoal, Formativo e Profissional de PEF3 .....	69
Figura 9 – Percurso Pessoal, Formativo e Profissional de PEF4 .....	70
Figura 10 – Percurso Pessoal, Formativo e Profissional de PEF5 .....	71

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os Saberes dos Professores – Pluralismo Cultural .....	45
Quadro 2 – Saberes Docentes na Educação.....	48
Quadro 3 – Saberes Docentes na Educação Física.....	51

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – As Perspectivas dos estudos sobre os saberes docentes na EF (2002-2012).....	27
Tabela 2 – Os saberes em diferentes áreas de estudo .....	32
Tabela 3 – Números de Teses e Dissertações .....	34
Tabela 4 – Tipos de Pesquisas .....	36
Tabela 5 – Instrumentos de Pesquisa.....	37
Tabela 6 – Análise dos dados .....	38
Tabela 7 – Perspectivas dos estudos.....	39
Tabela 8 – Dados dos estagiários da pesquisa de Carvalho (2013).....	65
Tabela 9 – Síntese da caracterização dos sujeitos .....	72

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1 O Problema de Estudo e a Justificativa da Pesquisa.....	17
1.2 Objetivos.....	20
<b>2. QUADRO CONCEITUAL DA PESQUISA .....</b>	<b>21</b>
2.1 Os saberes da base profissional dos professores: a formação e atuação do professor ...	21
2.2 O professor iniciante: ciclo de vida e socialização profissional .....	53
<b>3. PERCURSOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>63</b>
3.1. Natureza da Pesquisa .....	63
3.2 Procedimentos éticos .....	63
3.3 A entrevista .....	63
3.4 Os participantes do estudo .....	64
3.5 Caracterização dos professores participantes .....	67
3.6 A análise dos dados.....	72
3.7 Organização dos dados .....	73
<b>4. INICIAÇÃO PROFISSIONAL: A CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>75</b>
4.1 A identidade docente e o ciclo de vida profissional: entre o querer e o ser professor...	75
4.2 Repercussões da formação acadêmica na constituição do docente .....	81
4.3 O início na carreira docente: expectativas e dificuldades.....	86
<b>5. INÍCIO DA DOCÊNCIA: A CARACTERIZAÇÃO DOS SABERES DA BASE PROFISSIONAL .....</b>	<b>91</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>110</b>

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho se insere na temática dos saberes docentes, tendo como recorte o início da carreira de professor no campo da Educação Física (EF). A construção do texto partiu das leituras sobre o Movimento pela Profissionalização do Ensino, Saberes Docentes e as etapas da Carreira Docente.

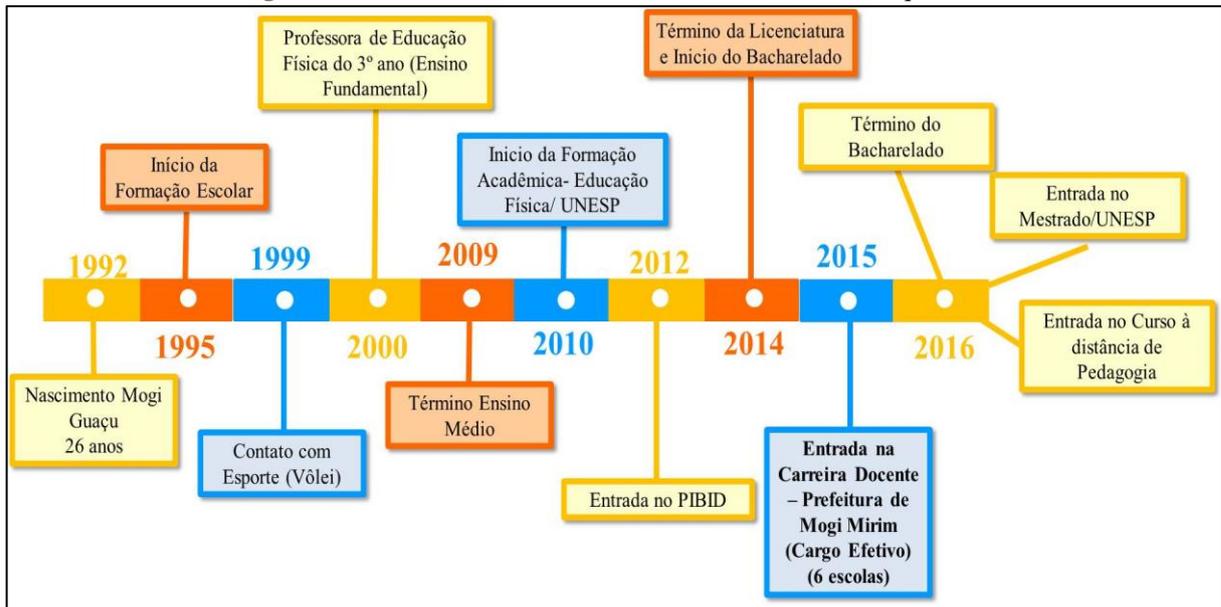
Nesse contexto, a partir das discussões sobre a temática dos saberes docentes busca-se contribuir para colocar em evidência o que os professores em início de carreira sabem, pensam, concebem e atribuem significado ao ensino e os próprios saberes. Assim parte-se do pressuposto de que eles são construtores de saberes e que podem auxiliar nas discussões relativas à profissionalização do ensino e à formação docente (TARDIF, 2010).

A questão dos saberes do professor tem forte relação com o trabalho docente, pois ele com o passar do tempo modifica o “saber trabalhar” do professor (TARDIF; RAYMOND, 2000). Sendo assim, diferentes exigências e experiências vão marcando os distintos momentos da carreira docente, o que acaba gerando uma forte influência nas expectativas, nos valores e nos saberes docentes.

Porém, os estudiosos que investigam o desenvolvimento profissional dos professores têm encontrado experiências que, caracteristicamente, são mais presentes em diferentes etapas da carreira profissional, como durante o início ou o fim da carreira (HUBERMAN, 1992; GARCÍA, 1999b). Destacamos que, a temática do ciclo inicial da carreira vem ganhando destaque nos últimos anos, haja vista o seu impacto e influência nos valores e saberes do professor.

No âmbito de tais compreensões, identificamos a fase de início da carreira como uma ocasião extremamente significativa para a estruturação de saberes (TARDIF, 2010), nos levando a investigar essa temática.

Nessa apresentação, além da perspectiva científica buscamos traçar um cenário de caráter biográfico, indicando assim como foi se constituindo historicamente a minha relação com o objeto de pesquisa investigado. Falar da minha própria trajetória pessoal, formativa e profissional traz subjacente a elas o meu desenvolvimento profissional, bem como as razões que me motivaram as escolhas e caminhos no intuito de explicitar o “lugar de onde falo”. Cardozo (2016, p.13) aponta que revisitar “as experiências profissionais e acadêmicas configura-se como uma oportunidade de refletir sobre o caminho trilhado e uma possibilidade de compreender o presente e projetar o futuro a partir das experiências do passado”. Desse modo, a seguir na Figura 1 apresento minha trajetória pessoal, formativa e profissional.

**Figura 1** – Percurso Pessoal, Formativo e Profissional da Pesquisadora.

Fonte: Elaborado pelos autores

Com base na Figura 1 considero que a minha escolha pelo ambiente escolar se deu de forma gradual, pois desde os tempos da escola já almejava ser professora. A opção pelo campo específico da EF surgiu a partir do meu contato com o esporte (vôlei) e por conta das experiências nas aulas de EF no terceiro ano do Ensino Fundamental I, pois nesse período tive aulas com uma professora que trazia sempre atividades desafiadoras e incentivava a prática de atividades físicas, constituindo-se assim em um capital cultural (BOURDIEU, 1989). De modo que esses fatos influenciaram fortemente na minha escolha pela realização do curso de EF.

Nesse itinerário, em 2010 iniciei o curso de EF na Universidade Estadual Paulista, UNESP, Rio Claro-SP. Com relação ao curso, nos dois primeiros anos, as disciplinas são comuns, não havendo distinção entre as modalidades Licenciatura e Bacharelado. No final do segundo ano, o estudante opta por qual modalidade (Licenciatura ou Bacharelado) vai cursar, compreendendo assim os dois últimos anos do curso. Depois de cursar uma modalidade o aluno pode solicitar matrícula para cursar a outra. No meu caso, primeiro realizei a Licenciatura, terminando em 2014 e no mesmo ano me matriculei na modalidade de Bacharelado com término em 2016.

Durante a graduação da Licenciatura, a partir dos Estágios Supervisionados comecei a ter uma proximidade maior com a realidade escolar, o que foi intensificado com o meu ingresso no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – CAPES) no ano de 2012. Ingressei no subprojeto 5 – multidisciplinar que estava vinculado às Licenciaturas de EF, Ciências Biológicas e Física na UNESP/ Campus de Rio Claro.

Considero que tal envolvimento propiciou um contato profícuo com a escola, mais especificadamente, com os professores em exercício.

Cabe assinalar que segundo o Portal do Ministério da Educação (MEC), o Pibid tem como um dos seus principais objetivos “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública” (p.1), pretendendo com a ação fazer uma “articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais” (p.1).<sup>1</sup>

Partindo deste pressuposto, entre as atividades realizadas envolvendo alunos e docentes, foram realizadas na escola oficinas pedagógicas durante as reuniões de ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo). Nestas reuniões envolvendo oficinas partiu-se da perspectiva de que estas poderiam auxiliar tanto no desenvolvimento dos bolsistas quanto dos professores da escola, caminhando numa via de mão dupla, onde os professores reatam seus laços com a universidade e os estudantes aprendem com a experiência e o contexto da escola.

Na escola, o tema de uma das oficinas oferecidas foi sobre o saber da formação profissional: “Conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou de ciências da educação)” (TARDIF, 2010, p.36). Nessa atividade foi apresentado para os professores esse saber e posteriormente os docentes tiveram como atividade falar sobre os saberes utilizados por eles no exercício da profissão. A partir disso foi observado que ao relatar sobre esta prática, a maioria dos professores não reconheceram que entre os saberes mobilizados também estava o saber proveniente da formação que obtiveram no Ensino Superior. Além disso, muitos desvalorizaram este saber da formação profissional. Partindo desse contexto algumas indagações começaram a surgir questionando o fato dos estudantes apresentarem um tipo de saber (discursivo) e os professores outros (pragmático).

Outra questão foi procurar entender o motivo dos professores não reconhecerem esse saber da formação profissional como importante para sua prática. Esta postura ocorre devido à forma como esse saber foi passado a eles durante a formação? Ou porque ele está imbricado no saber da experiência que acaba sendo uma amálgama que envolve todos num único saber? Ou porque os saberes da formação são um e os saberes da profissão são outro, quando mobilizados na ação de ensinar ou na resolução de problemas?

Entre outras questões, nós observamos que embora os estudantes e os professores possam compartilhar algumas experiências comuns vinculadas ao processo de escolarização, o lugar de onde cada um fala/olha é diferente, apontando para outro desafio em que se coloca:

---

<sup>1</sup> Informação retirada do Portal do Ministério da Educação (MEC). Disponível em:

qual é o lugar que o estudante, o professor da escola e o professor da universidade ocupam no campo da formação, da ocupação docente?

Sendo assim, partindo das minhas experiências enquanto bolsista do Pibid, decidi realizar o projeto de Iniciação Científica-FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do São Paulo) com a temática dos saberes docentes, a partir da perspectiva dos estagiários e dos professores que recebem os estagiários na escola. Desse projeto originou-se também o meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC<sup>2</sup>).

Dessa forma, a investigação no campo do Estágio Supervisionado realizado nessa pesquisa evidenciou a valorização dos saberes acadêmicos (saberes da formação profissional e saberes das ciências da educação) por parte dos estagiários e do saber experiencial por parte dos professores como o mais importante para a prática pedagógica. No âmbito das declarações também foi possível identificar que não houve o domínio de um único saber entre os professores e estagiários. Já em relação à constituição dos saberes, os dados apontaram para uma construção contínua (ao longo do tempo) do saber curricular e experiencial (CARVALHO, 2013).

Os achados da pesquisa desencadearam outras inquietações: o estagiário valoriza os saberes acadêmicos, por que está inserido nesse ambiente e tem pouco contato com a prática pedagógica? Se a construção dos saberes é contínua, quais são os fatores que vão auxiliar tal construção? Tais dúvidas ficaram mais marcantes no ano de 2016, ano em que assumi o cargo efetivo de professora de EF na Prefeitura de Mogi Mirim.

Analiso que embora o contato com a prática pedagógica no papel de estagiária e bolsista seja distinto do contato como professora, não há como negar que as experiências do estágio e do Pibid contribuíram para a minha prática inicial na escola, principalmente no que diz respeito à organização das atividades.

Assim, estando na condição de professora iniciante, outras inquietações sobre a profissão foram surgindo, pois o meu início de carreira foi conturbado. Eu assumi uma carga horária semanal de 20 horas de trabalho, tendo que atuar em seis escolas diferentes e com faixas etárias distintas, do infantil, passando pelo Ensino Fundamental I até o Fundamental II. Quanto às dificuldades enfrentadas, elas foram decorrentes do campo burocrático (preenchimento de diários, semanário, planejamento, etc.); do campo de gestão da aula (duração da aula, disposição dos alunos, etc.) e do campo da dimensão humana, relação professora-aluno (indisciplina dos alunos).

---

<sup>2</sup> TCC – Trabalho de Conclusão de Curso: “A construção dos saberes docentes na formação inicial de Professores de Educação Física”. (CARVALHO, 2013)

Ao longo do primeiro ano de docência, tais dificuldades foram sendo amenizadas, mas não extintas. No segundo ano da carreira docente fiquei com apenas três escolas. Nesse ano comecei a perceber diferença em minhas ações tomadas durante as aulas. Tal fato levou-me a seguinte questão: O que causou a mudança em minha prática pedagógica?

Em meio a este contexto entrei no segundo semestre de 2016 no programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, na mesma instituição de ensino em que me graduei, tendo optado pela Área de Concentração; Pedagogia da Motricidade Humana - Linha de Pesquisa: Formação Profissional, Campo de Trabalho e Ensino de EF.

Assim, na condição de professora iniciante, juntamente com as dificuldades e as inquietações apresentadas decidi manter como temática de investigação os saberes, mas agora buscando evidenciar os saberes da base profissional dos professores em início de carreira na EF.

Para isso, no primeiro capítulo – **“INTRODUÇÃO”**, problematizamos a relação entre o ciclo inicial da carreira e a constituição de saberes. Posteriormente buscamos compreender aspectos ligados à justificativa e ao problema de estudo. Por fim, fechamos o capítulo com os objetivos da pesquisa.

O segundo capítulo – **“QUADRO CONCEITUAL DA PESQUISA”** envolve a base de leitura que fundamenta a pesquisa. O primeiro tópico retrata as discussões sobre os saberes docentes, considerando o surgimento dessa temática nas pesquisas; sua expressão nas pesquisas de pós-graduação (consulta ao banco de dados da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), momento em que se materializa uma espécie de estado da arte sobre o assunto e; por fim, trazemos considerações sobre as diferentes tipologias.

Já no segundo tópico o foco é o professor iniciante, sua socialização profissional e seus dilemas no ciclo inicial da carreira. Tratamos dos aspectos que caracterizam a entrada na profissão docente de uma maneira geral, assim como no campo específico da Educação Física.

No terceiro capítulo – **“PERCURSOS METODOLÓGICOS”**, apresentamos os caminhos metodológicos trilhados com relação à opção metodológica, às técnicas de pesquisas utilizadas na obtenção, análise e organização dos dados. Abarca-se, também uma caracterização dos participantes da pesquisa.

No quarto capítulo, apresentam-se e discutem-se os dados. Como primeira temática de discussão, introduz-se o assunto **“INICIAÇÃO PROFISSIONAL: A CONSTITUIÇÃO**

**DA PRÁTICA PEDAGÓGICA”**, enfatizando-se os pontos característicos da etapa de iniciação à docência e as dificuldades em relação ao ensino da Educação Física na escola.

No quinto capítulo, **“INÍCIO DA DOCÊNCIA: A CARACTERIZAÇÃO DOS SABERES DA BASE PROFISSIONAL”** discutem-se os dados da pesquisa, com o foco em atender o item (a) dos objetivos específicos. Com isso, buscou-se identificar a partir das descrições de rotinas de aulas, os saberes da base profissional dos professores mobilizados na prática docente.

Por fim, no capítulo seis, tecemos algumas **“CONSIDERAÇÕES FINAIS”**, sobre os resultados encontrados. Inserem-se, no corpo do texto, também, as referências utilizadas na elaboração deste estudo e os apêndices, que são compostos pelo quadro descritivo das dissertações e teses encontradas no levantamento na CAPES; o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e; o roteiro de entrevista.

## 1. INTRODUÇÃO

O ciclo inicial da carreira é marcado por uma transição da vida de estudante para o mundo do trabalho e representa também um confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício docente – “choque com a realidade”. Em meio a esse contexto o professor iniciante passa por uma série de experiências às quais podem gerar consequências negativas e/ou positivas para o desenvolvimento profissional (HUBERMAN, 1992; FLORES, 1999, 2010; GARCÍA, 1999b).

O que ocorre muitas vezes é que na entrada da carreira as relações estabelecidas com o ambiente escolar não condizem com as expectativas e representações dos professores novatos, podendo assim afetar o grau de envolvimento com o trabalho e a própria realização profissional (LAPO & BUENO, 2003).

Consideramos que no início da docência um dos obstáculos que o professor enfrenta diz respeito à necessidade de conhecer e incorporar algumas normas e símbolos próprios do ambiente escolar, o que se revela na forma de uma “cultura escolar”. Gariglio (2017) afirma que “o professor iniciante é como um forasteiro que muitas vezes não está familiarizado com as normas e os símbolos aceitos pela escola ou com os códigos ocultos estabelecidos entre professores e alunos” (p. 401).

Assim, o professor iniciante por não conhecer essa “cultura escolar”, sente-se afastado e fica dependente, na maioria das vezes, da boa vontade dos pares para auxiliar nessa incorporação das normas e símbolos do ambiente escolar. Além desse obstáculo, os professores também precisam lidar com problemas relacionados a questões de ordem política e cultural (GARIGLIO, 2016), como falta de uma política de desenvolvimento profissional, condições desfavoráveis de trabalho (falta de materiais, longas jornadas de trabalho, baixos salários, etc.) e falta de reconhecimento da profissão.

Sobre esses obstáculos o autor vai dizer que “são problemas relacionados a questões de ordem política e cultural que a ultrapassam e a antecedem e sobre as quais as margens de manobra (mais imediatas) são restritas, sobretudo para uma professora iniciante” (p.319). Assim, para Gariglio (2016) esses obstáculos podem gerar nos professores novatos um estado de resignação (aceitar a situação e não lutar pela transformação) ou uma postura de resiliência (buscar vencer obstáculos seja qual for a situação).

Embora os problemas citados não sejam exclusivos dos professores iniciantes, parece que para eles encarar todos esses desafios logo em seu início de profissão, é muito mais difícil do que para os professores experientes, isso porque os novatos estão ainda conhecendo e se adaptando ao mundo do trabalho.

Não são apenas as dificuldades de ordem política, cultural e de adaptação à “cultura escolar”, que marcam o início da carreira docente. Os professores iniciantes também se deparam com dificuldades nas tarefas diárias como: adquirir conhecimentos sobre os alunos; controlar a indisciplina dos alunos; organização do currículo escolar; falta de domínio dos conteúdos teóricos; gerenciamento da aula; motivação dos alunos e; relacionamento com os pais (FLORES, 1999; GARCÍA, 1999a; NONO, 2011).

Todos esses desafios caracterizam de uma maneira geral as dificuldades nos primeiros momentos da docência, contudo, não é uma regra, pois nem todos os iniciantes terão as mesmas dificuldades, até porque existem limitações que são específicas ao contexto no qual cada professor é inserido, assim como também vai depender do nível de ensino e da disciplina que lecionam (GARIGLIO, 2017).

Sendo assim, por exemplo, a Educação Física (EF) enquanto um componente curricular traz subjacente a ela um caráter singular e próprio de ensino. Portanto, o professor iniciante de EF precisa enfrentar alguns entraves que são próprios da área, sendo um deles o déficit crônico de legitimidade da EF no currículo escolar (GARIGLIO, 2004). Além disso, o autor vai apontar em seu estudo que os docentes de EF precisam aprender a ensinar mediante a presença constante de ruídos; em condições ambientais desfavoráveis; falta ou inexistência total de materiais e; o cuidado com a integridade física em função da movimentação corporal dos alunos.

De modo que é em meio a esse campo marcado por dificuldades de ordem geral (a profissão docente e o ambiente escolar) e específica (campo disciplinar específico – EF) que o professor iniciante de EF começa a sua jornada na profissão. Alguns estudos têm mostrado que todo esse contexto pode definir a permanência ou a desistência do profissional na carreira (COCHRAN-SMITH, 2004; GARCÍA, 2010; GARIGLIO, 2016).

Scherff (2008 apud, GARIGLIO, 2017, p. 401) aponta que “o choque com a realidade e a crise profissional que se pode instalar nos primeiros meses ou anos de profissão pode levar os professores a abandonar definitivamente a profissão ou pode marcá-los negativamente para o resto de sua carreira”. Seguindo esse cenário, Gariglio (2017), vai apontar que no Brasil, apesar de não existirem ainda estudos estatísticos de fôlego sobre os índices de abandono da profissão, com base nos dados do Censo do INEP (2003) sobre os profissionais da educação básica, pode-se notar que temos um número significativo de professores ainda no período de inserção profissional, o que mostra um alto grau de rotatividade dos professores.

Assim, é nesse cenário demarcado por tensões e incertezas que o professor em início de carreira busca adquirir a sua competência profissional (CONTRERAS DOMINGO, 1987).

Portanto faz-se necessário estabelecer relações entre a entrada na carreira e os saberes da base profissional dos professores utilizados no início da carreira, uma vez que os professores aprendem a trabalhar, trabalhando.

Deste modo, os saberes profissionais são construídos de forma intensa e acentuados no início da carreira. Afinal, ao entrar no campo profissional, o professor busca a apropriação de saberes exclusivos do contexto de trabalho. (TARDIF, 2010).

Nessa direção, essa pesquisa perpassa a vida do professor em início de carreira, buscando investigar a associação entre a constituição dos saberes da base profissional dos professores e os anos iniciais na profissão (seis primeiros anos).

### **1.1 O Problema de Estudo e a Justificativa da Pesquisa**

O campo de pesquisa sobre formação de professores passou a ganhar destaque internacionalmente em 1970 e com o passar dos anos foram ocorrendo mudanças de ênfase em relação às temáticas de investigação. Nos últimos anos, os temas mais recorrentes nas pesquisas têm sido sobre a profissionalização do ensino; a construção da identidade docente e; os saberes docentes (DINIZ-PEREIRA, 2013).

A respeito do movimento de profissionalização do ensino/magistério, este se iniciou nos Estados Unidos, década de 80, em meio ao questionamento da sociedade americana sobre a crise da/ na educação (ARENDRT, 2009). Um grupo intitulado “The Holmes Group” (THG) apresentou o relatório intitulado “Tomorrow’s Teachers”, com algumas proposições para a formação de professores e a reforma da profissão docente (HOLMES GROUP, 1986).

Assim sendo, o movimento de profissionalização apresentou diferentes objetivos:

1. Promover uma formação de professores intelectualmente mais sólida. Os professores devem ter um ótimo domínio dos conteúdos acadêmicos e das habilidades para ensiná-los.
2. Reconhecer diferenças no saber, habilidade e compromisso docente. Distinção entre professores aprendizes, membros competentes da profissão e líderes profissionais de alto nível.
3. Criar padrões de entrada para a profissão. Não permitir, na docência, pessoas que passaram em testes simples.
4. Conectar as próprias instituições do Grupo às escolas. A escola deve tornar-se um lugar onde professores e pesquisadores podem informar-se sobre a prática e melhorá-la.
5. Tornar as escolas melhores lugares para os professores trabalhar e aprender, o que exige: menos burocracia, mais autonomia profissional (HOLMES GROUP, 1986, p. 4).

Tais objetivos buscavam tornar a escola um local de aprendizagem dos professores. Além disso, há também um projeto de reestruturação científica ligada ao movimento que considera os professores como peritos (*experts*) da pedagogia e da aprendizagem e defendem uma visão reflexiva de que o ensino não é apenas uma atividade que se executa, mas sim uma prática que deve ser refletida, problematizada, objetiva, criticada (TARDIF, 2010).

Nesse contexto, supõe-se que ensinar não seja uma tarefa meramente técnica, pelo contrário é uma atividade complexa que, implica uma base de conhecimentos próprios dos professores. Desse modo, Gauthier et al. (1998) evidencia que a profissionalização precisa superar dois obstáculos: o primeiro, na ideia de “*ofício sem saberes*” (considera-se que basta ter talento, bom senso, intuição, para exercer o ofício) e, o segundo, na ideia de “*saberes sem ofício*” (período em que não são consideradas as condições concretas de exercício do magistério, trazendo conhecimentos de fora da área para aplicá-los em situação de sala de aula). Nesta perspectiva admitindo que as pesquisas já apontem para um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, propõe-se a perspectiva de um “*ofício feito de saberes*” (considerando aquilo que o professor é e faz, tendo como referência os saberes mobilizados para responder as exigências específicas da situação concreta de ensino).

Nesta direção, as pesquisas sobre os saberes docentes têm buscado compreender quais os saberes que estão presentes na prática pedagógica (TARDIF, 2010; PIMENTA, 1999; GAUTHIER et al., 1998; SAVIANI, 1996; SHULMAN, 1987). No campo da Educação Física merece destaque os trabalhos de Borges (1998), Souza Neto (1999) e Molina Neto (1999).

O reconhecimento dos saberes dos professores é relevante, pois, segundo Gauthier et al. (1998) “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias [...]” (p.20). É nesse contexto que podemos enfatizar a relação existente entre os saberes docentes e a profissão, evidenciando, então, a importância do reconhecimento dos saberes da base profissional dos professores.

Neste contexto, quando entramos no campo da profissão, tratamos sobre a formação de professores, compreendendo-a como:

um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (primeiros anos de profissão) e como titular (formação continuada) (NÓVOA, 2001, p.2).

Sendo assim, compreendemos que a formação de professores é um processo que abarca diferentes momentos da vida do profissional. Seguindo nessa direção, o processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem docente poderia ser sintetizado

esquemáticamente da seguinte forma: experiência escolar – formação inicial – iniciação na carreira – formação continuada (GARCÍA, 1999b; LIMA, 2004). Segundo, Guarnieri (2005), é na esfera da formação básica e no exercício da profissão docente que o indivíduo vai construindo o seu processo de tornar-se professor.

No presente trabalho, a etapa escolhida para investigação são os primeiros anos da docência, justamente por esse período caracterizar-se como um momento de dificuldades e incertezas, onde o professor novato busca firmar-se no ambiente de trabalho procurando assim uma fundamentação para a sua prática (O que fazer? Como fazer? Quando fazer?). Nessa direção, o professor pode ser levado a refletir e ressignificar os seus saberes.

Além disso, para Tardif (2010), o início da carreira mostra-se como uma ocasião importante na estruturação dos saberes da experiência, afinal é principalmente através das experiências no ambiente escolar que o professor vai aprendendo a lidar com a imprevisibilidade presente no trabalho docente. E com isso, aos poucos o professor vai integrando-se ao espaço da escola e da sala de aula.

Dentro desse contexto, Tardif e Raymond (2000, p.217, grifo nosso) ao discutirem sobre a temporalidade dos saberes, afirmam que:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitária, dimensões de socialização profissional e também **fases e mudanças**.

Sendo assim, considerando que as fases e mudanças na vida profissional interferem no desenvolvimento dos saberes e que o início da docência é uma fase permeada por mudanças e obstáculos (HUBERMAN, 1992; FLORES, 1999), qual seria a influência dessa fase na constituição dos saberes da base profissional? Reconhecemos também que estudiosos tem apontando como sendo inegável a importância dessa fase para a constituição do ser docente (CONTRERAS DOMINGO, 1987; ILHA; HYPOLITO, 2014).

No bojo dessas discussões, formula-se o problema de estudo, apresentado a seguir.

**De que forma a etapa inicial da carreira profissional oportuniza a construção dos saberes da base profissional dos professores?**

Ligado ao nosso problema de estudo, trazemos alguns outros questionamentos, que apresentamos abaixo.

- (a) Quais são os saberes da base profissional dos professores mobilizados na prática pedagógica no início da carreira em Educação Física?

- (b) Qual a origem desses saberes da base profissional dos professores de Educação Física em início de carreira?

Nesse contexto, acreditamos que este estudo pode contribuir com as discussões relacionadas ao desenvolvimento profissional, especificamente sobre o contexto dos primeiros anos da carreira docente bem como as questões ligadas aos saberes da base profissional dos professores, fortalecendo a ideia da prática como local específico de formação e dos professores como construtores de saberes.

## 1.2 Objetivos

***Objetivo geral:*** Investigar os saberes da base profissional dos professores de Educação Física em início de carreira.

***Objetivos específicos:***

- (a) elucidar e analisar os saberes da base profissional dos professores que são mobilizados na prática pedagógica, bem como a origem desses saberes, tomando como referência a prática docente (experiência no trabalho - início da carreira);
- (b) descrever o cenário em que ocorre esse ciclo inicial da carreira e;
- (c) analisar o papel do contexto para a construção dos saberes da base profissional.

## 2. QUADRO CONCEITUAL DA PESQUISA

Neste capítulo se busca apresentar os aportes teóricos que norteiam o eixo central desta pesquisa. Assim, num primeiro momento fazemos algumas considerações sobre a temática dos saberes docentes e logo em seguida discutimos sobre o período inicial da carreira docente no campo específico da EF.

### 2.1 Os saberes da base profissional dos professores: a formação e atuação do professor

Na literatura temos diversos estudiosos (SHULMAN, 1987; GAUTHIER et al., 1998 PIMENTA, 1999; TARDIF, 2010) que buscam definir os saberes dos professores, contudo ainda temos algumas indefinições acerca do conceito de “saber”.

No presente tópico trataremos sobre os saberes docentes (TARDIF, 2010), considerando a natureza social, plural e temporal dos saberes, pois ao ensinar os professores o fazem a partir de um conjunto de valores, crenças e atitudes que lhes pareçam adequado e que foi constituído ao longo de sua vida (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Consideramos também que os saberes docentes apresentam estreita relação com o seu contexto de trabalho, ou seja, são...

[...] construídos em função de situações particulares e singulares. Nessa relação específica com os conhecimentos disciplinares, **os saberes da base da ação profissional ganhariam sentido e validade e seriam, portanto, saberes intimamente relacionados à situação de trabalho** à qual devem atender (GARIGLIO, 2006, p.250, grifo nosso).

Dessa forma, na tentativa de desvelar esse conjunto de valores, crenças, atitudes e saberes organizamos o texto em **quatro passos**, com as seguintes temáticas: 1) o campo de pesquisa sobre a formação de professores e o surgimento da ênfase na temática dos saberes docentes; 2) levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES sobre a temática dos saberes; 3) a terminologia saber e conhecer; e; 4) as tipologias sobre os saberes docentes.

Como **passo inicial** buscou-se fazer uma breve síntese no mapeamento das pesquisas voltadas para a formação de professores, buscando localizar em que momento a questão dos saberes, saberes docentes, ganhou visibilidade em nossa literatura.

A formação de professores concebida enquanto um campo de pesquisa surgiu internacionalmente a partir de 1970 (DINIZ-PEREIRA, 2013). No Brasil, pesquisas de “estado da arte” sobre a formação de professores (FELDENS, 1983; ANDRÉ, 2009), também apontam para 1970 como um marco para a área.

Os estudos na primeira metade da década de 1970 tinham como foco a dimensão técnica do processo de formação de professores, indicando assim uma preocupação com os métodos de treinamento de professores (FELDENS, 1983).

Seguindo na mesma direção, Diniz-Pereira (2013) afirma que nessa perspectiva:

O professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. Consequentemente, a grande preocupação, no que se refere à formação do professor, era a instrumentalização técnica (p.147).

Essa perspectiva passou a ser alvo de críticas a partir da segunda metade da década de 1970, iniciando-se assim um movimento de oposição e de rejeição aos enfoques “técnico” e “funcionalista” na formação dos professores (DINIZ-PEREIRA, 2013). Desse modo, segundo Santos (1991) no início dos anos 80, dois pontos foram tomados como básicos para a formação do educador: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares.

Assim, os anos de 1980 foram marcados por um intenso debate sobre a questão da formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2013). Com isso, os estudos buscavam discutir a o papel do educador<sup>3</sup>, para, a partir daí direcionar as reformas dos cursos de formação de professores. Na análise de Nunes (2001), durante a década de 1980 as pesquisas privilegiaram mais os aspectos políticos da formação docente.

No final dos anos 80 e, principalmente, a partir do início dos anos 90 houve uma mudança no foco do interesse das pesquisas, surgindo trabalhos que buscaram compreender a complexidade da prática e dos saberes relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido (FIORENTINI et al., 2000). Com isso, observa-se um número crescente de estudos que investigam as práticas pedagógicas (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001), voltando-se assim para a compreensão dos aspectos microssociais da escola, bem como para a importância da formação do profissional reflexivo. Sendo assim, parece existir certo consenso sobre a valorização da prática cotidiana como lugar de construção de saberes (TARDIF, 2010). Dessa forma os saberes docentes passaram, então, a se constituir em relevante objeto de pesquisa no Brasil.

---

<sup>3</sup> Em 1980 a insatisfação com a formação de professores no Brasil, levou a algumas mudanças, sendo uma delas a insistência na utilização da palavra “educador” em vez de “professor”. Assim, destacava-se a ideia de “a primazia do ato de educar sobre o ato de ensinar” (SANTOS, 1991, p. 319).

Porém, a pesquisa brasileira referente aos saberes docentes e à formação de professores chegou aos anos de 1990 sem um avanço significativo em relação ao que os professores sabem, ou sobre o modo como eles ensinam e como aprendem (LELIS, 2001).

Esse avanço veio mais tarde e segundo André (2010) em pesquisa sobre as questões da formação de professores, houve muitos avanços nos últimos dez anos, no sentido da constituição de um campo autônomo de estudos. Aumentou bastante o número de estudos e pesquisas sobre o tema nas discussões sobre o professor, nos eventos científicos, na grande mídia, bem como em periódicos científicos e números especiais ou seções inteiras voltadas a essa temática. Como exemplos, podemos citar: Revista Educação e Sociedade n. 74, de 2001; Cadernos de Pesquisa n. 124, de 2005; Revista Educação e Sociedade n. 99, de 2007.

De uma maneira geral, Diniz-Pereira (2013) aponta que nos anos 2000 temos a confirmação da tendência de buscar compreender os aspectos microsociais da escola com foco nos “agentes-sujeitos”, assim temos um “relevo especial para os professores: suas vozes, suas vidas e suas identidades” (p.148). Juntado a isto algumas temáticas como identidade e profissionalização docente vão ganhando destaque. Para André e Romanowski (1999 apud DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 149):

A identidade e profissionalização docente surgem como tema emergente nos últimos anos, e abre perspectivas para questões de grande interesse e atualidade, como a busca da identidade profissional do docente, a relação do professor com as práticas culturais, questões de carreira, organização profissional e sindical, e questões de gênero.

Com o que foi apresentado pelos autores, podemos notar uma ampliação no campo de pesquisa sobre a formação de professores e dentro desse quadro o tema dos saberes docentes, tem como marco o ano de 2001, devido à publicação do dossiê “Os Saberes dos Docentes e sua Formação” organizado por Cecilia Borges e Maurice Tardif (2001, p.11):

Este dossiê temático da revista *Educação & Sociedade* é consagrado à questão dos saberes dos docentes e sua formação. No nosso conhecimento, é a primeira vez que uma revista científica no Brasil – ao menos uma revista de envergadura nacional como *Educação & Sociedade* – escolhe dedicar um dossiê completo ao tema dos "saberes dos docentes".

Nesse itinerário, os autores vão colocar que os trabalhos sobre a “knowledge base” e os estudos sobre as competências dos professores, suas crenças, suas concepções e representações etc., se interessam, de uma maneira ou de outra, pelo conhecimento dos professores. Embora a gênese desse tema de pesquisa seja bastante recente, nos Estados Unidos, as décadas de 1980 e de 1990 são marcadas pelo importante desenvolvimento do movimento pela profissionalização do ensino (HOLMES GROUP, 1986), lançando com

força, principalmente aos pesquisadores universitários da área de ciências da educação e das ciências sociais, um apelo para que se constitua um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino.

Como justificativa se coloca que “é de fato urgente que os professores, em seu trabalho cotidiano, possam se apoiar num repertório de conhecimentos validado pela pesquisa e susceptível de garantir a legitimidade e a eficácia de sua ação” (BORGES; TARDIF, 2001, p. 13), tomando a profissão médica como modelo de referência, pois “como o médico, o professor deve possuir saberes expertos eficientes que lhe permitam, com toda a consciência, organizar as condições ideais de aprendizagem para os alunos” (BORGES; TARDIF, 2001, p. 13).

Nesse contexto, as reformas em curso no Brasil se situam no prolongamento desse movimento, conduzindo diretamente à ênfase da questão dos saberes e das competências na formação dos futuros professores brasileiros. Como assinala Laranjeira et al. (1999), o novo referencial para a formação de professores reconhece o docente como um profissional; de modo que o professor precisa dominar certas competências e saberes para agir individual e/ou coletivamente, a fim de fazer face às especificidades de seu trabalho. Assim sendo, Brasil (2002) propõe como uma base desses conhecimentos:

- Cultura geral e profissional;
- O conhecimento sobre as crianças, adolescentes, jovens e adultos;
- O conhecimento sobre as dimensões culturais, sociais e políticas da educação;
- O conhecimento da área de ensino que será objeto de aprendizagem;
- O conhecimento para a atuação pedagógica;
- O conhecimento experiencial contextualizado na ação pedagógica.

De forma que esses conhecimentos deverão ser observados com base em uma metodologia que traga a atuação profissional para o lugar central da formação. Porém, quaisquer que sejam as particularidades do caso brasileiro, elas não podem ser vistas desconsiderando o contexto das reformas que estão em curso no plano internacional, tais como:

- Conceber o ensino como uma atividade profissional de alto nível que se apoia num sólido repertório de conhecimentos, do mesmo modo que nas outras profissões “superiores” (medicina, direito, engenharia etc.).
- Considerar que os professores produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. Em síntese, os professores são considerados como “práticos reflexivos” capazes de refletir sobre si mesmos e sobre sua prática.

- Ver a prática profissional como um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos. Tornar a formação dos professores mais sólida intelectualmente, sobretudo através de uma formação universitária de alto nível e, também, por meio da pesquisa em Ciências da Educação e da edificação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino.
- Instaurar normas de acesso à profissão — exames e exigências educacionais — que sejam profissionalmente apropriadas e intelectualmente defensáveis.
- Estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas. Juntamente com o anterior, esse é sem dúvida o objetivo mais importante das reformas. (BORGES, TARDIF, 2001, p.15-16)

Enfim, a partir desse cenário observamos que as discussões sobre os saberes docentes são recentes e surgem ligadas à questão do movimento de profissionalização de ensino e ao empenho dos estudiosos em definir os conhecimentos profissionais que servem de base para o magistério.

Como **segundo passo**, por meio da pesquisa denominada “estado da arte”, realizada no banco de dados da CAPES, procurou-se verificar o que tem sido pesquisado, nos últimos anos, em torno do nosso objeto de estudo, os saberes dos professores. Apresentamos a seguir os dados coletados.

Na literatura, encontramos o trabalho de Oliveira (2013), que observou uma produção incipiente na área acadêmica sobre o tema dos saberes, então o autor decidiu fazer uma busca em alguns periódicos, considerando os anos de 2007 a 2012. Para isso, foram escolhidos os anais de 2010 de dois congressos representativos na área de pesquisas educacionais e práticas pedagógicas, a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação em Educação) e o ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino).

Quanto aos periódicos, foram investigados a RBCE (Revista Brasileira de Ciências do Esporte) e os Cadernos de Formação da RBCE, considerando-se os anos de 2007 a 2012 para a RBCE e de 2009 a 2012 para o Caderno de Formação.

O autor encontrou um total de 452 trabalhos publicados nos referidos periódicos, sendo 166 nos anais da ANPED, 40 no ENDIPE, 217 na RBCE e 29 nos Cadernos de Formação da RBCE. Destes, 16 estudos que abordavam a temática dos saberes docentes. Sendo que nos periódicos específicos da Educação Física havia apenas seis publicações, que levam em consideração os saberes docentes. Os dados, segundo Oliveira (2013), mostraram um “esvaziamento do debate e do olhar sobre o tema de saberes docentes na Educação Física Escolar” (p.8).

Em outro estudo, com o objetivo de sistematizar os trabalhos produzidos acerca dos saberes docentes na área da EF, Pessoa (2015) também realizou um levantamento das pesquisas, a partir do marco temporal de 2004 a 2013. Os bancos de dados utilizados foram: o banco de teses e dissertações da CAPES, BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e Domínio Público.

Com a consulta foram identificados 23 trabalhos que buscavam unir a temática dos saberes docentes à área da Educação Física. Desses, apenas 22 resumos foram analisados, pois um não apresentava os resultados da pesquisa no resumo.

A partir da leitura dos resumos, a autora agrupou as pesquisas em categorias por afinidade temática, sendo elas, *prática pedagógica* (mobilização de saberes, tradução de propostas curriculares, exigências de trabalho e formação pedagógica) e; *desenvolvimento profissional* (como identidade profissional, currículo e aprendizagem docente).

Na análise, com relação à prática pedagógica, os estudos buscaram discutir os saberes na prática, reforçando a ideia dos saberes enquanto construção social. Já na categoria do desenvolvimento profissional, os saberes foram destacados como uma constituição pessoal e profissional, desenvolvida por meio do currículo e das experiências. No geral, Pessoa (2015) concluiu que a problemática dos saberes docentes se apresenta como um campo de pesquisa que precisa ser explorado considerando o foco na pessoa do professor.

Carvalho (2013) realizou uma busca sobre a temática dos saberes docentes nas bases de dados: Scielo; Bibliotecas Digitais (UNESP/USP/UNICAMP) e; CAPES, entre os anos de 2002 e 2012. Os dados apontaram, respectivamente para, 39 artigos, sendo apenas quatro específicos ao campo da Educação Física; 70 trabalhos, com apenas 10 ligado à área em estudo e; 789 entre teses e dissertações, mas apenas 30 referentes à temática dos saberes docentes na Educação Física.

Como os trabalhos levantados nas Bibliotecas Digitais eram comuns aos encontrados na CAPES, a autora concentrou-se nos trabalhos encontrados no Scielo (4) e na CAPES (30). Cabe assinalar que dos trabalhos encontrados na CAPES foi possível ter acesso ao texto completo de três teses e 18 dissertações, portanto foram analisados 21 trabalhos dessa base. Com isso, somando as bases de dados Scielo e CAPES, foram analisados 25 trabalhos. Na tabela abaixo é possível observar as perspectivas em que os saberes docentes foram discutidos nos estudos.

**Tabela 1** – As perspectivas dos estudos sobre os saberes docentes na Educação Física (2002-2012).

Perspectivas dos Estudos	Autores		Número de Trabalhos	
	Teses e Dissertações	Artigos		
Construção dos saberes a partir da Prática Pedagógica dos professores	Guimarães (2006); Cupertino (2009); Silva (2009); Almeida Junior (2011); Vinotti (2011)	Amorim Filho e Ramos (2010); Gariglio (2010).	7	28%
Os saberes dos professores universitários	Borges (2006); Casati (2008); Silva (2008); Vieira (2010).		4	16%
Os saberes e Currículo Escolar	Gariglio (2004); Medeiros (2011)	Neira (2006).	3	12%
Construção dos saberes por meio do estágio	Sousa (2012); Zancan (2012).	Martiny e Silva (2011)	3	12%
Construção dos saberes a partir da Prática Pedagógica dos professores iniciantes	Costa (2010); Costa (2012)		2	8%
Constituição dos saberes a partir da história de vida dos professores	Araújo (2010); Rodrigues Junior (2012)		2	8%
Os saberes na perspectiva dos professores da escola e estudantes de graduação	Silva (2002); Souza (2012)		2	8%
Os saberes na perspectiva dos alunos do curso de Licenciatura em EF	Ceregatto (2012)		1	4%
Os saberes ligados ao curso de EF	Benites (2007)		1	4%
<b>TOTAL</b>			<b>25</b>	<b>100%</b>

Fonte: Carvalho (2013).

Verificou-se que o maior número de trabalhos estava ligado a estudos de investigação a partir da prática pedagógica dos professores (7 – 28%). Sendo assim, acreditamos que tal dado deve-se principalmente a mudança no foco das pesquisas sobre o professor e o ensino. Pois, na década de 70, as pesquisas tinham um olhar mais técnico, ou seja, baseado na ideia de processo-produto (GAUTHIER et al.,1998). Mas, nos últimos anos, as pesquisas estão focando mais na história de vida, na trajetória de formação e nas experiências dos professores (OLIVEIRA, 2013). Entretanto, ressaltamos que esse movimento é recente e ainda apresenta escassez de trabalhos.

Os dados desse levantamento também mostraram alguns aspectos sobre a compreensão dos saberes docente. Segundo Carvalho (2013), verificou-se nos trabalhos consultados a valorização da prática docente para a formação do professor, bem como o reconhecimento dos professores enquanto produtores de saberes.

Outro aspecto destacado nos trabalhos é a presença de uma diversidade de saberes mobilizados durante a prática pedagógica, indicando que embora alguns sejam privilegiados em determinados momentos, os saberes docentes se constituem como saberes plurais, personalizados e situados. Por fim, os trabalhos indicam que a constituição dos saberes está associada principalmente a socialização primária (formação escolar) e a secundária (formação inicial e a formação continuada).

A partir desse cenário, procuramos investigar mais recentemente (2013- 2017) como está o desenvolvimento das pesquisas no campo dos saberes. Portanto, a seguir, apresentamos os dados e informações coletadas por meio da pesquisa “estado da arte”, realizada no banco de dados da CAPES, a fim de verificar a relação de pesquisas que têm discutido sobre os saberes, bem como verificar quais as suas contribuições para a compreensão dos saberes docentes.

Assinalamos que pesquisas desse tipo,

podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39).

Nessa perspectiva, verificamos que as investigações de “estado da arte” são significativas no campo investigativo, pois elas não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, examinando, por exemplo, os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; os temas abordados e as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

No entendimento de Soares e Maciel (2000), as pesquisas de “estado da arte” são recentes no Brasil e são, sem dúvida, de grande importância, pois possibilitam a sistematização das produções em determinada área do conhecimento, além de poderem conduzir à compreensão das tendências teóricas e vertentes metodológicas a respeito de determinado tema. Sendo assim, esse tipo de estudo é justificado por possibilitar uma visão geral do que vem sendo produzido na área, bem como as lacunas ainda existentes.

Como toda pesquisa, para realizar um estudo de “estado da arte” é necessário seguir alguns procedimentos. Romanowski (2002 apud ROMANOWSKI, 2006, p.43) cita alguns passos:

- definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do estado da arte;
- levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;

- leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
- organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- análise e elaboração das conclusões preliminares.

Assim, aparados nesses procedimentos a presente busca foi organizada da seguinte maneira:

### **Etapa 1: Escolha do descritor para direcionar as buscas**

Na tentativa de maior aproximação das pesquisas com o presente estudo, optamos por buscar os termos utilizados no referencial de Tardif (2000, 2010), saberes docentes e saberes profissionais, afinal esse é o principal referencial adotado neste trabalho. Assim, para especificar mais a nossa busca utilizamos o operador booleano AND, colocando então no campo de busca: Saberes Docentes AND Saberes Profissionais.

### **Etapa 2: Localização dos bancos de pesquisa**

A fonte de referência utilizada na pesquisa foi o Banco de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O Catálogo de Teses e Dissertações é um sistema de busca bibliográfica, que reúne registros desde 1987 de teses e dissertações produzidas pelos programas de mestrado e doutorado reconhecidos. Atualmente, os arquivos completos das teses e dissertações são informados diretamente a Capes pelos programas de Pós-Graduação, através da Plataforma Sucupira<sup>4</sup>.

### **Etapa 3: Estabelecimento de critérios para a seleção do corpus**

O primeiro critério, diz respeito ao recorte temporal da pesquisa, onde escolhemos as teses e dissertações publicadas entre o período de 2013 a 2017. A escolha do ano inicial deve-se a dois fatores, primeiramente ao fato de que, embora as pesquisas de levantamento citadas anteriormente (CARVALHO, 2013; OLIVEIRA, 2013; PASSOS, 2015) apresentem critérios diferentes nas buscas, no geral todas trouxeram dados de pesquisas sobre a temática dos

---

<sup>4</sup> Em 2014 o sistema Coleta CAPES evoluiu para a Plataforma Sucupira, homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965 que institucionalizou a Pós-Graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje. A Plataforma Sucupira é uma ferramenta muito mais moderna e possibilita disponibilizar em tempo real e com muito mais transparência as informações dos Programas de Pós-Graduação que servirão de base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (CAPES, 2014)

saberes, anterior a 2013. E também, porque nos trabalhos antecedentes a 2013 não é possível ter acesso nem ao resumo, nem ao texto completo, pois são anteriores à Plataforma Sucupira.

Com relação ao limite da busca, cabe explicar que o levantamento foi iniciado em setembro de 2017, portanto só era possível ter acesso aos trabalhos até março de 2017. Somente em maio de 2018 foi feita a atualização no banco de dados da Capes e, portanto, atualmente é possível ter acesso a todos os trabalhos do ano de 2017 e os trabalhos até março do ano de 2018. Sendo assim, na presente pesquisa focaremos nos dados que já temos levantados, com o recorte de 2013 a 2017 (até março), posteriormente em outro momento faremos a ampliação dos dados.

O segundo critério estabelecido foi de que para ser incluído na pesquisa o trabalho deveria estar em português e para o levantamento inicial, sem especificar a área de conhecimento, deveria ser possível acessar pelo menos o resumo do trabalho. Além disso, as dissertações e teses deveriam conter em seus títulos, palavras-chaves ou em seus resumos um dos termos pesquisados, fazendo assim, associação à temática investigada.

Depois do levantamento inicial focamos no campo específico da Educação Física, então para ser o incluído o trabalho deveria abordar a temática em questão na área da Educação Física e também permitir o acesso ao texto completo.

#### **Etapa 4: Levantamento inicial das dissertações e teses**

Ao digitar os descritores, Saberes Docentes AND Saberes Profissionais, no banco da Capes, sem fazer um recorte temporal, temos como resultado 3075 trabalhos. Ao aplicar o filtro temporal (2013 a 2017) ficamos com 1460 trabalhos.

A partir dessa busca inicial e adotando os critérios estabelecidos para o levantamento, averiguamos que dos 1460 trabalhos, de oito não era possível ter acesso ao resumo e um estava escrito na língua espanhola, portanto nove trabalhos foram excluídos, restando apenas 1451 estudos, entre dissertações e teses. Feito isso, partimos para a próxima etapa.

#### **Etapa 5: Coleta do material de pesquisa**

Com a leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves, dos 1451 trabalhos, verificamos a presença ou não dos termos escolhidos e também averiguamos se de fato a pesquisa tratava sobre a temática em investigação.

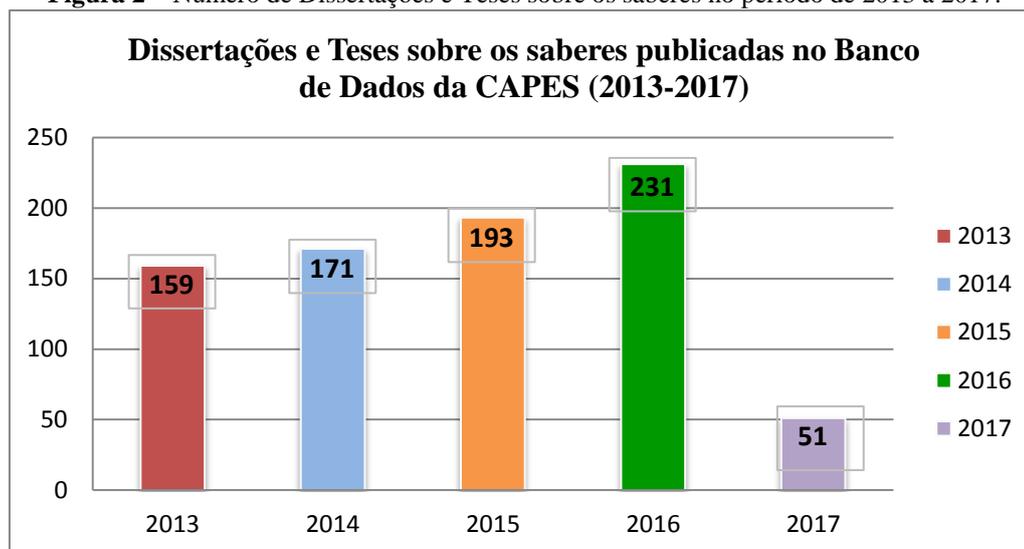
Foi possível observar que alguns estudos não apresentavam os termos, ou então o termo aparecia no nome da linha de pesquisa, mas o foco em si da pesquisa não era a temática dos saberes. Em outros trabalhos, aparecia o termo saberes, mas vinculado, por exemplo, a

saberes dos alunos, ou saberes da cultura, dentre outros, ou seja, não os saberes docentes ou saberes profissionais.

Dessa forma, os trabalhos que não atendiam aos critérios foram excluídos (646), restando assim apenas 805 resultados entre teses e dissertações. Tal dado indica que 55,48% dos resumos atendiam aos critérios escolhidos.

Na figura abaixo, podemos ver a distribuição desses trabalhos nos anos investigados.

**Figura 2** – Número de Dissertações e Teses sobre os saberes no período de 2013 a 2017.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Na figura acima vemos que a frequência de trabalhos foi crescente entre o período de 2013 a 2016, apresentando um aumento na quantidade de estudos com o passar dos anos. Na ordem crescente das pesquisas podemos verificar: 2013 com 19,75% - 159 trabalhos; 2014 com 21,24% - 171 trabalhos; 2015 com 23,98% - 193 trabalhos e 2016 com 28,69% - 231 trabalhos.

Quanto ao ano de 2017, cabe destacar que dos outros anos estão incluídos os trabalhos do ano inteiro, já o de 2017 temos dados apenas até março, pois era o que tinha disponível no momento em que o presente levantamento foi realizado. Portanto temos 2017 com 6,34% - 51 trabalhos. Com relação às áreas dos estudos, constatamos que os trabalhos anunciados estão vinculados as mais diversas áreas. Seguindo uma ordem decrescente quanto ao número de trabalhos temos a Educação (46,46%), a Matemática (10,06%), a Pedagogia (5,60%), a Biologia (4,47%), a História (4,22%); a Ciências (4,11%), a Educação Física (3,48%), a Música (2,48%), a Enfermagem (2,36%) e a Língua Portuguesa (2,24%) como as dez primeiras áreas. Esclarecemos que a determinação da área foi a partir das palavras-chaves e do contexto evidenciado nos resumos.

No que diz respeito às áreas de estudo, os dados encontrados corroboram com o que foi apresentado na pesquisa de “estado da arte” sobre formação de professores, de RAMALHO et al. (2002). Nessa pesquisa o autor aponta que ainda são restritos estudos mais diversificados e aprofundados sobre práticas e saberes de professores, considerando-se as diferentes disciplinas escolares (com exceção das Ciências Naturais e da Matemática). Como é possível observar na tabela abaixo, a matemática é a segunda área com mais trabalhos sobre os saberes dos professores.

**Tabela 2-** Os saberes em diferentes áreas de estudo

<b>ÁREA</b>	<b>Nº DE TRABALHOS</b>	<b>% TRABALHOS</b>
EDUCAÇÃO	374	46,46%
MATEMÁTICA	81	10,06%
PEDAGOGIA	45	5,60%
BIOLOGIA	36	4,47%
HISTÓRIA	34	4,22%
CIÊNCIAS	33	4,11%
EDUCAÇÃO FÍSICA	28	3,48%
MÚSICA	20	2,48%
ENFERMAGEM	19	2,36%
LÍNGUA PORTUGUESA	18	2,24%
QUÍMICA	18	2,24%
FÍSICA	17	2,12%
LETRAS	10	1,24%
GEOGRAFIA	9	1,12%
INGLÊS	9	1,12%
ADMINISTRAÇÃO	6	0,75%
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	6	0,75%
MEDICINA	6	0,75%
ARTES	5	0,62%
SAÚDE	4	0,50%
ENGENHARIA	3	0,37%
LITERATURA	3	0,37%
PSICOLOGIA	3	0,37%
DIREITO	2	0,25%
FILOSOFIA	2	0,25%
LÍNGUA ESPANHOLA	2	0,25%
SOCIOLOGIA	2	0,25%
ARTES VISUAIS	1	0,12%
ASTRONOMIA	1	0,12%
BIBLIOTECONOMIA	1	0,12%
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	1	0,12%
COMÉRCIO EXTERIOR	1	0,12%
FONOLOGIA	1	0,12%
JORNALISMO	1	0,12%
NUTRIÇÃO	1	0,12%
ODONTOLOGIA	1	0,12%
TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO	1	0,12%
<b>TOTAL</b>	<b>805</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Elaborado pelos autores.

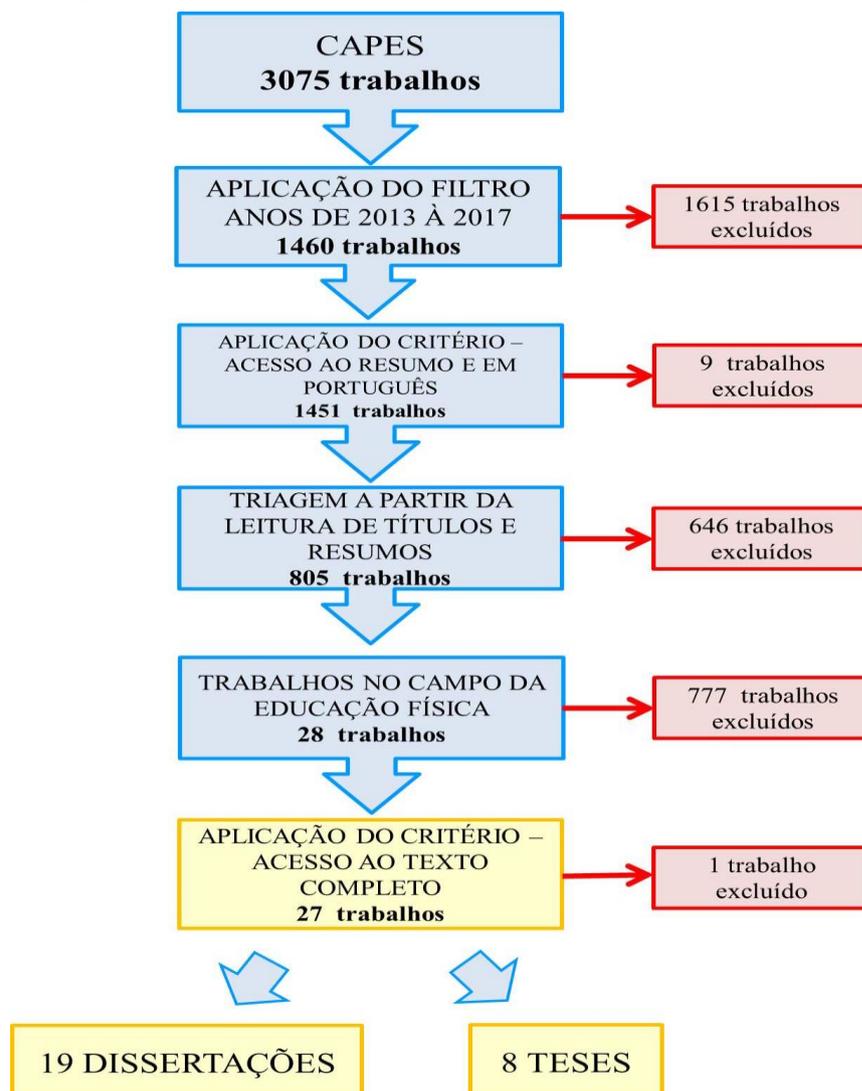
Feito esse levantamento inicial, considerando as mais diversas áreas partimos para a área de interesse da presente pesquisa, a Educação Física, que como já citado e evidenciado na Tabela acima, está entre as dez áreas que tem mais trabalhos sobre os saberes docentes,

ficando na sétima posição com 28 trabalhos- 3,48%. Contudo, embora ocupe tal posição, consideramos que ainda temos uma escassez de trabalhos sobre essa temática na área, dado que já foi confirmado por outros autores (OLIVEIRA, 2013; PESSOA, 2015).

Diante disso, para um aprofundamento nos trabalhos na área da EF decidimos fazer a leitura completa dos textos encontrados em nosso levantamento, por isso, aplicamos o critério de inclusão, já estabelecido, ou seja, para os estudos da área de EF, seriam inseridos apenas os que fossem possíveis o acesso ao texto completo. Nesse caso, das 28 pesquisas, apenas uma não foi possível o acesso ao texto completo, portanto, esta foi excluída, restando assim 27, sendo 19 de mestrado e oito de doutorado.

Na figura 3, podemos examinar uma síntese dos procedimentos adotados até a escolha final do conjunto de trabalhos a ser analisado.

**Figura 3**– Síntese dos Procedimentos da Pesquisa “Estado da Arte”



Fonte: Elaborado pelos autores.

### Etapa 6: Leitura do material e sistematização das informações

O conjunto dos trabalhos selecionados foi lido e para organizar a análise focalizamos em alguns pontos principais para a organização das informações: o título; o nome do autor; da instituição; o ano; os objetivos, o referencial teórico e metodológico; os resultados e; conclusões da pesquisa. Esses elementos foram extraídos dos trabalhos e organizados em quadros e tabelas, que serão apresentados ao longo desse tópico. De modo sintético disponibilizamos nos apêndices um quadro contendo o título, o ano, o autor, nível acadêmico e instituição (APÊNDICE A).

Na tabela abaixo apresentamos a distribuição entre teses e dissertações ao longo dos anos investigados.

**Tabela 3** - Número de teses e dissertações.

ANOS	DISSERTAÇÕES		TESES		TOTAL	
2013	6	31,58%	1	12,50%	7	25,93%
2014	1	5,26%	4	50,00%	5	18,52%
2015	4	21,06%	0	0%	4	14,81%
2016	7	36,84%	3	37,50%	10	37,04%
2017	1	5,26%	0	0%	1	3,70%
TOTAL	19	100%	8	100%	27	100%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Verifica-se na tabela 3, que considerando teses e dissertações, assim como já representado na figura 2, foi encontrado maior número de trabalhos no ano de 2016 (10). Ainda com referência ao número de teses e dissertações, averiguamos que somente no ano de 2014 temos um número maior de teses (4) do que dissertações (1). Nos demais anos a maioria dos trabalhos são de mestrado, portanto investigamos 19 dissertações e oito teses.

No que diz respeito aos locais de realização dos estudos, destaca-se o número maior de publicações na Região Sudeste (13) e Sul (10), dessa forma, juntos os trabalhos dessas regiões representam 85,19% do total de trabalhos encontrados. Restando assim, 7,41% para o Nordeste, com dois trabalhos e 3,70% para Centro-Oeste e Norte, tendo apenas um trabalho em cada região.

Os dados apontados confirmam uma situação já conhecida no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, pois segundo dados do triênio 2010-2012 da área 21 (Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional), a maior concentração de cursos está na região Sudeste e Sul (58% e 27%, respectivamente) (CAPES, 2013). Isso explica o fato de termos mais dissertações e teses nessas localidades.

Das demais Regiões, Centro-Oeste, Nordeste e Norte, encontramos o menor número de trabalhos no Norte e Centro-Oeste o que corrobora com os dados de uma pesquisa bibliométrica, realizada em cinco periódicos da Educação Física (GOMES et al., 2018). A pesquisa enquadra-se na área 21 e assim como em nosso levantamento os autores encontraram mais publicações no Sul e Sudeste, enquanto que no Norte não encontraram nenhuma publicação.

Dados semelhantes foram encontrados na pesquisa de mestrado de Pessoa (2015). A autora realizou um levantamento na Capes, BDTD e Domínio Público, sobre a temática dos saberes docentes na área da Educação Física (2004 a 2013) e encontrou 23 trabalhos, tendo a maior concentração de pesquisas na Região Sul (43%) e Sudeste (35%), enquanto que na Região Norte não encontrou nenhum trabalho.

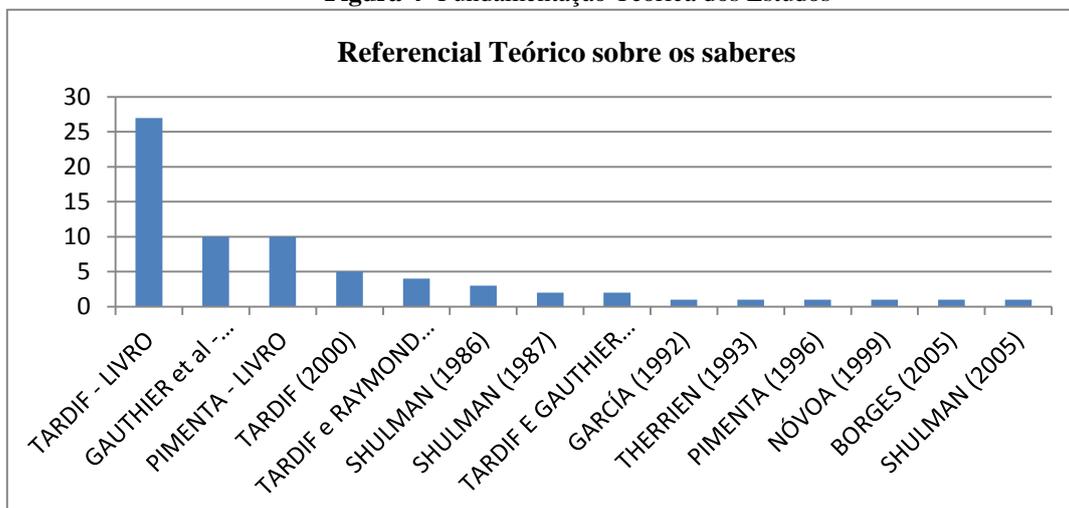
Nessa perspectiva verificamos que para a expansão da área de uma forma mais igualitária, o desafio é a criação de cursos na Região Norte (CAPES, 2013). Afinal, um maior número de programas de Pós-Graduação na região, possibilita a produção de mais pesquisas.

Com os dados expostos, conseguimos ter um panorama geral em relação aos números de teses e dissertações encontradas na área da EF e as regiões mais expressivas nas produções. A seguir focamos mais especificamente na análise dos trabalhos, considerando o referencial teórico, metodológico e as temáticas.

### A) Referencial Teórico

No que se refere ao amparo teórico sobre a temática dos saberes, constatamos na figura 4 que diferentes autores foram utilizados, sendo algumas obras citadas com maior frequência.

**Figura 4-** Fundamentação Teórica dos Estudos



Fonte: Elaborado pelos autores

De acordo com a figura acima, verificou-se que a obra “Saberes Docentes e Formação Profissional” do autor Maurice Tardif, foi citada em todas as pesquisas, sendo que se variou apenas a edição, ano de publicação (2002; 2005; 2006; 2007; 2008; 2011; 2012; 2013; 2014). Os livros “Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente” de Gauthier et al (1998; 2006; 2013) e; “Saberes Pedagógicos e Atividade Docente” de Pimenta (1999; 2000; 2002; 2012) também foram bem citadas nas pesquisas.

Essas três obras, portanto foram as que mais apareceram nos estudos investigados, sendo: Tardif, em 27 trabalhos; Gauthier et al e Pimenta, em 10 trabalhos cada um. Além desses, temos outros livros, artigos e capítulo de livros utilizados: Tardif (2000) apareceu em cinco trabalhos; Tardif e Raymond (2000), em quatro trabalhos; Shulman (1986), em três; Shulman (1987) e Tardif e Gauthier (2001) em dois trabalhos cada um e; algumas referências foram citadas em apenas um estudo, que é o caso de García (1992), Therrien (1993), Pimenta (1996), Nóvoa (1999), Borges (2005) e Shulman (2005).

Esclarecemos que apenas cinco pesquisas adotaram o livro de Tardif como única referência sobre os saberes (GOMES, 2013; JESUS, 2015; CARVALHO FILHO, 2015; DICKOW, 2016; PRASS, 2017), as demais pesquisas basearam-se em mais de uma obra para a compreensão da temática dos saberes docentes. Na presente pesquisa utilizamos como principal base teórica, os textos de Tardif (2010) e Tardif (2000).

## B) Metodologia

Nesse item buscamos analisar os procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas. Começamos pela abordagem e verificamos que apenas duas pesquisas adotaram a abordagem quali-quantitativa (7,41%), as demais são todas qualitativas (92,59%). Na tabela abaixo podemos verificar os tipos de pesquisas utilizadas nos estudos.

**Tabela 4-** Tipos de Pesquisas

TIPO DE PESQUISA	Nº DE PESQUISAS	% DE PESQUISAS
Descritiva	7	26,92%
Etnográfica	5	19,23%
Bibliográfica	4	15,38%
Estudo de Caso	4	15,38%
Documental	2	7,69%
Dialógica	1	3,85%
Colaborativa	1	3,85%
(Auto)Biográfica	1	3,85%
Interpretativa-compreensiva	1	3,85%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Podemos observar que a pesquisa descritiva (26,92%) foi o tipo mais utilizado nos estudos. Ressaltamos que das 27 pesquisas, quatro não apontaram um tipo específico de pesquisa, apenas indicaram a abordagem (quali-quantitativa ou qualitativa) e cinco pesquisas se enquadram em mais de um tipo de pesquisa. Destacamos que no presente estudo adotamos a abordagem qualitativa e o tipo de pesquisa descritiva<sup>5</sup>.

Quanto aos instrumentos de pesquisas temos uma variedade, sendo que a entrevista é o recurso mais utilizado, pois aparece em 25 pesquisas. Destacamos que assim como os tipos de pesquisas, temos também a combinação de mais de um instrumento na mesma pesquisa. Na tabela 5, conseguimos visualizar os diferentes tipos de instrumentos utilizados nos estudos.

**Tabela 5-** Instrumentos de Pesquisa

<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>Nº DE PESQUISAS</b>	<b>% DE PESQUISAS</b>
Entrevista	25	40,98%
Fonte Documental	10	16,39%
Observação	9	14,75%
Diário de Campo	6	9,84%
Questionário	6	9,84%
Grupo de Discussão	2	3,28%
Grupo Focal	1	1,64%
Cartas	1	1,64%
Narrativas autobiográficas	1	1,64%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em relação às entrevistas, apontamos que somente um trabalho utilizou a entrevista biográfica, enquanto que os demais utilizaram as entrevistas semiestruturadas. Nesse contexto, seguindo a perspectiva dos trabalhos levantados adotamos como instrumento na presente pesquisa a entrevista semiestruturada.

Após analisarmos a abordagem, tipo de pesquisa e instrumentos de coleta de dados, passamos agora para a técnica utilizada no tratamento dos dados (tabela 6). Cabe ressaltar que das 27 pesquisas, em quatro não é citado um tipo específico de análise dos dados (OLIVEIRA, 2013; CELANTE, 2014; ROCHA, 2014; RESENDE, 2016). Entre as demais pesquisas verificamos 11 referências diferentes, sendo a análise de conteúdo de Bardin (1977; 2006; 2009; 2010; 2011) a mais citada, como é possível visualizar na tabela abaixo. Ressaltamos que na presente pesquisa adotamos como referencial para a análise dos dados, Bardin (1977).

<sup>5</sup> “As pesquisas descritivas caracterizam-se frequentemente como estudos que procuram determinar status, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas. A sua valorização está baseada na premissa que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas através de descrição e análise de observações objetivas e diretas. As técnicas utilizadas para a obtenção de informações são bastante diversas, destacando-se os questionários, as entrevistas e as observações” (STEFANELLO, 2008, p. 2).

**Tabela 6-** Análise dos dados

<b>TIPO DE ANÁLISE</b>	<b>Nº DE PESQUISAS</b>	<b>% DE PESQUISAS</b>
Análise de Conteúdo (Bardin 1977; 2006; 2009; 2010; 2011)	10	43,47%
Análise Textual Discursiva (Moraes e Galiazzi)	3	13,04%
Análise de Conteúdo (Minayo, 2004; 2008)	2	8,69%
Análise de Conteúdo (Martins;Theóphilo, 2007)	1	4,35%
Análise das informações (Trivinos, 1987)	1	4,35%
Análise das informações (Lúdke e André, 1986)	1	4,35%
Análise Interpretativa - Compreensiva (Souza, 2004)	1	4,35%
Processo Analítico (Gunther, 2006; e Wittizorecki, 2009)	1	4,35%
Análise (Bodgan; Biklen, 1994)	1	4,35%
Análise (Moreira e Caleffe, 2008)	1	4,35%
Análise Quantitativa SPSS	1	4,35%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Consideramos que essa variedade de referenciais citados para a análise dos dados pode indicar uma falta de consenso sobre a análise de dados no campo das pesquisas qualitativas. Nesse cenário, um levantamento sobre as pesquisas de formação de professores, realizado por André (2005), mostra que um dos desafios da área é o estabelecimento de critérios para avaliar as pesquisas, bem como a busca do rigor nas pesquisas. Dessa forma, acreditamos que essa falta de consenso pode afetar a possibilidade de compreensão dos dados, pois cada um pode analisar os dados a maneira que lhe convém, criando assim várias perspectivas de um mesmo fenômeno. Dito isto, passamos para o item, onde apresentamos as perspectivas das pesquisas do levantamento.

### **C) As perspectivas dos estudos**

A partir da leitura dos trabalhos, organizamos os estudos em algumas perspectivas na tentativa de facilitar a compreensão dos focos das pesquisas (tabela 7). Os trabalhos buscaram investigar os saberes sobre diferentes pontos de vista: investigação dos saberes a partir da prática pedagógica dos professores; a partir da formação inicial (currículo da formação, estágio e Pibid); com base na carreira profissional (professor iniciante e experiente); a partir do currículo escolar; discussão sobre os saberes dos professores universitários; dos professores de dança; dos professores atuantes na área da saúde e; dos professores que trabalham com oficinas.

Tabela 7- Perspectivas dos estudos.

Perspectivas dos Estudos	Autores		Número de Trabalhos	
	Dissertações	Teses		
Investigação dos saberes a partir da Prática Pedagógica dos professores	Oliveira (2013); Resende (2016); Leifeld (2016); Perini (2016); Pessoa (2015)	Pereira (2013); Celante (2014); Silva (2014); Sanches Neto (2014)	9	33,34%
Investigação dos saberes com foco na formação inicial (currículo da formação, estágio e Pibid)	Contreira (2013); Bertoni (2013); Gomes (2013); Carvalho Filho (2015); Pasquali (2016); Vieira (2016)	Silveira (2016); Isse (2016)	8	29,62%
Investigação dos saberes com base na carreira profissional (professor iniciante e experiente)	Costa (2013)	Conceição (2014); Ribeiro (2016)	3	11,12%
Investigação dos saberes dos professores universitários	Passos (2015); Madela (2016)		2	7,41%
Investigação dos saberes dos professores de dança	Jesus (2015); Dickow (2016)		2	7,41%
Investigação dos saberes a partir do currículo escolar	Rocha (2014)		1	3,70%
Investigação dos saberes dos professores atuantes na área da saúde	Prass (2017)		1	3,70%
Investigação dos saberes dos professores que trabalham com oficinas	Santos (2013)		1	3,70%
<b>TOTAL</b>			<b>27</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborados pelos autores.

De acordo com a tabela podemos notar que a investigação a partir da prática pedagógica dos professores de EF representa o maior número de pesquisas (9- 33,34%). Fato que se deve as mudanças nos focos das pesquisas sobre formação de professores nos últimos anos. Segundo André (2009) “as pesquisas dos anos 2000 mostram grande interesse em conhecer o que pensam e fazem os professores: quais suas concepções, suas representações, seus saberes e suas práticas” (p.49).

Esse campo de investigação a partir das práticas pedagógicas mostra-se como um aspecto muito promissor nas pesquisas sobre formação de professores. Pesquisas desse tipo são relevantes, pois buscam revelar aspectos cotidianos da prática docente e assim podem trazer contribuições tanto para o aperfeiçoamento da prática profissional, como para a reestruturação da formação inicial.

No caso dos trabalhos do levantamento, os que procuraram investigar os saberes a partir da prática pedagógica dos professores de EF (OLIVEIRA, 2013; RESENDE, 2016; LEIFELD, 2016; PERINI, 2016; PESSOA, 2015; PEREIRA, 2013; CELANTE, 2014; SILVA, 2014; SANCHES NETO, 2014) de uma maneira geral, indicam que os conhecimentos adquiridos durante a formação são não totalmente rejeitados pelos professores, contudo para a maioria é no cotidiano do trabalho docente que os saberes são construídos.

Além disso, os estudos assinalam para a importância da história de vida (socialização pré-profissional) no processo de constituição dos saberes.

A segunda perspectiva com mais trabalhos (8 – 29,62%) está relacionada à formação inicial. Enquanto resultados, as pesquisas (CONTREIRA, 2013; BERTONI, 2013; GOMES, 2013; CARVALHO FILHO, 2015; PASQUALI, 2016; VIEIRA, 2016; SILVEIRA, 2016; ISSE, 2016) assinalaram que é preciso uma maior aproximação da Universidade com a escola; os componentes curriculares da formação precisam estar de acordo com a realidade do campo de atuação; o Pibid é apontado como uma possibilidade para incorporação do saber-fazer e; o estágio é considerado como um momento de constituição dos saberes profissionais.

Em pesquisa recente sobre a formação de professores nos programas de Pós-graduação no Brasil, André (2009) assinala que o número de estudos sobre a formação inicial aumentou nos últimos anos, contudo ainda...

Carecemos de muitos conhecimentos sobre as metas, os conteúdos e as estratégias mais efetivas para formar professores. Pouco sabemos sobre qual a organização curricular mais adequada, quais as práticas de ensino mais eficazes e que formas de gestão propiciam uma formação de qualidade. Por isso temos de continuar nossas pesquisas sobre formação inicial (p.51).

Os processos de aprendizagem ao longo da carreira profissional, também apareceram como uma perspectiva dos estudos. Ribeiro (2016) desenvolveu seu estudo com professores experientes (fase da diversificação) e identificou a existência dos saberes experienciais relativos tanto à prática pedagógica de maneira generalizada quanto em situações específicas. A autora também identificou, o “saber lidar com o imprevisível”, como um dos saberes desenvolvidos ao longo da profissão docente, além disso, a análise dos depoimentos permitiu identificar quatro categorias acerca dos saberes experienciais emergentes na prática pedagógica de professores de EF: social, atitudinal, conhecimento específico e pedagógico e, relações interpessoais.

Dentro dessa mesma perspectiva, Costa (2013) e Conceição (2014) também buscaram analisar os saberes, levando em conta o seu desenvolvimento no início da carreira docente. Na dissertação intitulada “*Práticas pedagógicas de uma professora de educação física de início de carreira: um estudo de caso*” (COSTA, 2013), a autora teve como objetivo geral, conhecer e compreender as práticas pedagógicas de uma professora de EF em início de carreira e também procurou especificamente, conhecer as fontes de aprendizagem, os saberes docentes construídos pela participante, assim como estabelecer relações entre as práticas pedagógicas e o início de carreira. Constatou-se, com esse trabalho que a professora investigada, transita entre práticas bem-sucedidas e as dificuldades nas relações com os

alunos. Confirma-se com o estudo a ideia dos professores enquanto construtores de saberes e da continuidade da formação ao longo da carreira profissional. Também, a autora assinala que é preciso um maior investimento nas políticas públicas com a finalidade de intensificar o desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa de doutorado realizada por Conceição (2014) buscou compreender o processo de construção da identidade docente de professores de EF em início de carreira, a partir da socialização e também buscou compreender como eles apropriam-se dos saberes docentes. Por meio da etnografia, o referido autor aponta a dificuldade inicial por parte dos professores da pesquisa, quanto à mobilização dos saberes disciplinares e curriculares, contudo, aos poucos o professor passa a compreender-se como elemento construtor que se deixa mobilizar pelas experiências da sua prática educativa. Com isso, passa a construir a sua identidade, moldada pela rede de relações que estabelece com o contexto escolar.

No que tange aos estudos sobre saberes docentes de professores de EF, encontramos apenas esses dois trabalhos citados acima que se aproximam do nosso objeto de estudo (COSTA, 2013; CONCEIÇÃO, 2014).

Ademais, nas outras perspectivas, os estudos procuraram discutir os saberes considerando as especificidades do professor. Sendo do professor universitário (PASSOS, 2015; MADELA, 2016); de dança (JESUS, 2015; DICKOW, 2016); área da saúde (PRASS, 2017); trabalho com oficinas (SANTOS, 2013). O currículo escolar também se configurou como uma perspectiva de estudo (ROCHA, 2014).

No que diz respeito ao professor universitário, as pesquisas citadas mostram a mobilização de uma diversidade de saberes que vão do conhecimento específico ao saber-fazer, os dados também indicam que os saberes emergem a partir das experiências cotidianas (interação com os pares). Já no campo da dança, a experiência prática com a dança foi assinalada como muito significativa para a atuação docente ficando a formação acadêmica com a função de confirmar e confrontar os saberes da experiência prática.

A atuação do professor de EF no campo da saúde é recente e, portanto, na formação as discussões ainda são inexistentes ou com pouca frequência. Nesse cenário Prass (2017) procurou analisar de que forma os professores de EF constituem e mobilizam os saberes necessários para esta atuação diferenciada. Os resultados mostraram que o contexto no qual o professor atua pode contribuir, como dificultar a mobilização e (re)construção de saberes, além disso, foi identificado com esse estudo a mobilização de um saber de ordem processual, que seria próximo ao que se configura como saber curricular (objetivos e metodologia).

Na investigação com os professores que trabalham com oficinas em comunidades carentes, Santos (2013) verificou que a realidade na qual esses professores trabalham influencia na mobilização dos seus saberes assim como a trajetória escolar, pois para os professores participantes da pesquisa, muito do que realizam com seus alunos advém das próprias experiências de quando estavam nos bancos escolares.

Por fim, temos a perspectiva dos saberes a partir do currículo escolar (ROCHA, 2014). Nesse estudo, o autor buscou investigar como uma professora de EF constrói a sua prática pedagógica a partir das orientações curriculares oficiais para a disciplina. Sendo assim, enquanto resultados, o estudo mostrou que foi por meio principalmente do saber experiencial que a professora foi se apropriando do currículo e fazendo as adequações necessárias ao seu contexto, caracterizando-se como uma “retomada crítica sobre o currículo”.

Assim, nesse cenário, consideramos que as pesquisas encontradas no levantamento em sua maioria procuraram identificar os tipos de saberes com base nas tipologias, sendo a mais utilizada a de Tardif (2010) – saberes da formação profissional, curricular, disciplinar e experiencial.

Os estudos também evidenciaram que os professores estão em constante processo de aprendizado, assim como a constituição dos seus saberes. Por isso, segundo os trabalhos, quando nos referimos à origem dos saberes, é preciso considerar que eles advêm de diferentes fontes (trajetória pessoal; formação escolar, inicial e continuada).

O contexto no qual o professor está inserido, também foi considerado como uma variável importante na mobilização dos saberes. Dessa forma, tal dado nos auxilia na justificativa de é preciso investigar o professor e o seu entorno. Por isso na presente pesquisa procuramos investigar o contexto do ciclo inicial da carreira dos professores de EF, mais especificamente os elementos que o compõem, buscando assim estabelecer relações com os saberes da base profissional dos professores.

Enquanto **terceiro passo** buscou-se compreender os conceitos dos termos *saber* e *conhecer*, podendo-se visualizar que eles podem ser entendidos como concepções distintas; da mesma forma que podem abarcar momentos distintos de uma mesma coisa e, por fim, que essas expressões podem envolver um sentido mais abrangente, fazendo referências ora aos componentes científicos e ora às *práticas e habilidades* (SOUZA, 2003). Na primeira compreensão, o *conhecimento* e o *saber* não têm o mesmo significado, pois ....

[...] ‘conhecimento’ aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o ‘saber’, por outro lado, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos

sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação. (FIORENTINI et al, 2000, p.312)

Com relação à segunda compreensão, Azzi (2000) assinala que se admite que o saber se constitui em uma fase do desenvolvimento do conhecimento, pois apesar de existir a autoconsciência do saber, o homem apenas sabe que sabe, mas não sabe ainda como chegou a saber. Nesse processo é comum a expressão de que o professor sabe que sabe, mas não sabe como chegou a saber. Assim, nesse nível do saber o homem organiza o conhecimento em formas preliminares, para atender as necessidades práticas imediatas, mas não alcança, nessa fase, o plano da organização metódica (SOUZA, 2003).

Já na terceira compreensão se utiliza as expressões ou os conceitos de *saber* e *conhecimento* de forma indistinta. Dessa forma, o termo *conhecimento* é utilizado por Saviani (1996) de modo indistinto para se referir à *prática* e aos *conteúdos específicos*, advindos das ciências tradicionais. De forma similar, Pimenta (1997) também utilizou o termo *saber* de forma a agasalhar o significado de *experiência* e dos *conteúdos específicos*.

No presente trabalho adotamos a visão mais abrangente, que é a de Tardif (2010), considerando tanto os *conhecimentos* (científicos ou não) quanto todas as *habilidades* utilizadas pelo professor em seu trabalho cotidiano; assim, pode-se então definir o saber docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p.36). Assim sendo, em função dos aspectos mencionados, partimos para o **quarto passo**, momento em que serão tratadas as tipologias sobre os saberes docentes.

Os anos de 1990 e o começo dos anos de 2000 marcam o surgimento de algumas sistematizações sobre os saberes docentes. Entre as propostas, Gauthier et al. (1998) ao falarem do que é preciso saber para ensinar (na pergunta: basta ter conteúdo, método, cultura, bom senso, talento, conhecimento científico, intuição?) - perpassando o trabalho clássico de Tardif, Lessard, Lahaye (1991) sobre os saberes docentes - propõem elaborar uma nova teoria da pedagogia, afirmando que “[...] ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda refletir sobre si mesmo” (GAUTHIER et al, 1998, p.20). Para os autores, o professor mobiliza vários saberes que formam uma espécie de reservatório que é utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino.

No livro ‘Por uma Teoria da Pedagogia’ (1998), os autores classificam os saberes em: *Disciplinar* (saberes produzidos pelos pesquisadores sobre o conteúdo a ser ensinado); *Curricular* (transformação da disciplina em programa de ensino); *Ciências da Educação*

(saber adquirido durante a formação e que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica); *Tradição Pedagógica* (na tradição histórica de quando o professor começou a dar aula a um coletivo e não mais a um aluno individualmente, deixando os escolares impregnados desse processo em suas experiências, perpassando os bancos escolares); *Experiência* (julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular); *Ação Pedagógica* (rotinas e esquemas de aula que passam a ser fundamentadas, testadas e tornadas públicas).

Outro autor que merece atenção especial é Lee Shulman (1987) ao introduzir a ideia de “*knowledge base*” (base de conhecimento), compreendendo-o como um “corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino” (p.6). O autor foi um dos signatários do Holmes Group (1986), no movimento pela profissionalização do ensino, defendendo que o ensino é uma atividade de alto nível que exige professores melhores preparados, assim como melhores cursos de graduação e melhores escolas. Almeida e Biajone (2007) assinalam que Shulman e seus colaboradores “[...] dedicaram-se a investigar a mobilização dos saberes possíveis de ensino sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores” (p.287). Dessa forma, o foco do autor está na perspectiva de uma base de conhecimento que os professores necessitariam de ter em relação aos conteúdos de ensino e no modo como estes se transformam no ensino. Nesta relação são apresentadas três categorias distintas de conhecimentos: *Subject Knowledge Matter - Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada* (compreendendo o domínio do conteúdo); *Pedagogical Knowledge Matter - Conhecimento pedagógico da matéria* (diz respeito a maneira de apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos); *Curricular Knowledge - Conhecimento curricular* (conhecimento do currículo como um conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos).

Nessa trajetória encontramos também Maurice Tardif (2010) que defende o estudo dos saberes docentes (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991), bem como a sua mobilização como fundamento de uma “epistemologia da prática profissional”, correspondendo ao “[...] estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (2010, p.255, grifo do autor). De modo que, o autor, baseado na origem social dos saberes e na sua integração no magistério, onde a experiência cotidiana tem papel primordial na mobilização dos saberes, os classifica em: *Da Formação Profissional* (conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); *Disciplinares* (vêm das disciplinas oferecidas pela universidade);

*Curriculares* (organização e seleção dos conteúdos, objetivos e métodos); *Experienciais* (experiências no campo do trabalho, sendo diferente das experiências vividas na escolarização).

O autor toma como base a interconexão entre o individual e o social, destacando-se os aspectos da interação social, logo, os saberes dos professores são provenientes de diversas fontes e provavelmente de natureza diferente tal como poderá ser visto a seguir no Quadro 1.

**Quadro 1 – Os Saberes dos Professores – Pluralismo Cultural**

<b>Saberes dos Professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Integração no trabalho docente</b>
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 anterior	A escola primária e secundarista, 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 estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das <i>‘ferramentas’</i> dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das <i>‘ferramentas’</i> de trabalho, 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, 2002, p.63.

Na leitura de Tardif (2010, p.64), “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”. De modo que esses saberes se configuram como um sincretismo (sem uma unidade teórica) em virtude de que a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo de aplicação da racionalidade técnica, pois nela os saberes antecedem à prática, criando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios (TARDIF, 2010).

Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho. A associação existente entre todas as ferramentas e a relação do artesão com todas as suas ferramentas não é teórica ou conceitual, mas pragmática: elas estão lá porque podem servir para alguma coisa ou ser solicitadas no processo de trabalho. (TARDIF, 2010, p.65).

Assim, a ação do professor se baseia em vários tipos de juízos práticos (valores morais, normas sociais, bem como das tradições escolares, pedagógicas e profissionais) que

servem para orientar e estruturar a sua atividade profissional, tendo como fonte de orientação a sua *experiência vivida*, constitutivos dos saberes na ação. Daí a importância de revermos a trajetória escolar e as experiências pessoais, aspectos que podem explicar as decisões tomadas por um determinado professor em sua prática cotidiana.

No presente trabalho optamos pela proposição de Maurice Tardif (2010), por ser aquela que nos permite uma compreensão original dos saberes profissionais, bem como do processo de escolarização e da prática profissional na trajetória do professor na constituição dos saberes docentes.

Tardif (2000), ao analisar os trabalhos sobre o ensino nos Estados Unidos, mostra que esses estudos caracterizam os saberes dos professores como **plurais e heterogêneos**, isso porque em seu trabalho o professor se serve de conhecimentos de fontes variadas bem como “procura atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão” (p.15).

Esse mesmo autor, ainda em relação às pesquisas sobre os saberes docentes, conclui que esses saberes são temporais; personalizados e situados e; carregam as marcas do ser humano. São **temporais** porque são adquiridos através do tempo, sendo que a maioria das concepções sobre o ensino provém da própria história de vida do professor, e, sobretudo da história de vida escolar. E temporais, também, “no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência” (p.14). Por fim, são temporais por serem utilizados e se desenvolverem no âmbito da carreira, durante um processo de socialização profissional de longa duração.

São **personalizados** porque o professor é um ator social, ele tem emoções, um corpo, uma personalidade, uma cultura, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais viveram anteriormente à sua inserção na vida profissional. São também saberes personalizados porque dificilmente podem ser dissociados das pessoas, da sua experiência e da situação de trabalho.

A carreira é, nesse cenário, um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho. Dessa forma, os saberes dos professores são também **situados**, ou seja, construídos em função dos contextos de trabalho. É nessa relação específica de trabalho que esses saberes ganham sentido e são, portanto, encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender.

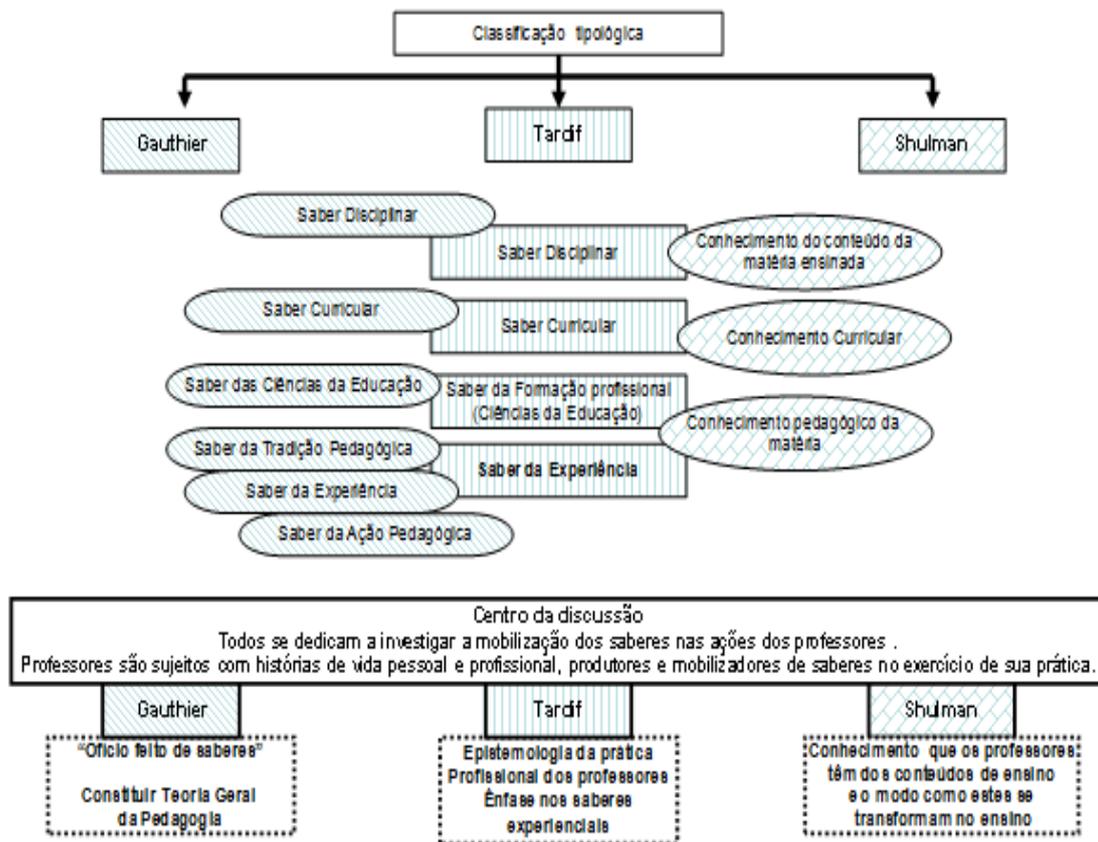
Como último resultado das pesquisas sobre os saberes, Tardif (2000) aponta que “o **objeto de trabalho docente são seres humanos** e, conseqüentemente, os saberes dos

professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho” (p.16, grifo nosso). Assim, na prática docente o professor embora trabalhe com um grupo de alunos, precisa atingir os indivíduos, considerando suas particularidades individuais e situacionais. Além disso, o saber profissional sempre comporta um componente ético e emocional.

Nessa perspectiva, a prática profissional dos professores no interior do contexto escolar aparece como referência para a produção dos saberes profissionais. Assim, se reconhece que é a partir desse contexto que ocorre a constituição dos saberes, rotinas e estratégias de ensino dos professores.

Após a apresentação das concepções sobre os saberes docentes a partir de Gauthier et al., Shulman e Tardif buscamos estabelecer algumas relações e considerações sobre os autores, respeitando-se a concepção de cada um. Na Figura 5, a seguir, Gauthier et al. (1998), Tardif (2010) e Shulman (1987) compreendem os professores como sujeitos que produzem e mobilizam saberes na prática profissional e sendo assim ambos buscam investigar essa mobilização de saberes a fim de caracterizar o saber, vendo-o como algo plural, contextual e temporal, intrinsecamente ligado a prática do professor.

**Figura 5** - Classificações tipológicas dos saberes



Fonte: Almeida e Biajone (2007, p.289)

Dessa forma, ao olharmos o quadro percebemos diferenças nas classificações dos saberes, mas eles não são coisas totalmente excludentes. O que difere os autores entre si é que cada um apresenta uma particularidade, algo no qual dá maior ênfase. Por exemplo, no caso de Gauthier et al. (1998), ao defenderem a perspectiva de um “Ofício feito de saberes” implementam esforços para a constituição de uma Teoria Geral da Pedagogia. Já Tardif (2010, p. 54) enfatiza a epistemologia da prática profissional e o saber experiencial, pois “[...] não são saberes como os demais; ao contrário, são formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. Enquanto que a particularidade de Shulman (1987) consiste na averiguação do conhecimento que o professor tem dos conteúdos de ensino, bem como do modo como esses se transformam no ensino.

No Brasil, não se pode deixar de citar alguns trabalhos voltados para a temática da organização dos saberes, como nas proposições de Saviani (1996), Pimenta (1997), Carvalho e Perez (2001) no âmbito da Educação e de Borges (1998), Souza Neto (1999), Molina Neto (1999) e Caldeira (2001) na Educação Física.

Com relação à Educação no quadro 2 podemos encontrar uma síntese dos tipos de saberes de acordo com cada autor:

**Quadro 2 – Saberes Docentes na Educação**

<b>Autores</b>	<b>Tipos e conceitos de saberes</b>					
Saviani (1996)	<b>ESPECÍFICOS</b>	<b>PEDAGÓGICO</b>	<b>DIDÁTICO-CURRICULAR</b>		<b>CRÍTICO-CONTEXTUAL</b>	<b>ATTITUDINAL</b>
	Conteúdos originados das ciências naturais e humanas	Produzidos pela ciência da educação	Saber-fazer no cotidiano das aulas		Compreensão da sociedade como um todo	Aspectos pessoais como coerência e disciplina
Pimenta (1997)	<b>CONHECIMENTO</b>	<b>PEDAGÓGICO</b>		<b>EXPERIÊNCIA</b>		
	Conhecimento específico	Didática - saber ensinar – aprendidos somente na prática e na pesquisa		Oriundos das experiências de vida como aluno, na sociedade e na atuação		
Carvalho e Perez (2001)	<b>CONCEITUAIS</b>	<b>INTEGRADORES</b>	<b>PEDAGÓGICO</b>			
	Conteúdo específico, incluindo aspectos históricos, filosóficos e metodológicos	Ensino dos conteúdos, originados da pesquisa pedagógica	Oriundos da Didática Geral e da Psicologia			

Fonte: SOUZA (2003, p. 45).

Entre os autores brasileiros, Saviani (1996, p.148) sublinha a complexidade do fenômeno educativo, compreendendo que “os saberes neles envolvidos também se reverterem da aparência de um caos irreduzível”. Porém, o autor os explicita pensando na formação de professores, entendendo que a experiência, ou o saber da experiência estaria subjacente a todos. Nesse contexto os/o:

- *saberes específicos* - correspondem às disciplinas produzidas pelos homens, e que compõem o currículo escolar, pois são saberes que se originam das ciências naturais e humanas, bem como das artes ou das técnicas, consideradas como elementos educativos;

- os *saberes pedagógicos* - como aqueles que produzidos pelas ciências da educação e suas diversas teorias;

- os *saberes didáticos curriculares* - compreendido como o saber-fazer no que se refere às relações do professor-aluno e aos conteúdos de ensino;

- o *saber atitudinal* - compreende aspectos como as atitudes, o comportamento, a disciplina, a pontualidade, a coerência, e o respeito, que são características pessoais, mas também devem ser objeto de formação e;

- *saber crítico contextual* - sendo constituído com base na compreensão da sociedade como um todo, sublinhando as condições sócio históricas, de forma a permitir que os docentes exerçam um papel ativo e possam compreender as transformações sociais.

Na sequência, Pimenta (1997) elaborou a organização dos saberes docentes, considerando três aspectos fundamentais:

- o *conhecimento* - entendido como o conteúdo estruturado no conhecimento específico que o professor irá ensinar, devendo ser diferenciado da informação, que se constitui apenas num estágio daquele;

- os *saberes pedagógicos* - constituídos pela didática, saber ensinar e pela transmissão dos conteúdos específicos, sendo apreendido somente na prática e tendo como possibilidades de aplicação as pesquisas sobre a atividade docente e sobre a realidade escolar e;

- os *saberes da experiência* - representada pelo conhecimento que o futuro professor já traz consigo, obtido a partir das suas experiências de vida, considerando três momentos diferenciados: a) a vivência como aluno no período escolar; b) os estereótipos sobre o professor, repassados pela mídia e pela sociedade; c) a prática cotidiana em sua atuação.

Por fim, Carvalho e Perez (2001), assumindo que a formação docente deve ser embasada em cinco eixos: sólida formação teórica, unidade teoria e prática, compromisso social, trabalho coletivo, e articulação entre a formação inicial e continuada. Portanto, uma *sólida formação teórica* deve ser compreendida na composição dos seguintes saberes:

- *conceituais e metodológicos da área a ser ensinada* - devendo ir além da simples apropriação dos conteúdos, e avançar no sentido de “conhecer os problemas que originaram a construção de tais conhecimentos” (CARVALHO e PEREZ, 2001, p.109); conhecer os aspectos históricos, metodológicos, filosóficos e interacionais das ciências, da tecnologia e da sociedade; bem como do professor ultrapassar a concepção do conteúdo como algo restrito à

memorização, alcançando o conceito de conteúdo escolar, que envolve a formação de atitudes e procedimentos;

- *saberes integradores* - compreendem o ensino dos conteúdos e são originários das pesquisas das áreas de conteúdos específicos; na escola, os professores devem criar um ambiente fértil e encorajador no qual os alunos tenham oportunidade de participar, argumentar e reformular as suas concepções.

- *saberes pedagógicos* - são provenientes das pesquisas da Didática Geral e da Psicologia da Aprendizagem, considerando “o saber avaliar, o compreender as interações professor-aluno, o conhecer o caráter social da construção do conhecimento, etc.” (CARVALHO e PEREZ, 2001, p. 115).

No geral, no que se refere às nomenclaturas utilizadas, observamos uma grande variedade: (específicos, pedagógicos, integradores, critico-contextual, atitudinal). Com relação aos significados ou conceitos, verificamos uma convergência entre os autores. No entanto, Pimenta (1997) tem uma visão diferenciada em relação ao local de apropriação dos *saberes pedagógicos*, compreendendo que eles, além de serem apreendidos nas pesquisas, também o são na prática profissional.

Com relação à Educação Física, os autores mencionados Borges (1998), Souza Neto (1999) e Molina Neto (1999) apresentam uma compreensão que vai na direção dos saberes docentes para os dois últimos, enquanto que o primeiro autor aborda mais o campo dos saberes profissionais. Já Caldeira (2001) vai discutir sobre alguns princípios que deveriam nortear a formação docente, tendo como resultante o *saber cotidiano do professor*, cuja formulação é compreendida pela inserção entre o *saber da experiência* e o *conhecimento científico*. Assim em termos de quadro vamos apresentar apenas dos autores que apresentam uma possível aproximação com o presente trabalho. Sendo assim, no quadro 3 apresentamos uma síntese dos tipos de saberes segundo os autores Souza Neto (1999), Molina Neto (1999) e no corpo do texto tratamos sobre os saberes profissionais na perspectiva de Borges (1998).

**Quadro 3 - Saberes Docentes na Educação Física**

Autores	Tipos e conceitos de saberes					
Souza Neto (1999)	<b>DISCIPLINARES</b>	<b>ESPECÍFICOS</b>	<b>PEDAGÓGICOS</b>	<b>GESTÃO ADMINISTRATIVA</b>	<b>CULTURAIS</b>	<b>PRÁTICO</b>
	Conhecimento filosófico, do ser humano e da sociedade.	Conhecimento técnico dos fundamentos gímnico-esportivos, lúdicos, físicos e da educação física escolar.	Conhecimento das matérias pedagógicas.	Conhecimento da organização da escola e de sua função social e papel na sociedade.	Compreensão da sociedade como um todo.	Prática de ensino.
Molina Neto (1999)		<b>CONHECIMENTO DA MATÉRIA DE ENSINO</b>	<b>CONHECIMENTOS GERAIS</b>			<b>CONHECIMENTOS PRÁTICOS</b>
		Conhecimentos técnicos e esportivos e das atividades corporais adaptadas à realidade escolar	Conhecimentos pedagógicos, filosóficos, didáticos, antropológicos, metodológicos, políticos, e administrativos, permitindo a compreensão da realidade social.			Ação e vivências em ambiente escolar: <i>manejo</i> dos alunos, a organização das aulas, manutenção da ordem e o alcance de objetivos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para Souza Neto (1999), em sua pesquisa sobre a formação inicial, graduação, tendo consultado as propostas curriculares de Educação Física para a formação de professores de 1939, 1945, 1969, 1987, os saberes docentes são constituídos de:

- *Saberes Disciplinares* – provenientes dos conhecimentos filosóficos, do ser humano e da sociedade;

- *Saberes Específicos* – decorrentes dos conhecimentos técnicos provenientes dos fundamentos gímnico-desportivos, agnósticos, físicos, motores, lúdicos;

- *Saberes Pedagógicos* – provenientes das matérias pedagógicas.

- *Saberes da Gestão Administrativa* - decorrentes da organização escolar e da função social da escola.

- *Saberes Culturais* – provenientes da cultura, valores e práticas na Educação Física escolar, bem como de uma cultura geral e cultura profissional.

- *Saberes Práticos* – decorrentes das vivências, experiências e da prática de ensino nos saberes tácitos e explícitos.

No caso de Molina Neto (1999), diferente do anterior, ele desenvolveu um estudo com professores de Educação Física da rede escolar pública de Porto Alegre, considerando a seguinte categorização dos saberes docentes:

- *Conhecimentos práticos* – adquiridos na ação e nas vivências em ambiente escolar, compreendendo o *manejo* dos alunos, a organização das aulas, a manutenção da ordem e o alcance de objetivos em situações particulares de uma aula de Educação Física, em que os alunos se encontram, normalmente, em situações de elevado nível de excitação.

- *Conhecimentos da matéria de ensino* – como os conhecimentos técnicos, esportivos e atividades corporais adaptadas à realidade escolar, sendo incorporados na formação inicial e reelaborados em salas de aulas.

- *Conhecimentos gerais* – formados pelos conhecimentos pedagógicos, filosóficos, didáticos, antropológicos, metodológicos, políticos e administrativos, permitindo a compreensão da realidade social; para alguns sujeitos, esses conhecimentos confundem-se com o conhecimento da realidade, enquanto que para outros representam as experiências acumuladas ao longo da vida ou, ainda, aparecem na forma de autoconhecimento.

Por fim, para completar as discussões sobre os saberes no campo da Educação Física apresentamos o trabalho de Borges (1998) baseado nos saberes profissionais. Essa pesquisa foi realizada com professores experientes de escola do ensino fundamental II (na época, de 5ª a 8ª séries) buscando, assim, identificar o que fundamenta a ação do professor de EF na escola:

- *Saberes Temporais* - porque são adquiridos em um longo processo de socialização profissional, bem como que com o tempo os saberes também evoluem (professores novatos e experientes) no âmbito da carreira docente.

- *Saberes Plurais* – porque são oriundos de fontes diversas nas quais percebemos que os saberes experienciais ocupam boa parte do discurso dos professores no qual a formação inicial é valorizada, apesar das críticas que se possa fazer a ela, sendo vista como parte dessa experiência formativa.

- *Saberes Heterogêneos* - porque são de natureza diferente (saberes, competências, valores, conhecimentos).

- *Saberes Amalgamados* - porque estão entrelaçados, fusionados na prática; de modo que a figura que mais se assemelha a esse conjunto de saberes é a amálgama, liga.

- *Saberes Hierárquicos* – porque estão organizados em uma hierarquia relativa, pois é na prática, em situação, que eles se hierarquizam.

- *Saberes Compostos* - porque não se excluem, não se justapõem, sendo saberes de natureza completamente diferente (objetivos e subjetivos), mas que se complementam em função da situação.

- *Saberes Sincréticos* - porque não é possível encontrar uma unicidade ou coerência teórica nesse conjunto de saberes, mas uma coerência pragmática e biográfica dentro deles; como no exemplo do artesão com a sua caixa de ferramentas em que lança mão desses saberes/dessas ferramentas de acordo com a sua necessidade; pois, as ferramentas estão lá, o

artesão as colocou, sendo que algumas até construiu, mas dependendo do trabalho que realiza ele seleciona as que estão mais adequadas.

- *Saberes Afetivos e Relacionais* - porque são definidos em relação com o outro, mas, também, pelo fato de que os professores não separam seus saberes do sentimento que nutrem pelo ensino, pelas crianças, pela matéria ensinada.

No geral, os trabalhos apresentados não deixam de apresentar indicativos para se pensar os saberes da base profissional dos professores. Por fim, entendemos ser importante assinalar que estamos tomando como referência um dos principais modelos teóricos que orientam hoje as pesquisas sobre os saberes docentes que servem de base para o ensino (*Knowledge Base*). Nesta direção, a proposta desenvolvida por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) defende que o processo de edificação dos saberes docentes deve ser analisado numa perspectiva mais ampla, ou seja, de que esses saberes provêm de fontes diversas (da formação escolar, formação inicial e contínua dos professores, do currículo escolar, da experiência profissional, da relação com os pares etc.). No presente estudo, cabe destacar que, nossas principais apreensões foram com a fonte da experiência profissional, considerando o contexto do ciclo inicial da carreira.

## **2.2 O professor iniciante: ciclo de vida e socialização profissional**

O ciclo inicial da carreira é marcado por uma transição da vida de estudante para o mundo do trabalho e representa também um confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício docente – “choque com a realidade” (TARDIF, 2010). Alguns autores apontam que esse primeiro período pode ser definitivo para a permanência ou desistência da profissão (COCHRAN-SMITH, 2004; GARCÍA, 2010; GARIGLIO, 2016).

A entrada na carreira geralmente não é fácil, a começar pelo sistema de atribuição de aulas e de remoções, pois ao iniciante sempre sobra aquilo que os outros professores não quiseram, ou seja, as escolas mais distantes, bem como as “piores” turmas. Para Flores (1999), muitas vezes os dilemas iniciais na profissão são intensificados, justamente, porque reservam as classes mais complicadas e as tarefas mais complexas para os professores novatos. Além disso, na maioria das redes municipais e estaduais, ao final do ano, momento que o professor já está mais adaptado ao seu contexto de trabalho, ele é obrigado a passar por um processo de remoção compulsória<sup>6</sup> e geralmente não permanece na mesma escola.

---

<sup>6</sup> O professor não tem direito de permanecer na mesma escola que atuou durante o ano, ele é obrigado a passar por um processo de remoção, escolhendo assim outra(s) escola(s).

No que tange as condições de trabalho, aparecem com frequência na mídia, notícias sobre os baixos salários e desvalorização profissional. Atrelado a esse contexto maior, temos as condições precárias de infraestrutura escolar, juntamente com a falta de materiais. Para Batista e Odélius (1999) quando faltam os recursos que promovem melhores condições de trabalho, pode ser detectado “um baixo envolvimento pessoal no trabalho e exaustão emocional” (p. 324), assim a...

ausência ou *déficit* de instrumentos e condições satisfatórias de trabalho exigem um dispêndio de energia física e psicológica que, muitas vezes, está além da capacidade do indivíduo, requerendo a criação de força e vontade para a execução da tarefa. E é essa criação de força e vontade que leva à exaustão (física e emocional) e que, somada ao fato de impossibilitar, ainda que parcialmente, a autorrealização com o trabalho, acaba por gerar um desequilíbrio e desencadeia reações de defesa que visam à restauração do equilíbrio (BATISTA; ODELIUS, 1999, p.324, grifo do autor).

Assim, considerando que o fator emocional influencia no trabalho docente, Souza (2009) vai afirmar que no ciclo inicial da carreira o professor vivencia um “turbilhão de sentimentos”, caracterizado por uma mistura de sentimentos, angústia, medo e insegurança. Nesse período nota-se também o surgimento de dilemas (SILVA, 1997).

Desse modo, tais condições intensificam o “choque com o real”, ou seja, há um confronto inicial entre a escola idealizada e a escola real. Nessa perspectiva, para Rebolo (2012), o abandono da profissão, “se apresenta como o resultado de um jogo de forças, internas e externas, no qual o embate entre os limites e as possibilidades do professor (pessoa e profissional) e da educação (instituição social e local de trabalho) resultará, ou não, no abandono do magistério” (p.162). Sobre o assunto, alguns autores vão afirmar que “muitas vezes exige-se uma maturidade profissional que os novos ainda não alcançaram e esse fato reduz a confiança que colocam no seu desenvolvimento profissional” (CUNHA; BRACCINI; FELDKERCHER, 2015 p.80-81).

Portanto, é num cenário marcado por tensões e aprendizagens intensivas que os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal (GARCÍA, 2010). Além disso, é nesse momento de entrada que os professores começam a refletir sobre suas próprias experiências estudantis, afinal, não há como negar que as experiências como aluno (socialização primária) auxiliam os professores no início da carreira (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Dentro desse período, a formação acadêmica inicial também parece ser alvo de análise por parte dos professores principiantes, pois eles buscam identificar em sua formação o que foi significativo, bem como o que ficou faltando, tecendo assim algumas críticas à formação.

Quando falamos sobre a entrada na profissão é importante também considerarmos que o professor ao entrar na escola depara-se com normas, símbolos próprios do ambiente escolar, o que se revela na forma de uma “cultura escolar”. Assim, o professor iniciante por não conhecer tal cultura, sente-se afastado e fica dependente, na maioria das vezes, da boa vontade dos pares para auxiliar nessa incorporação das normas e símbolos do ambiente escolar.

Em meio a esse contexto temos o processo de socialização profissional<sup>7</sup>, pois é principalmente durante a prática pedagógica que o professor passa a conhecer a “cultura escolar”, o que no caso dos professores novatos se produz com maior intensidade. Afinal, para os novos professores há todo um “universo” a ser descoberto em torno da profissão professor, envolvendo assim a interiorização de normas, valores e condutas, etc., que caracterizam a cultura escolar na qual se integram.

Nesse cenário, reconhece-se que o saber docente é social porque é adquirido, principalmente, no contexto de uma socialização profissional, em que é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional na qual o professor aprende a ensinar trabalhando (GARIGLIO, 2004).

No que se referem aos aspectos do ciclo de vida profissional, eles podem ocorrer, tanto no início da carreira quanto na mudança de uma escola para outra. Dessa forma, apesar do estudo priorizar os seis primeiros anos da carreira, convém apresentar, de forma sucinta e geral, todas as fases da carreira docente, tomando como referência o percurso temático desenhado por Huberman (1992). O presente autor é um dos estudiosos mais reconhecidos neste campo de conhecimento.

Huberman (1992) propõe uma sequência no ciclo de vida profissional do professor, visando caracterizar o desenvolvimento da profissão, cabe salientar que, “isso não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas” (p.37).

Diante disso, o autor nos apresenta cinco fases flexíveis:

1. *Fase de entrada ou tateamento da profissão*: de um a três anos de carreira (marcado pelo estado de sobrevivência - “choque com a realidade” e; descoberta – entusiasmo dos começos);

---

<sup>7</sup> “é o processo mediante o qual um indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessários para assumir um papel na organização” (VAN MAANEN; SCHEIN, 1979, p. 211 apud GARIGLIO, 2013, p.314).

2. *Fase de estabilização*: os professores se sentem confortáveis e confiantes com suas competências pedagógicas, “passam a serem” professores, quer aos próprios olhos, quer aos olhos dos pares. Esse período compreende a transição de quatro a seis anos de carreira;

3. *Fase da diversificação*: no período de sete a 25 anos de carreira, o professor já possui confiança para diversificar as suas estratégias de ensino (material didático, modos de avaliação, etc.);

4. *Fase da serenidade, ou do conservadorismo*: caracteriza-se pelo balanceamento da profissão, sentimentos serenos, e distanciamento afetivo dos alunos, evidenciando uma prática conservadora. Isso ocorre entre os 25 e 35 anos de carreira.

5. *Fase de desinvestimento profissional*: dos 35 aos 40 anos, entendida como os momentos finais da docência, marcados pela nostalgia do vivido e resistência pelo novo. Verifica-se um desinvestimento na própria atuação profissional e para com a profissão em si.

Em outro trabalho sobre o ciclo e vida na carreira docente, Gonçalves (2000, 2009) deu ênfase a *fase de sobrevivência* e a *fase da descoberta*, considerando que os primeiros anos de intervenção profissional trazem implicações significativas à carreira do professor, tendo consequências para a longevidade da caminhada profissional.

No presente trabalho, como já citado, as perspectivas sobre o professor em início de carreira enquadram-se a partir das duas primeiras fases denominadas de entrada na carreira e estabilização, compreendendo assim até os seis primeiros anos da docência, período em que o autor considera como sendo o ciclo inicial (HUBERMAN, 1992).

Entretanto, como nosso campo de estudo é a EF, cabe apontar que Farias et al. (2018), em estudo recente, apresentaram a proposta de “Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em Educação Física”, considerando: o *Ciclo de Entrada na Carreira* (de um a quatro anos); o *Ciclo de Consolidação das Competências Profissionais na Carreira* (de cinco a nove anos); o *Ciclo de Afirmação e Diversificação na Carreira* (de 10 a 19 anos); o *Ciclo de Renovação na Carreira* (20 a 27 anos); o *Ciclo de Maturidade na Carreira em Educação Física* (28 a 38 anos).

#### 1. *Ciclo de Entrada na Carreira* (de um a quatro anos)

Farias et al (2018, p.449) ao descreverem os ciclos apontam que o ciclo de Entrada na Carreira pode ser caracterizado pela “tomada de decisão, manifestada pelo desejo de permanecer na docência”, bem como pelo choque com a realidade ocasionado por situações que promoveram desequilíbrio e a aquisição imediata de competências profissionais”.

Nesta compreensão, os autores vão assinalar que os “ciclos posteriores são constituídos de maneira cíclica, ou seja, a transição de um momento da carreira para o outro sempre ocorre com a intersecção de conhecimentos e de competências profissionais” (p.449).

## 2. *Ciclo de Consolidação das Competências Profissionais na Carreira* (de cinco a nove anos)

Para os autores, o *Ciclo de Consolidação das Competências Profissionais na Carreira* foi considerado como um momento de transposição de conhecimentos que foram impulsionados e mantiveram-se presentes no decorrer da carreira. A partir desse momento, os professores...

[...] consolidam ações, atitudes, comportamentos e competências que serão conduzidos em períodos futuros. As crenças pessoais e profissionais, originadas a partir do início da atuação docente, são perceptíveis e centradas no respeito e na valorização profissional, na preocupação com fatores relacionados à educação nacional, na valorização do ser humano e na busca de qualificação profissional, os quais podem compreender mecanismos e estratégias de sobrevivência no contexto escolar. (...) as crenças são constituídas a partir das percepções que o professor apresenta do seu cotidiano, da sua prática pedagógica e do acúmulo do conhecimento acadêmico e profissional. (FARIAS et al., 2018, p.445).

Enfim, os professores passam a estar mais envolvidos com os acontecimentos escolares.

## 3. *Ciclo de Afirmação e Diversificação na Carreira* (de 10 a 19 anos)

Nesta direção, considerado a maior relação com o passar dos anos de docência, o *Ciclo de Afirmação e Diversificação na Carreira* pode ser entendido como um momento de experimentação e consolidação das experiências profissionais. Contribuem para esse processo o conhecimento tácito (associação entre as experiências vivenciadas com o conhecimento teórico adquirido em processos de formação); o domínio do conhecimento sobre as rotinas básicas inerentes à profissão (como? quando? o quê?) e o conhecimento sobre o domínio de aspectos relacionados à profissão. (FARIAS et al., 2018).

## 4. *Ciclo de Renovação na Carreira* (20 a 27 anos)

Nesse percurso chega-se ao *Ciclo de Renovação na Carreira* marcado pela presença de professores críticos, renovadores e, ainda, encantados pela docência. Na visão dos autores, com “o avanço na carreira, os professores modificam os seus comportamentos, crenças,

perspectivas, expectativas, vontades e desejos em relação à sua atuação profissional” (FARIAS et al, 2018, p.449).

#### 5. Ciclo de Maturidade na Carreira (28 a 38 anos)

Assim sendo, diante das “relações estabelecidas no âmbito da escola e pela particularidade e afinidade que os docentes expressam na atuação profissional, o Ciclo de Maturidade na Carreira em EF é também considerado um momento ímpar no contexto educativo” (FARIAS et al., 2018, p.449).

Nesse momento,

as expectativas e as perspectivas na carreira docente tendem a diminuir neste ciclo. Embora alguns docentes almejem o reconhecimento e a valorização profissional, outros ainda buscam oportunidades de qualificação, aguardam melhorias das condições de trabalho (locais, materiais e equipamentos) e que o ensino público possa ser prioridade da educação nacional. Enquanto que a aquisição de conhecimentos em ciclos anteriores dava-se por diversos meios, neste momento as fontes documentais (leituras) compõem as principais alternativas de atualização profissional dos professores investigados (FARIAS et al., 2018, p.448).

No que tange as fases da carreira profissional, salientamos a relevância do estudo de Farias et al (2018), uma vez, que a investigação é realizada em uma área específica, a EF, contudo como os próprios autores apontaram no estudo há limites e portanto “a descrição de cada ciclo da trajetória profissional docente de professores de Educação Física , constitui um desafio a ser enfrentado pelos demais pesquisadores da área” (p.449 – 450). Sendo assim, na presente pesquisa optamos por utilizar como principal referencial a sequência proposta por Huberman (1992).

Até o momento fizemos algumas considerações sobre o ciclo de vida profissional, bem como das dificuldades enfrentadas, de maneira geral, nas fases iniciais da carreira. Agora partimos para o campo específico da EF, pois como já foi elucidado, o ciclo inicial da profissão traz subjacente a ele, um conjunto de experiências e sentimentos, importante para o exercício da docência. Contudo, é preciso levar em consideração as especificidades do contexto de atuação.

As características do ciclo inicial na profissão apresentadas marcam a trajetória profissional dos docentes como um todo. Entretanto, parecem existir formas distintas de saber-ser, saber-fazer, o que aponta para as realidades específicas de trabalho (GARIGLIO; REIS, 2017). Por isso, buscamos discutir quais são os aspectos presentes no campo específico da EF.

Desde a década de 80, tem se discutido no Brasil sobre a especificidade do objeto de ensino da Educação Física. Sendo que “o centro desse debate procura demonstrar que a Educação Física ostenta no Brasil importante déficit de legitimidade e autonomia pedagógica, diante da sua subordinação aos códigos/sentidos da instituição militar, desportiva e médica” (GARIGLIO, 2004, p.23).

Historicamente, a partir desses códigos/sentidos, diferentes funções foram atribuídas à EF, sendo: relacionada à saúde biológica (realização de exercícios para melhora da saúde); ligada a educação moral (desenvolvimento do “caráter” dos alunos); bem como a relação com o desempenho atlético-esportivo. No que diz respeito à crítica dessas funções, Bracht (1992) alega que o papel atribuído a EF foi marcado por um forte caráter ideológico e por uma visão funcionalista da sociedade, reduzindo-se assim o objeto da EF aos aspectos biológicos.

Esse cenário aponta para uma crise de identidade da área, causada principalmente pela falta de clareza e definição sobre a sua especificidade (singularidade). Entretanto, a produção teórica referente à especificidade pedagógica da EF tem-se desenvolvido, apresentando assim um ponto de convergência para designar o seu conteúdo de ensino – a cultura corporal de movimento.

Dessa maneira, o conteúdo da EF na escola seria a cultura corporal de movimento, considerando o movimento humano como um movimento carregado de significado/sentido e que se apresenta na forma de jogos, exercícios ginásticos, lutas, esporte, dança. (SOARES et al., 1992; BRACHT, 1992).

Entretanto, apesar da determinação de um conteúdo de ensino, a cultura corporal de movimento, a EF ainda luta pelo seu reconhecimento no campo escolar (GARIGLIO; REIS, 2017; FERREIRA; REALI, 2009). A busca por sua legitimidade é constante, pois é comum a desvalorização da área tanto por parte dos professores de outras disciplinas, como pela própria instituição de ensino (FERREIRA et al., 2000, apud, FERREIRA; REALI, 2009).

No ambiente escolar, as aulas de EF são vista como momentos de distração, brincadeiras, isso porque acontecem geralmente fora do espaço físico da sala de aula. Nesse contexto, Betti (1995) assinala que a ação pedagógica a que se propõe a EF estará sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se, ou seja, está longe de ser uma disciplina com ênfase em apresentação escrita e aprendizagem individual. Sendo assim, por não apresentar essas características que são tidas como “as mais importantes” no ensino escolar, é atribuído à EF um baixo status no currículo escolar.

Com isso, os agentes escolares apresentam grande dificuldade para reconhecer a importância da Educação Física no desenvolvimento dos alunos, bem como para considerá-la

como uma disciplina, que possui objetivos próprios (GARIGLIO; REIS, 2017). Dessa forma, o não reconhecimento da área pode motivar os professores na luta pela legitimidade, como também pode gerar um desinvestimento pessoal e profissional.

Esse dilema quanto à legitimidade da EF atinge a todos os professores de uma maneira geral, não somente os iniciantes. Contudo, consideramos que essa cultura de que a EF é só brincar, muitas vezes está tão impregnada na escola, que quando o professor novato é inserido nesse ambiente acaba frustrando-se e, muitas vezes, não tendo forças para lutar contra essa tradição, restando-lhe a opção de aceitar ou abandonar.

Existem outras características que distinguem a EF em relação à maioria das demais disciplinas escolares. Por exemplo, Gariglio (2004) ao realizar uma investigação sobre os saberes da base profissional de três professores de Educação Física de uma escola de educação profissional, verificou alguns fatores exclusivos do componente curricular ensinado.

Em artigo recente (GARIGLIO; REIS, 2017, p. 406) temos uma síntese desses fatores, indicando que:

Os docentes de EF precisam aprender a lidar com modalidades de ordem e disciplina diferenciadas em relação à maioria das demais disciplinas escolares (ensinar mediante a presença constante de ruídos – risos, gritos, conversas –, com a intensa movimentação dos alunos e com a ocupação mais livre dos espaços); com a singularidade das condições ambientais da sala da aula da EF (a incidência forte do sol, do frio e de espaços e limites físicos mais amplificados em relação à sala de aula tradicional); o cuidado e a atenção com a segurança e a integridade física em função da movimentação corporal dos alunos; a carência quase que absoluta de material didático orientador da ação pedagógica, proporcionando, ao mesmo tempo, maior autonomia na condução do trabalho pedagógico e sensação de desamparo em face da carência de referências ordenadoras da prática pedagógica; a necessidade de desenvolver tecnologias de comunicação/interação humana com potencial de persuasão dos alunos em razão da diluição de relações hierárquicas mais verticalizadas na relação professor/alunos, desestabilizadas pela percepção dos alunos do caráter “inútil” da EF na luta por uma vaga na Universidade ou mesmo no mercado de trabalho.

No mesmo artigo, os autores indicam que existem singularidades na inserção e desenvolvimento profissional docente. Portanto, é importante reconhecer essas realidades situadas para a produção de políticas de indução, retenção e desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, na tentativa de proporcionar um amadurecimento dentro da profissão.

Buscando caracterizar as dificuldades do professor iniciante de EF, Ferreira et al. (2003, apud FERREIRA; REALI, 2009) em uma investigação exploratória realizada com quatro professores iniciantes de EF, confirmaram que as principais dificuldades apresentadas pelos docentes incluem o desinteresse pelas aulas por parte dos alunos e; a desvalorização da

disciplina por parte de professores de outras áreas e demais profissionais da educação. No estudo, dos quatro novatos, três mostraram interesse em abandonar o campo escolar para atuar com outras áreas (ex: preparação física).

Em outro estudo, no campo da EF, Costa Filho (2014), teve como um dos objetivos da pesquisa identificar as experiências de ensino ligadas à capacidade de ensinar e que foram significativas para os professores iniciantes. Cabe assinalar que as informações obtidas foram analisadas a partir do referencial das fontes de autoeficácia. Os resultados do trabalho apontaram que as situações ocorridas durante o exercício da atividade docente na escola foram tidas como as mais importantes, contudo situações da formação inicial (estágio) e continuada (observação de vídeos) também foram identificadas pelos professores como momentos relevantes para o desenvolvimento profissional. Por fim, o autor afirma que é preciso pensar em um programa de inserção dos docentes na carreira, juntamente com um acompanhamento por um mentor e/ou tutor, bem como é preciso que as práticas formativas levem em consideração a crença docente como uma variável importante para a ação do professor.

Com base no cenário apresentado, em síntese, notamos que os dilemas do começo da carreira (medo; insegurança; ansiedade; estresse; dificuldades com os alunos; falta de apoio institucional e dos pares; péssimas condições de trabalho; carreira pouca atrativa e salários baixos) apresentam-se independente do componente curricular. Por outro lado, existem singularidades nas formas de inserção e desenvolvimento profissional do professor de EF e é no bojo dessas situações particulares, que os saberes da base da ação profissional ganham sentido e validade (GARIGLIO e REIS, 2017).

Diante do exposto, na presente pesquisa damos ênfase à prática docente, focando na etapa de início da carreira no contexto específico da EF. Segundo Tardif (2008), o ingresso e o desenvolvimento na docência implicam em apropriação de saberes objetivos e exclusivos dos contextos de trabalho. Para o autor, os saberes docentes são construídos, de maneira viva e marcante, nesse período de iniciação. Por isso, a relevância de se estudar os saberes da base profissional dos professores nesse contexto.

Quando um professor ingressa na profissão ele já possui uma concepção da relação que deve ser estabelecida com o contexto escolar e sobre o ofício que irá desempenhar (saberes da tradição pedagógica). Assim, o processo de socialização profissional do professor iniciante não acontece na neutralidade (TARDIF, 2010). Cabe explicar que o autor não quer dizer que os saberes relativos à socialização primária sejam suficientes para conceber o saber

profissional, mas que deve haver consideração pela “construção dos saberes profissionais no próprio decorrer da carreira profissional” (TARDIF, 2010, p.79).

Para Gariglio (2004; 2006) as interações estabelecidas pelos professores com a disciplina escolar que ensinam constitui-se como um espaço particular de interações sociais e representações sociais sobre a profissão docente e a produção da identidade profissional. Dessa forma, para o autor, essas interações que ocorrem no processo de socialização profissional seriam “capaz de influenciar a edificação de rotinas de trabalho, *habitus*, de habilidades, de um saber-ser e de um saber-fazer pedagógico que seria específico a cada componente disciplinar” (2006, p. 255).

Nessa direção, reconhecemos que os saberes da base profissional dos professores obedecem a condicionantes práticos e lógicas de ação, ou seja, são saberes construídos e mobilizados para e na ação pedagógica.

### **3. PERCURSOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1. Natureza da Pesquisa**

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva. Por pesquisa descritiva entendem-se os trabalhos que objetivam a descrição das características de determinado fenômeno (GIL, 1996).

Na visão de Lüdke e André (1986), o estudo qualitativo é aquele “que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p.18).

#### **3.2 Procedimentos éticos**

O projeto de pesquisa foi encaminhado, via Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética do Instituto de Biociências da UNESP, campus de Rio Claro, aprovado na data de 22/03/2017, sob o número de parecer 1.976.304. Nele também consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

#### **3.3 A entrevista**

No campo das pesquisas qualitativas o uso de entrevista é o mais comum (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), isso porque a entrevista “ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos” (FRASER; GONDIM, 2004, p.140). Dessa maneira, o diálogo estabelecido em uma entrevista permite o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante. Assim, consideramos que a entrevista busca dar voz ao interlocutor.

Por isso, na presente pesquisa adotamos a entrevista como o instrumento de coleta de dados. Haguette (1990, p.75) define tal instrumento como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

Optamos pela entrevista semiestruturada, pois, não segue uma ordem rígida para as perguntas, portanto assemelha-se muito a uma conversa, favorecendo assim a criação de um clima mais confortável entre o entrevistado e o pesquisador (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNEJDER, 2001). Sendo assim, a entrevista semiestruturada “se desenrola a

partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

Este tipo de entrevista combina perguntas do tipo abertas e fechadas, trata-se de um meio termo entre o monólogo de uma testemunha e um interrogatório direto. No decorrer da entrevista, o entrevistador deve ficar atento para direcionar a discussão para o assunto que o interessa, e pode adicionar perguntas para esclarecer algumas questões que não ficaram muito claras (BONI; QUARESMA, 2005).

A partir do estudo teórico sobre o tema elaboramos as primeiras perguntas. Em seguida dividimos as perguntas de acordo com os objetivos para verificar se tais perguntas davam conta de responder aos objetivos propostos por nossa pesquisa. A versão final do roteiro encontra-se nos apêndices (APÊNDICE B).

A entrevista foi dividida em quatro temas. O primeiro referente à trajetória pessoal do professor, envolvendo os motivos que o levaram ao campo da Educação Física. O segundo tema diz respeito ao início de sua carreira, buscando informações sobre as dificuldades e as experiências significativas no começo da docência. Já o terceiro investiga a condição atual do professor na escola e por fim, no quarto tema, almejamos, a partir das rotinas de trabalho, evidenciar os saberes mobilizados na prática profissional do professor em início de carreira de Educação Física.

### **3.4 Os participantes do estudo**

Como já apresentado no início da pesquisa muitos aspectos do presente estudo tem intensa relação com a condição pessoal e profissional da pesquisadora. Sendo assim, em estudo anterior com estagiários de Educação Física (CARVALHO, 2013), as conclusões apontaram para o aspecto da temporalidade do saber, bem como para o desenvolvimento ao longo de uma carreira. Nesse contexto, a intenção inicial da presente pesquisa seria revisitar os estagiários do estudo anterior (CARVALHO, 2013), para averiguar as questões dos saberes, partindo atualmente de suas perspectivas como professores iniciantes.

Entretanto, isso não foi possível, devido há algumas intercorrências que serão explicadas a seguir. A pesquisa citada foi desenvolvida nos anos de 2012 – 2013, sendo que participaram do estudo dez estudantes universitários (8º semestre), de ambos os sexos, do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Rio Claro.

Com relação ao local de desenvolvimento do estudo, cabe salientar que o curso de Educação Física escolhido, tem o Estágio Supervisionado do 5º ao 8º semestre, perfazendo quatro semestres com total de 420 horas. Destacamos que o curso tem duração de quatro anos, sendo que nos dois primeiros, o curso segue uma base comum e não há diferenciação entre Licenciatura e Bacharelado. Posteriormente, na passagem do 4º semestre para o 5º semestre, os estudantes optam pela modalidade de Licenciatura ou Bacharelado, sendo que ao terminar uma modalidade é possível realizar a complementação na outra modalidade, com duração de mais dois anos e não há necessidade de novo vestibular, é feito apenas a matrícula.

Apontamos que quando a pesquisa foi realizada todos os participantes (E1 ao E10) estavam realizando o Estágio Supervisionado e concluindo a Licenciatura. Passado um tempo, a partir de abril de 2017 decidi entrar em contato novamente com os dez estagiários, para isso utilizei as redes sociais (Facebook e WhatsApp). A intenção desse contato foi verificar se estavam atuando na educação básica como professores de Educação Física para assim poder averiguar quais seriam as suas considerações enquanto professores iniciantes, contudo encontrei os seguintes dados:

**Tabela 8** – Dados dos estagiários da pesquisa de Carvalho (2013).

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>BACHARELADO E LICENCIATURA</b>	<b>JÁ TRABALHOU NA ESCOLA</b>	<b>TRABALHANDO NA ESCOLA (2017)</b>	<b>NÃO ESTÁ TRABALHANDO NA ESCOLA (2017)</b>
<b>E1</b>	X			X
<b>E2</b>	X	X		X
<b>E3</b>	X	X		X
<b>E4</b>	X	X		X
<b>E5</b>		X	X	
<b>E6</b>	X	X	X	
<b>E7</b>		X		X
<b>E8</b>	X	X	X	
<b>E9</b>	X			X
<b>E10</b>	X	X		X
<b>TOTAL</b>	<b>8 – 80%</b>	<b>8 – 80%</b>	<b>3 – 30%</b>	<b>7 – 70%</b>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados da tabela mostram que dos dez estudantes, apenas dois (E5 e E7) não fizeram a complementação para obtenção das duas modalidades (Bacharelado e Licenciatura), ressaltamos também que somente E2 fez a complementação em outra instituição. É preciso explicar também que E6 foi o único que realizou primeiro o Bacharelado, com término em 2011 e depois a Licenciatura, terminando em 2013, os demais cursaram primeiro a Licenciatura, com término em 2013 e depois o Bacharelado, com término em 2015. Salientamos que alguns participantes, além do curso de Educação Física, cursaram Pedagogia (E7 e E8) e outros realizaram o Mestrado Acadêmico (E6 e E10).

Quando em contato com os participantes, três disseram estar atuando na Educação Básica (E5, E6 e E8), entretanto no caso de E8, embora tenha tido experiência na área da EF, em 2017, não estava trabalhando na área, mas sim como professora de ensino fundamental I.

Nessa perspectiva, notamos que 70% dos participantes da pesquisa (CARVALHO, 2013), passado quatro anos de formação na Licenciatura, não estavam atuando na escola. Contudo, cabe ressaltar que apenas E1 e E9 não possuem vivência escolar, ambas alegaram que as primeiras oportunidades de emprego vieram na área fitness e, portanto, dedicaram-se a esse campo de atuação e nunca atuaram no ambiente escolar.

Outro dado interessante é que dos oito que foram para a escola trabalhar na EF, apenas dois permaneceram (E5 e E6), os demais foram para área fitness (E2, E3, E4, E10); uma para a Pedagogia (E8) e; um foi para empresa (E7).

Embora, não seja o foco da presente pesquisa, quando em contato com os participantes perguntei por que não estavam na escola e de uma maneira geral, indicaram que a área fitness permite mais oportunidades de trabalho; uma maior remuneração e; também apontaram que trabalharam na escola como processo seletivo (tempo determinado), pois para entrar como professor efetivo é mais difícil. Gostaríamos de destacar que com relação às causas de troca de área de atuação, E3 apontou que quando entrou na escola sentiu falta de apoio da gestão e dos demais professores, bem como teve dificuldades com os alunos, sendo assim, considera que o trabalho na escola gerou um stress, afetando o seu emocional, portanto, ela decidiu deixar o cargo e mudar a atuação profissional para a área fitness.

Como já mencionado, no atual estudo não temos como objetivo investigar profundamente as causas que levaram a mudança de área de atuação desses profissionais de EF, contudo consideramos que trabalhos com essa discussão são relevantes.

Enfim, a partir desse cenário, restaram dois possíveis participantes para a pesquisa atual (E5 e E6), entretanto, quando os convidei para participar, inicialmente ambos aceitaram, mas depois E5 disse que não seria possível participar. Diante disso, consideramos que somente um participante não seria suficiente, sendo assim, nenhum dos dez estagiários da pesquisa de Carvalho (2013) participaram da pesquisa.

Nesse contexto, outros critérios foram estabelecidos para a inclusão dos participantes. Estes, estabelecidos *a priori*, foram: (a) ser licenciado em Educação Física; (b) atuar como professor em escola da rede pública ou privado há, no máximo, seis anos.

Procuramos as realidades próximas à pesquisadora, sendo assim, foi contatado por meio das redes sociais, egressos do curso de Licenciatura em EF da UNESP – Rio Claro, formados em 2013, mas que não participaram da pesquisa de Carvalho (2013). Também

buscamos na rede pública municipal de Mogi Mirim/SP, local onde a pesquisadora trabalha. Nesse cenário, o contato se deu através do próprio grupo de professores nas redes sociais (WhatsApp). O município onde reside a pesquisadora, Mogi Guaçu/SP, também foi selecionado para procurar professores que atendessem aos critérios da pesquisa. Nesse caso, foi contatada por telefone a coordenadora da área da EF e a mesma passou os contatos dos professores. Por fim, as relações pessoais, incluindo contato com professores de EF de outras cidades, também foi adotado na tentativa da busca de participantes para a pesquisa.

Diante desse contexto, encontramos cinco professores que se enquadravam nos critérios estabelecidos e aceitaram fazer parte do estudo. Vale destacar que os nomes verdadeiros dos professores participantes foram suprimidos, a fim de que suas reais identidades fossem preservadas. Assim, a identificação fictícia desses professores foi composta pelo termo “Professor de Educação Física” (PEF) + o número do participante = PEF1, sendo que o número do participante foi estabelecido de acordo com a ordem de realização das entrevistas.

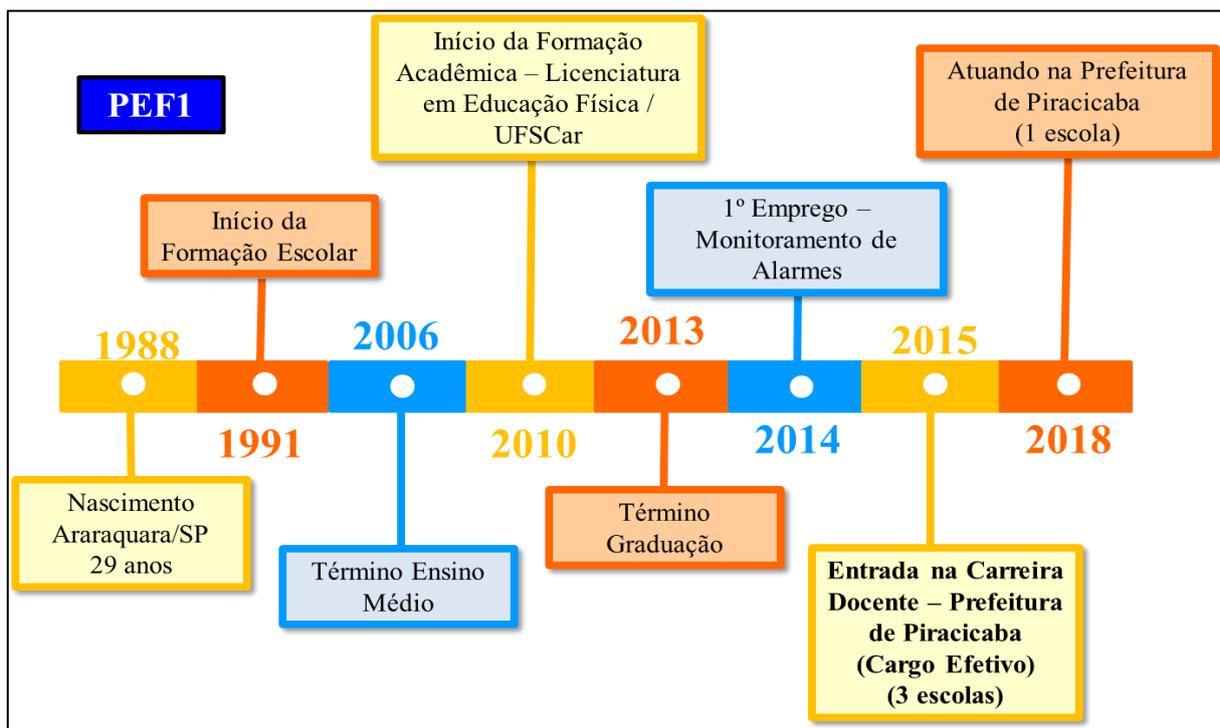
Com os professores selecionados, partimos para o agendamento da entrevista. Devido a fatores como a distância entre as cidades e a rotina pessoal e profissional dos participantes conseguimos realizar duas entrevistas pessoalmente (PEF2 e PEF4) e três através da comunicação pela internet, utilizando o Skype (PEF1, PEF3 e PEF5).

A respeito da duração das entrevistas, a de PEF1 durou 28 minutos, PEF2 – 35 minutos, PEF3 - 30 minutos, PEF4 – 51 minutos e PEF5 – 35 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas com um gravador e posteriormente transcritas.

### **3.5 Caracterização dos professores participantes**

Como já citado foram selecionados cinco professores de Educação Física que se encontravam no ciclo inicial da carreira (os seis primeiros anos) (HUBERMAN, 1992; TARDIF, 2010). Nas figuras a seguir apresentamos os percursos dos professores investigados, permitindo compreender cronologicamente seus percursos pessoal (ano de nascimento e idade), formativo (educação básica, formação inicial e formação continuada) e profissional (entrada na carreira e local de atuação).

**Figura 6** – Percurso pessoal, formativo e profissional de PEF1



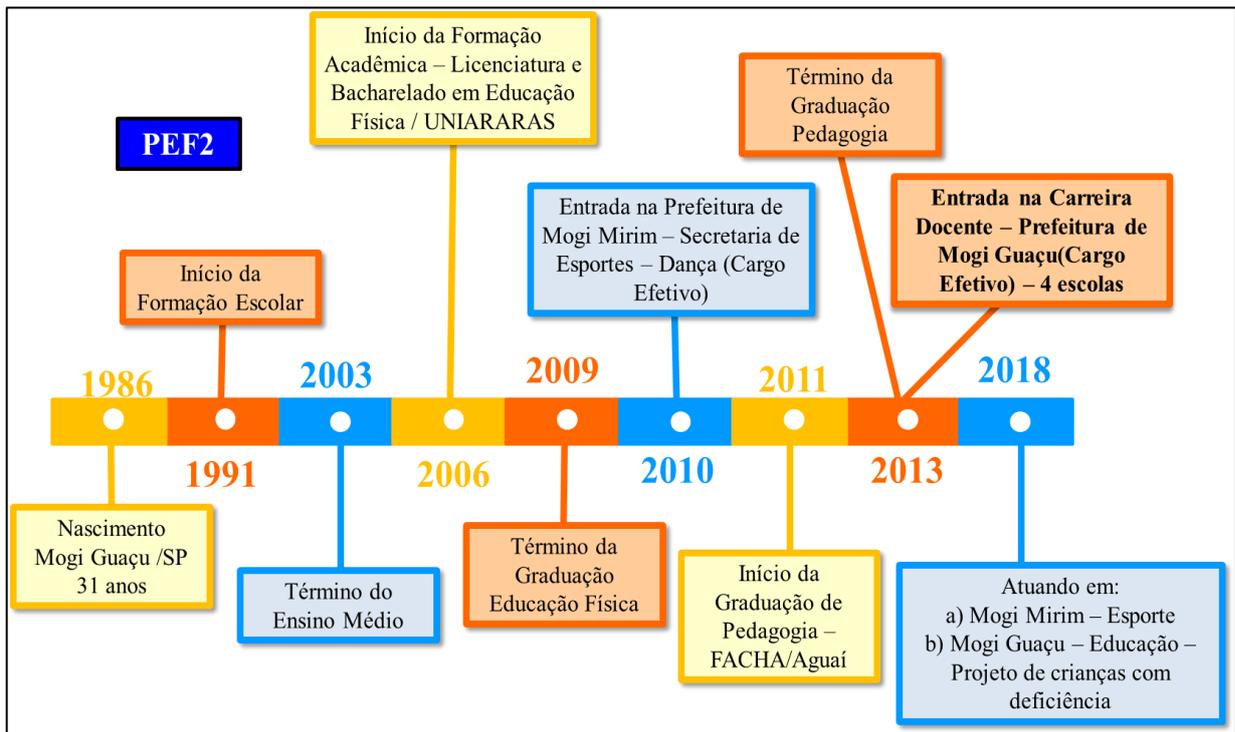
Fonte: Elaborado pelos autores.

Apontamos que PEF1 é do sexo masculino e possui apenas Licenciatura em Educação Física (2010-2013). Após a formação ele prestou concurso na área, mas só foi convocado em 2015, sendo assim durante o ano de 2014 trabalhou em outra área. Nesse sentido, constatamos que sua entrada na carreira docente foi no ano de 2015 e, portanto possui três anos de atuação.

PEF1 iniciou sua carreira atuando em três escolas com o Ensino Fundamental I (1º, 2º, 4º e 5º ano), atualmente ele mantém-se atuando no Ensino Fundamental I (1º, 3º, 4º e 5º ano), mas em apenas uma escola. Sua carga horária é de 26 horas/semanais com aluno.

Dentre os participantes temos outro do sexo masculino, PEF2 que diferente de PEF1, ele possui Licenciatura, Bacharelado em Educação Física e uma segunda licenciatura (Pedagogia). Sendo assim, seu primeiro emprego no campo da EF, foi na Secretaria de Esportes, ministrando aulas de dança. Já a sua entrada na Carreira Docente deu-se efetivamente em 2013, com um cargo efetivo na Prefeitura de Mogi Guaçu/SP, deste modo PEF2 apresenta cinco anos de profissão docente. Seu ingresso na escola foi em quatro escolas, atuando com Ensino Fundamental I, II (5º, 6º ano) e com projeto em horário contrário às aulas. Hoje, o participante mantém-se nos dois cargos (esporte e educação), sendo que na educação desenvolve um projeto com crianças deficientes, perfazendo um total de 18 horas/semanais com aluno. Abaixo, temos a figura para ilustrar o percurso de PEF2.

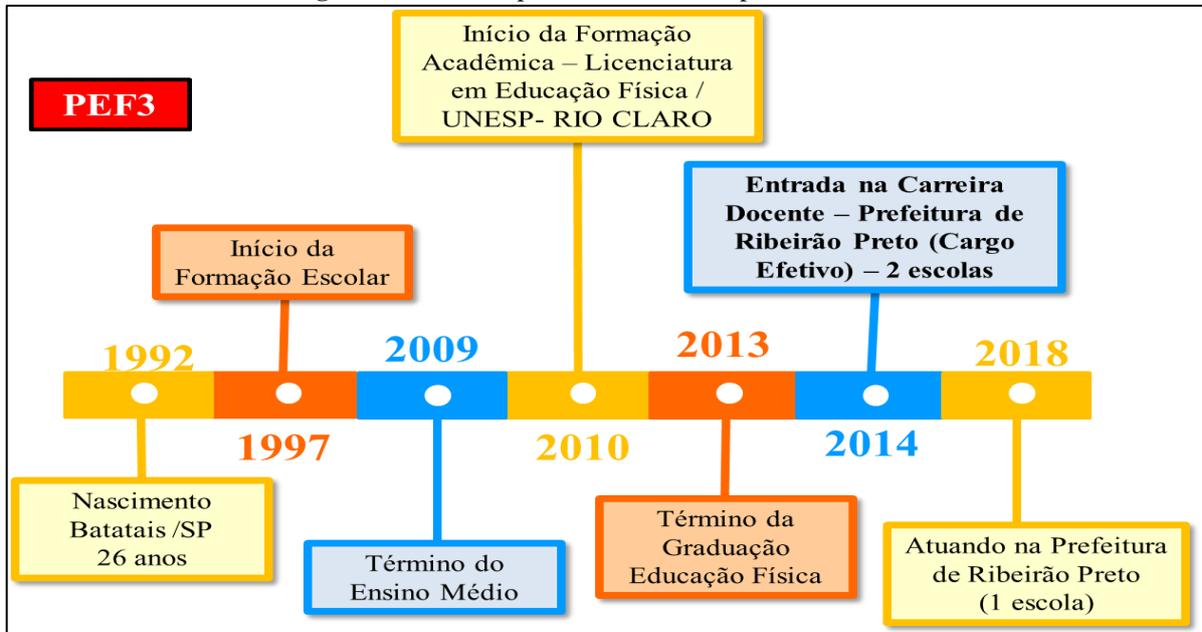
**Figura 7** – Percurso pessoal, formativo e profissional de PEF2



Fonte: Elaborado pelos autores.

Do sexo feminino temos três professoras, PEF3, PEF4, PEF5. Na figura abaixo encontramos os dados de PEF3.

**Figura 8** – Percurso pessoal, formativo e profissional de PEF3



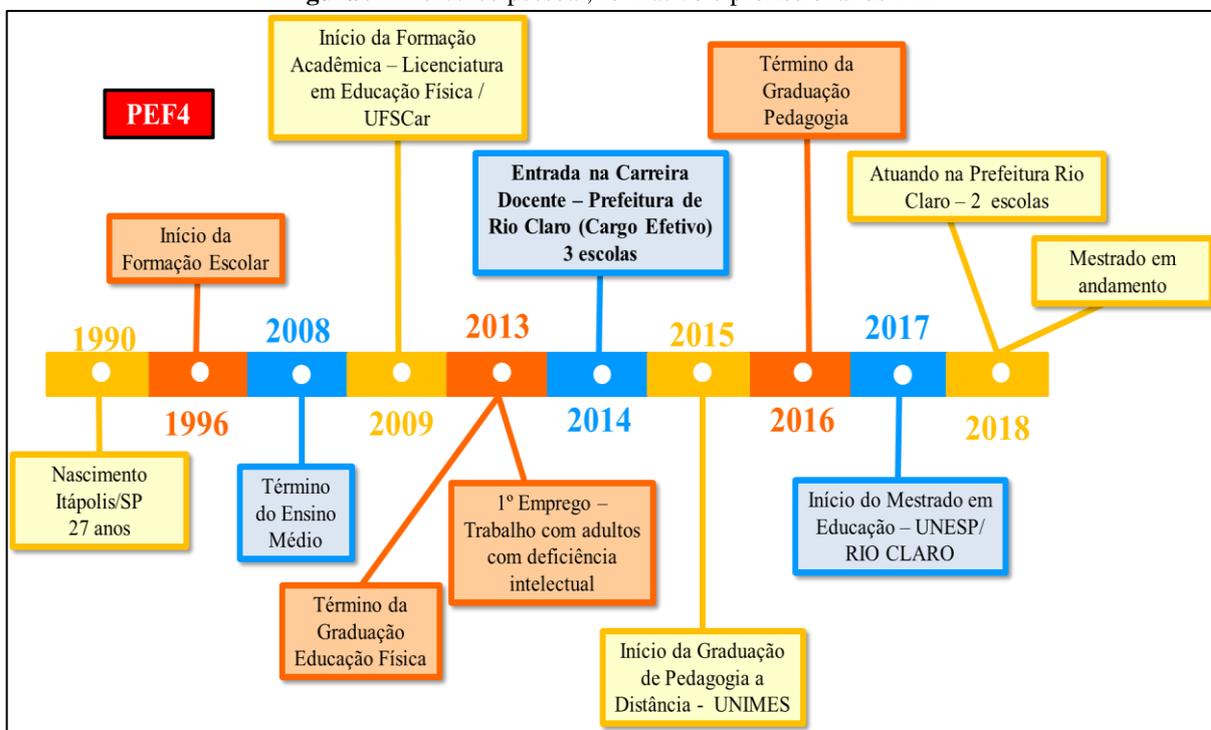
Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir da Figura 8, observamos que PEF3 possui apenas Licenciatura em Educação Física, mas cabe ressaltar que na entrevista ela comentou que quando ingressou na carreira resolveu iniciar também um curso de Pedagogia à distância, mas não concluiu.

No início de 2014 a participante ingressou na carreira docente com cargo efetivo, atuando em duas escolas, portanto, possui quatro anos de atuação. Com relação ao nível de ensino, PEF3 começou trabalhando com Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e hoje permanece com o mesmo nível de ensino, o que mudou foi o número de escolas, pois atualmente ela trabalha em apenas uma escola. Sua carga horária sempre se manteve a mesma com 18 horas/semanais com aluno.

Também com a entrada na carreira em 2014, temos PEF4, que começou com cargo efetivo, trabalhando em três escolas com os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil e o Ensino Fundamental I (3ºano), esses níveis mantiveram-se o que mudou foram as escolas, pois atualmente ela está em duas escolas diferentes das três primeiras. PEF4 tem quatro anos de carreira e tem como carga horária 27 horas/semanais com aluno. Sobre os aspectos formativos, ela possui Licenciatura em Educação Física, tem uma segunda graduação (Pedagogia) e atualmente está cursando Mestrado Acadêmico na área da Educação (Figura 9).

**Figura 9** – Percurso pessoal, formativo e profissional de PEF4



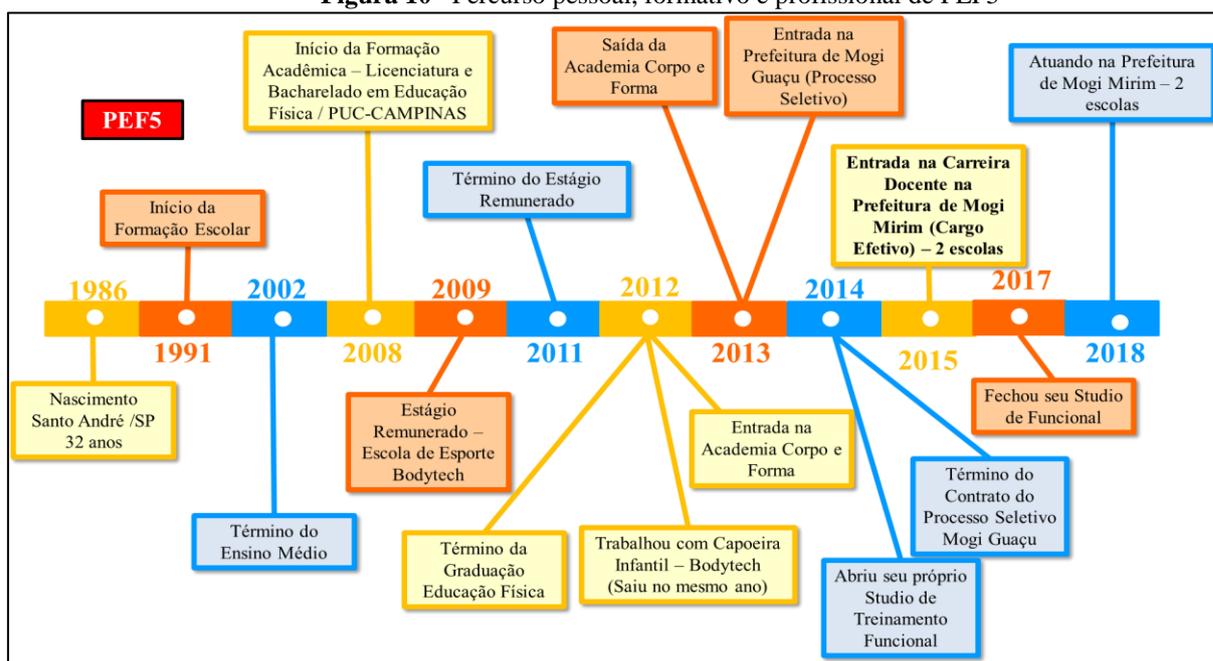
Fonte: Elaborado pelos autores.

Por fim, temos PEF5, que já passou por diferentes experiências. Na figura 10 (abaixo), verificamos que após o término do Ensino Médio ela demorou seis anos para entrar na graduação, isso porque ela engravidou e decidiu esperar alguns anos para começar a estudar.

Ela graduou-se em Licenciatura e Bacharelado, portanto já atuou nas duas áreas. Após sua formação, trabalhou com musculação e capoeira, o que durou apenas um ano e logo em seguida, no ano de 2013 começou na escola, por meio de processo seletivo, mantendo-se até 2014. Nesse mesmo ano, PEF5 decidiu montar seu próprio Studio de Treinamento Funcional, que ficou aberto até 2017.

Vale destacar que quando terminou seu contrato no final de 2014 até começo de 2015 que foi quando assumiu um cargo efetivo, PEF3 ficou por volta de quatro meses só trabalhando com o Studio de Treinamento Funcional. Sendo assim, consideramos que a entrada no cargo efetivo em 2015 caracteriza-se como a Entrada na Carreira Docente, pois teve uma quebra do ciclo anterior, afinal ela estava exercendo outras funções. Dessa forma, atualmente consideramos que PEF5 possui três anos de atuação docente. Em seu cargo efetivo, ela começou trabalhando em duas escolas, com a Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5ºano), atualmente ela já mudou de escola, esta em duas escolas diferentes, mas mantém-se trabalhando com a Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1ºano). Com relação ao aspecto formativo, vale informar que embora PEF5 possua apenas a graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), na entrevista ela comentou sobre seu interesse em fazer Pedagogia.

**Figura 10**– Percurso pessoal, formativo e profissional de PEF5



Fonte: Elaborado pelos autores.

Para encerrar o tópico de caracterização dos professores, elaboramos uma tabela síntese com os principais dados dos participantes:

**Tabela 9-** Síntese da caracterização dos sujeitos

Participante	Gênero	Faixa etária	Ano de formação	Formação posterior a Educação Física	Anos de Atuação	Cidade em que atua
PEF1	Masculino	29	2013	Não	3	Piracicaba/SP
PEF2	Masculino	31	2009	Graduação em Pedagogia	5	Mogi Guaçu/SP
PEF3	Feminino	25	2013	Não	4	Ribeirão Preto/SP
PEF4	Feminino	27	2013	Graduação em Pedagogia; Mestrado em Educação	4	Rio Claro/SP
PEF5	Feminino	32	2012	Não	3	Mogi Mirim/SP

Fonte: Elaborado pelos autores.

A idade média dos participantes é 28,8 anos, sendo que o mais novo deles tem 25 anos e o mais velho, 32 anos. Dos cinco, três participantes da pesquisa se graduaram em instituições públicas (PEF1, PEF3, PEF4). Quanto à formação após a graduação de Educação Física, verificamos que somente dois tem formação posterior, sendo Pedagogia, no caso de PEF2, já PEF3 tem Pedagogia e está cursando Mestrado em Educação. Entretanto, ressaltamos que PEF3 iniciou o curso à distância de Pedagogia, mas não terminou e PEF5 também relatou interesse em cursar Pedagogia.

### 3.6 A análise dos dados

Na presente pesquisa, para a análise dos dados, será utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Para a autora, a análise de conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 44).

Sendo assim, podemos dizer que a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. Todavia, para garantir a validade dessa análise é preciso seguir alguns procedimentos sistemáticos. A autora propõe três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1977).

A primeira etapa compreende a organização dos materiais, incluindo a “leitura fluente”, que permite ter algumas impressões dos dados, bem como a formulação das hipóteses e objetivos. É nessa etapa também que ocorre a preparação do material, ou seja, edições do material para facilitar a manipulação (exemplo: transcrição das entrevistas).

Na exploração do material, a intenção é codificar os dados, estabelecendo as unidades de registro e de contexto, portanto, para uma melhor compreensão do material ocorre a “contagem de ideias repetidas, a enumeração de situações que aparecem mais de uma vez ou mesmo aquelas que estão completamente ausentes” (WANLIN, 2007 apud BENITES et al, 2016 p.38).

Segundo Bardin (1977), as unidades de registro são palavras, frases ou temas repetidos ao longo do texto que permitem conhecer as tendências e divergências sobre algum ponto. Já as unidades de contexto são utilizadas para compreender a significação da unidade de registro. Podendo ser, por exemplo, a frase para a palavra e o parágrafo para o tema.

Na última etapa, tratamento dos resultados, temos o processo de categorização.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria <ansiedade>[...]), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido,[...]) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). [...] A categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas:

- O inventário: isolar os elementos.
- A classificação: repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização as mensagens. (BARDIN, 1977, p.145-146).

Nesse cenário, podemos dizer que as categorias vão emergindo a partir do aprofundamento dos dados e elas estão ligadas as unidades de registro, bem como aos objetivos da pesquisa e as questões de investigação.

### **3.7 Organização dos dados**

Os dados foram organizados em dois capítulos de discussão, tendo-se articulado os resultados com os referenciais teóricos adotados na pesquisa. Trata-se dos capítulos 4 e 5, “*Iniciação Profissional: a constituição da Prática Pedagógica*” e “*Início da docência: a caracterização dos saberes da base profissional*”, respectivamente.

Os capítulos citados abrangem discussões sobre os elementos que marcam o ciclo inicial da carreira em EF, focalizando nos saberes da base profissional que são mobilizados na ação docente, respondendo assim aos objetivos do estudo. Contudo, aspectos da socialização pré-profissional (socialização primária), bem como da formação inicial também são discutidos, visto que o processo de desenvolvimento profissional do professor é uma aprendizagem contínua, abrangendo aspectos pessoais, formativos e profissionais.

#### **4. INICIAÇÃO PROFISSIONAL: A CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

No presente capítulo, pretendemos descrever pontos característicos da etapa de iniciação à docência e as dificuldades em relação ao ensino da Educação Física na escola, isso a partir do discurso dos docentes.

A análise realizada permitiu verificar:

- a) a escolha/opção pelo curso de Educação Física, assim como as expectativas e projetos na profissão;
- b) as repercussões da formação acadêmica e;
- c) os sentidos e sentimentos do ingresso na profissão a partir das dificuldades e vivências nos primeiros anos da carreira.

Enfim, são descritos, a partir destes pontos destacados, elementos constitutivos da fase de início na docência.

##### **4.1 A identidade docente e o ciclo de vida profissional: entre o querer e o ser professor**

A entrada na carreira é uma fase decisiva e, portanto, significativa para a construção da identidade docente. Segundo GARCÍA (1999a) “[...] os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores e, por isso, surgem dúvidas, tensões” (p.113).

Para compreensão da constituição da identidade docente é preciso levar em consideração os aspectos pessoais e profissionais dos professores, pois a vida pessoal está associada ao trabalho em si (GARCÍA, 1999b). Nesse contexto, Nóvoa (2009) vai dizer que “o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (p.6).

Sendo assim, consideramos que as experiências de vida são elementos importantes que compõe as nossas características, por isso a relevância de se estudar tais aspectos. No caso de Tardif (2010), ao discutir sobre as fontes dos saberes, o autor vai destacar as fontes pré-profissionais do saber, sendo as fontes ligadas à história de vida pessoal e escolar do professor.

Deste modo, consideramos também relevante apresentar como os professores da presente pesquisa se constituíram enquanto profissionais da educação, em especial, da Educação Física, ou seja, quais as condicionantes e racionalidades que emergiram e o que as trouxe até às escolas como docentes.

Segundo Soares (2001) a escolha pela profissão é um momento ímpar na vida de qualquer pessoa, pois implica em reconhecer o que fomos, as influências sofridas na infância, os momentos mais significativos, como também, o estilo de vida que almejamos.

No caso dos professores da presente pesquisa, verificamos três tipos de influências na escolha da profissão, sendo elas, esportiva, familiar e escolar. Destacamos que as vivências com o esporte apareceram em todos os depoimentos (PEF1, PEF2, PEF3, PEF4 e PEF5) como uma influência para a escolha profissional.

Sobre o assunto, PEF1 e PEF2 vão dizer que:

Bom eu sempre fui muito ligado a esportes, sempre pratiquei muito esporte na minha infância, principalmente futebol. E logo depois que eu terminei o Ensino Médio eu tive que fazer uma escolha e inicialmente eu escolhi educação física na UFSCAR (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS), porém eu não sabia que era licenciatura, eu achei que era licenciatura e bacharelado (PEF1).

Primeiramente eu sempre gostei da atividade física, sempre participava dos torneios escolares, dessa parte de esporte mesmo, aí depois de um tempo eu comecei a dançar, e aí eu dancei minha adolescência toda e quando terminei o ensino médio, dancei profissionalmente um tempo, mas aí como o interior é muito difícil aí surgiu aquela necessidade de seguir uma carreira, de se formar, fiquei na dúvida entre fazer faculdade de dança, mas aí não tinha muito mercado na época, não tem nem até hoje, aí eu parti pro lado da Educação Física (PEF2).

Santini e Molina Neto (2005) fazem um alerta sobre a escolha da profissão tendo como base as experiências esportivas, pois para eles a maioria dos ingressantes no curso de Educação Física não busca ser professor, mas é ex-atleta que visa atuar na área, visto que o contexto já lhe é familiar. Consideramos que as experiências esportivas tanto dentro, como fora do ambiente escolar podem ser significativas na constituição do ser professor, contudo, somente elas não são suficientes. Além disso, se o professor apenas repetir as suas experiências enquanto ex-atleta perde-se todo o significado do processo de formação acadêmica, que no caso deveria ser um momento de ressignificação dessas práticas anteriores.

Embora as experiências esportivas tenham sido as mais citadas, elas não forma exclusivas, pois outras influências também apareceram nos relatos dos docentes. Como é o caso de PEF4, que afirma que sua escolha deve-se além da sua ligação com a prática esportiva, a sua influência familiar, “Bom, em casa minha irmã já era professora de Educação Física, quando eu escolhi, optei por fazer Educação Física, isso acabou me incentivando também[...]”.

No caso de PEF3, destaca-se também a influência familiar bem como a escola, enquanto um elemento que influenciou diretamente na definição pela profissão. Dessa forma, a professora assinala que:

Eu sempre gostei também de ensinar, na escola eu ensinava meus amigos, eu tinha facilidade em ensinar os outros, os conteúdos que tinha na escola, eu também tenho muita influência dos meus pais, meu pai é professor de Português e a minha mãe era professora de Biologia, agora dá aula numa creche e desde quando eu sou pequena eu estou no ambiente escolar, sempre ia com eles pra escola, eu ia com a minha mãe na faculdade. Quando eu era pequena ia com ela na faculdade que ela estudava e o meu pai, todos os eventos que tinha na escola dele eu participava, sempre, desde que eu me entendo eu estou dentro de uma escola e eu sempre gostei desse ambiente, sempre me senti bem.

Na mesma direção, PEF5 aponta que “Desde pequena eu sempre gostei muito de escola, então eu sempre... desde que eu me lembro... eu queria ser professora ou queria ser polícia. Então, assim, enquanto criança meu sonho era ser professora”. Com relação à influência escolar, a professora também comenta:

O que mais me influenciou na verdade na escolha da área de ser professora foi uma professora de Educação Física que eu tive que dava aula, ela pegava no pé, ela era brava, ela fazia a gente fazer as coisas, não era uma aula largada. Ela me acompanhou na escola, então eu queria ser igual ela, era minha segunda mãe e paralelo a isso eu fazia natação com ela, fiz durante acho que uns cinco anos ela foi minha professora de natação também e ai foi assim o que me levou a escolher a área de Educação Física, então já era paixão pela escola e pelo esporte e por influência de uma professora que eu tive, o que me levou a escolher foi isso, mas o porquê também é porque eu achava, acho que a minha vontade era ensinar e eu achei que com a Educação Física era mais gostoso da gente aprender e que trazia muitos benefícios mesmo em questão de educação, comportamento, disciplina, eu achava, eu via isso muito no esporte, então, a intenção era essa eu gostava, me sentia bem e queria fazer isso com outra pessoa, igual ela fazia comigo.

A fala de PEF5 vai em direção ao que é apontado por Almeida e Fensterseifer (2007), pois os autores consideram que a busca pela profissão docente em EF 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. Além disso, estudos tem mostrado que a escolha ainda pode ocorrer baseada na experiência que o docente teve com um professor de EF ainda como aluno da educação básica (DAOLIO, 2001; ALMEIDA E FENSTERSEIFER, 2007). Salientamos também que além da influência na escolha da profissão, os exemplos de um professor da educação básica podem repercutir na prática docente do professor iniciante.

Tal fato pode ser ilustrado pelo relato de PEF4, que ao contar sobre um caso que aconteceu na aula de Educação Física, quando ela ainda estava no ensino médio, sinaliza para uma influência da socialização primária sobre a sua prática atualmente.

Resumidamente, a professora iniciante alega que tinha uma professora de Educação Física, bem voltada para o campo esportivo, modalidades esportivas, o que para ela na época era uma boa opção, pois ela sempre esteve ligada a prática esportiva. Mas uma amiga sua que, segundo ela era uma ótima aluna, não fazia a aula de Educação Física e acabou ficando com nota vermelha. Com isso, a professora justificou a nota dizendo que a aluna não participava das aulas, em contrapartida a aluna disse que não participava porque era sempre a mesma aula. PEF4 na época lembra que não entendeu a atitude de sua amiga, dizendo que,

isso me marcou muito porque na época eu não tinha esse conhecimento, não tinha esse pensamento de que a minha amiga não estava errada, ela estava correta, ela não estava se sentindo motivada para as aulas, porque ela dava preferência só para determinados tipos de conteúdos e pra outros não.

A partir dessa história, PEF4 conta que hoje traz isso para a sua prática “não querendo ser essa professora, sabe? eu tento ao máximo diversificar as minhas aulas pra atrair a todos, pra que todos sejam contemplados [...] porque eu não quero de forma alguma ser essa professora que fazia isso”.

Esse relato ilustra bem a ideia de que as experiências de quando se passa pelos bancos escolares tem forte influência na atuação enquanto docente. Contudo, é preciso uma ressignificação dessas experiências através da formação inicial, o que de fato aconteceu com PEF4, pois a professora conta que...

[...] na época é óbvio que eu não tinha esse discernimento, então eu achava minha colega ‘nossa que bacana, nunca faz aula, merece né’, só que hoje depois eu passei por uma formação eu vejo que a culpa não era dela, mudou muito a forma de olhar essa situação e eu acabo levando isso pras minhas aulas com certeza.

Dessa maneira, entendemos que as primeiras vivências escolares podem contribuir para o exercício da prática pedagógica, pois quando o professor ainda se encontra na condição de aluno, na escola, ele produz um conjunto de ideias, crenças e concepções relativas ao ser professor (RESENDE, 2016). Para Gariglio (2011) as experiências pré-profissionais são importantes para construção de certezas provisórias e representações pedagógicas sobre a profissão docente, sendo assim, quando em exercício profissional, essas certezas e representações são transformadas pelos professores e integradas à sua identidade docente.

No que tange as fontes pré-profissionais, Tardif (2010), afirma que elas não são inatas, mas produzidos pela socialização, através do processo de inclusão dos sujeitos nos mais variados grupos sociais (família, amigos, escola e etc.), no qual constroem por meio de interações com os outros a sua identidade pessoal e social.

Agora, passemos agora para as expectativas e projetos dos participantes da pesquisa na área da EF. Quando questionados sobre o seu futuro na profissão, os iniciantes indicaram que não pretendem trabalhar na profissão até se aposentarem. Contudo, almejam daqui alguns anos estar na área da educação, mas atuando, se possível, em outro ramo, isso porque para PEF4 e PEF5, a profissão de EF tem um grande desgaste físico.

Sim, eu me vejo atuando na escola, não sei se dando aula exatamente de Educação Física até daqui trinta anos, vinte anos, porque é uma coisa bem desgastante, mas eu gosto da área escolar sim, até eu fiz pedagogia, pensando em outros cargos, de repente dentro da própria escola, de gestão. Mas eu me vejo não que seja uma meta de vida, ‘ah não eu quero estar na escola’, mas eu me vejo sim e dando aula também, caso outras coisas não ocorram (PEF4).

Atualmente pela vida que eu tenho eu espero conseguir me formar em Pedagogia, alguma pós, especialização para que daqui, vamos jogar lá para frente, uns 10 anos eu tenha condições de trabalhar mais internamente sabe, não tanto na ativa dando aula, eu preferiria né, eu gostaria de estudar para conseguir me colocar dentro de uma coordenação, dentro de uma direção escolar, não assim eu acho que a nossa profissão ela tem um pouquinho de prazo mesmo pela parte física, então eu acho que daqui 10 anos eu não tenho condição física de dar aula como eu dou hoje (PEF5).

Considerando os relatos, verificamos que o aspecto físico parece ser um limitador na permanência na profissão. Santini e Molina Neto (2005) a partir de um estudo qualitativo com 15 professores de Educação Física da Rede Municipal de Porto Alegre (RMEPOA) procuraram discutir sobre a “Síndrome do Esgotamento Profissional” (SEP)<sup>8</sup>, e evidenciaram que o desgaste físico atrelado ao emocional, pode ser o grande gerador dessa síndrome. Os autores também comentam que “é preciso considerar a síndrome como um processo cumulativo e desencadeado por elementos externos à ação do professor no ambiente escolar” (p.219). De modo que consideram que esses elementos influenciam nas predisposições internas do sujeito para o exercício docente.

---

<sup>8</sup> SEP é “uma reação à tensão emocional crônica caracterizada pelo esgotamento físico e/ou psicológico, por uma atitude fria e despersonalizada em relação às pessoas e um sentimento de inadequação em relação às tarefas a serem realizadas”.

No que diz respeito a fatores externos que influenciam nas expectativas docentes, temos o exemplo de PEF2, que ao comentar sobre o futuro da Educação Física, bem como o seu futuro na área, assinala que a EF no Brasil é problemática. Assim, para o professor:

A Educação Física tá passando por um momento acho que crítico. [...] a Educação Física vem crescendo nessa parte, de fitness, academias, nessa parte da saúde, mas em contrapartida vem deixando de lado as outras coisas. E na Educação Física Escolar eu acho que a gente conquistou muitas coisas durante os anos, e agora a gente tá numa crise, a gente não consegue mais andar, a gente estagnou e a gente não vai mais conseguir andar depois disso, a gente não dá conta nem do que a gente tem e eles querem mudar tudo. [...] eu acho que o poder público também não está nem ai pra Educação Física Escolar, na verdade o poder público não está nem ai a escola em si, então, por exemplo, aqui na Prefeitura de Mogi Guaçu, cada ano fecha mais salas, todo ano eles fecham sala, eles dão um jeitinho, abarrotam em uma sala [...] isso vai deixando o professor mais preocupado, mais pressionado, e as condições de trabalho só tende a piorar [...] eu não vejo uma perspectiva de melhora, então fica difícil pra gente pensar no trabalho, [...] material a gente não vê chegar mais na escola, eu não vejo perspectiva nenhuma pra continuar lá, pois daqui uns 10 anos ganhando o salário que a gente ganha, tenho certeza que não vai dar nem pra sobreviver.

Com o depoimento do professor observamos que as condições de trabalho (falta de investimento por parte do poder público, falta de infraestrutura, falta de recursos materiais, baixos salários) influem sobre as suas expectativas na profissão, bem como interferem na atuação docente. Assim, consideramos que não é somente boas condições de trabalho que garantem um ensino de qualidade, mas com certeza um contexto contraditório, é um fator que restringe a atuação docente.

Continuando sobre as expectativas na profissão, no caso de PEF3, a professora disse que gostava mais da área quando escolheu, mas atualmente não se vê por muitos anos atuando com a EF e isso se deve muito ao fato de que a docente alega estar buscando ainda na área da educação, com o que de fato deseja atuar.

Gosto de dar aula, gosto dos meus alunos, mas eu não me sinto muito a vontade com a área. Assim que eu escolhi a Educação física, eu gostava quando eu era mais jovem, mas não sei se ainda gosto, se me sinto inteiramente feliz fazendo isso. Eu não penso em ser professora até me aposentar. Por enquanto, a minha situação atual, minha estabilidade..., hoje eu estou trabalhando perto da minha casa, a minha comunidade escolar aqui é muito boa. Por enquanto, eu me sinto bem assim dando aula, mas eu não me vejo fazendo isso por muitos anos, ficando só nisso..., as vezes fazendo uma coisa paralela que eu goste mais em outra área que não seja a Educação Física. Eu não me vejo, assim... dando aula até me aposentar. Sabe..., eu queria buscar outras coisas também... (PEF3).

Nesse contexto, a partir das falas evidenciamos que embora os professores estejam no ciclo inicial da carreira, eles já dão indícios de que buscam uma diversificação na carreira,

pois não pretendem permanecer no campo da EF por muitos anos. Seguindo, as fases de Huberman (1992) esse processo de diversificação deveria ocorrer quando os professores estivessem entre os sete e 25 anos de profissão, mas como o próprio autor assinala as fases não são lineares e, portanto, é possível que características de uma fase apareçam em outra etapa.

Em síntese, consideramos que não há como negar que a trajetória pré-profissional, principalmente a trajetória escolar, auxilia na construção das representações sobre o ensino, assim como os projetos e expectativas do professor na profissão influenciam sobre a sua forma de atuação, pois um professor que não tem expectativas com relação à profissão, dificilmente permanecerá por muitos anos na área.

Considerando a formação como um processo contínuo, discutimos sobre as experiências da socialização primária (socialização escolar). Porém, no próximo tópico discutiremos sobre a formação acadêmica.

#### **4.2 Repercussões da formação acadêmica na constituição do docente**

Na intenção de compreender os processos de formação dos professores participantes da pesquisa, buscou-se conhecer os fatos marcantes de suas trajetórias acadêmicas que contribuíram para o desenvolvimento de suas formações.

Em relação à formação acadêmica recebida, os professores principiantes, não teceram nem somente críticas, nem somente elogios à formação, podemos dizer que de uma maneira geral, foram citados alguns aspectos relevantes, assim como algumas limitações da formação. Para Imbernón (2010) é na formação inicial que começa a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação.

Sendo assim, PEF4 apontou que a sua concepção sobre o ser professor, se deve principalmente à sua formação inicial. Além disso, a professora também citou a sua formação como tendo sido muito importante, apontando-a como algo que dá um norte e que sem ela não seria possível estar na prática.

A partir desse cenário identificamos nos depoimentos que as atividades práticas foram apontadas pelos participantes da pesquisa, como o aspecto mais relevante da formação. Os professores se referiram as atividades práticas desenvolvidas nas disciplinas, assim como ao estágio curricular.

Na fala de PEF5, notamos que as atividades desenvolvidas na formação, que se aproximaram da realidade escolar (contato com crianças, aplicação do conteúdo na escola) foram tidas como experiências significativas.

[...] eu trabalhava muito com aplicação de aula entre nós mesmo para grupos, também a faculdade na época tinha uma semana que vinham crianças de escolas públicas participarem de um evento que fazia lá como se fosse uma gincana, então acaba que tinha contato com as crianças. No trabalho em grupo, desenvolvia aula variada, pedia muita variação e na época às vezes a gente achava ‘ah não tem porque’, mas hoje eu entendo que se monta uma atividade e ela não cabe e a gente tem que pensar outra alternativa. Também como eu fiz o bacharel e licenciatura, numa faculdade que é mista, que não foi separado, eu não fiz primeiro licenciatura e depois bacharel, então na minha formação de modo geral, esportiva e outras atividades assim, sempre teve o lado, por exemplo, um semestre voltado para a técnica e um semestre voltado para aplicação em escola, então como transformar esse esporte numa maneira lúdica para trabalhar na escola, sem exigência técnica específica, como apresentar isso, então isso me ajudou bastante, eu tive, tem alguns parâmetros que eu consigo usar, ainda as vezes consulto meus cadernos de faculdade.

Nesse sentido, para PEF1 “as questões mais burocráticas não agregaram muita coisa não, mas questões que envolviam muito a prática acabaram me ajudando bastante [...] as aulas práticas agregaram muita coisa na formação”.

No que diz respeito ao conteúdo das disciplinas, PEF3 em seu depoimento comenta sobre a relevância dos conteúdos ligados a gestão de aula, afirmando que “os conteúdos de forma geral me ajudaram muito, práticos assim, por exemplo, como montar uma aula? quais atividades que eu posso passar? isso ajudou bastante”.

Também sobre a contribuição das disciplinas, PEF4 indica que a questão de como organizar as aulas, as características de cada ciclo de ensino e a compreensão das particularidades de cada faixa etária, foram conteúdos tratados na formação e que a participante considera muito relevante. Tal achado fica claro no trecho abaixo.

Olha eu acredito que tenham algumas disciplinas que a gente tem que colabora bastante em questão de como organizar aulas, as próprias disciplinas específicas de cada ciclo de ensino que ajuda a gente compreender as faixas etárias. (PEF4)

Outro aspecto sobre a formação evidenciado nos depoimentos dos principiantes, diz respeito à realização do estágio curricular. Notamos que para alguns o estágio foi tido como muito relevante, enquanto que para outros nem tanto, conforme ilustram as afirmativas abaixo:

A escola que eu fui trabalhar era num bairro difícil, as crianças eram crianças muito difíceis e a estrutura da escola não ajudava em nada, não vou dizer que era totalmente inesperada, porque durante a formação, por causa dos estágios, não só onde a gente fez, mas pelo que a gente via dos colegas

falando e mostrando, explicando onde tinha estagiado, a gente sabia que tinha realidade de tudo quanto é tipo. (PEF5).

E eu peguei aquele esquema que tinha que fazer estágio pra ‘caramba’, agora nem tem mais tanto estágio e lá na UNIARARAS tinha uns estágios que era monitorado, tipo você ia lá de sábado eles levavam uma criança lá e você dava aula de verdade, então não é esse estágio que você vai lá senta e só observa, tinha um pessoal que ia lá de um projeto vinculado a uma escola e a gente dava aula de verdade, tinha lá um professor e a gente dava aula..., então isso ajudou. (PEF2).

[...] o próprio estágio de certa forma também auxilia, embora o meu estágio acho que não tenha sido muito válido, mas também não posso descartar totalmente, [...] mas eu acho que ele poderia ter sido melhor. Porque como não havia uma parceria muito forte entre universidade e escola, a gente acabava caindo com professores aleatórios assim e muitos não tinham interesse em estar ensinando algo, em colaborar com o processo nosso de formação, [...] a gente passava 90% do estágio todo de todos os ciclos só observando pra dar uma regência ao final de cada ciclo e essas observações também por não ter esse elo entre a escola e universidade, então eram com professores x ai, a gente acaba às vezes observando o rola bola, professores que tinham um entendimento diferente do que a gente vinha aprendendo dentro desse rola bola que a gente tanto critica, [...] se a gente tivesse mais oportunidade de dar aula em parceira com professor teria sido melhor, eu acho que só observação, ela ajuda? ela ajuda, até se for pra ajudar no sentido do que a gente não deve fazer, ela ajuda, mas senti falta de entrar mesmo e dar aula e sentir como é dar aula, acho que a gente teve muito pouco. (PEF4).

A universidade ela não te dá essa oportunidade de você realizar intervenções, realizar projetos em escolas com intervenções. No estágio você é observador você não é atuante. Então para mim o Pibid me ajudou bastante então eu já sabia o que eu ia encontrar. Apesar de no Pibid eu ter realizado intervenções com turmas do Ensino Fundamental II e agora estou dando aula pro Fundamental I, então muitas coisas como comportamento, maneiras dos alunos agirem e se portarem são bem parecidos. (PEF1).

Eu acho que o estágio, o Pibid que eu participei ele traz uma visão muito reduzida do que é a escola. A gente estava lá uma vez por semana, mas aquele convívio escolar não tem..., eu tive uma vivência de escola, mas é uma vivência que eu não posso comparar com hoje, foi muito diferente da realidade que vivo hoje. O estagiário lá você não tem a visão da escola como você tem como professor, não tem jeito. Então falar que me ajudou, não sei te dizer se me ajudou, porque eu sou tão diferente agora, hoje, do que eu era no estágio, eu tinha uma visão diferente, concepções diferentes, não sei se o estágio ajudou, o Pibid talvez mais porque tinha mais contato, mas o estágio, eu não tive estágios muitos bons assim pra te falar a verdade que fale ‘nossa esse professor me inspirou e essa escola me inspirou a ser uma professora que eu sou hoje’, não tive não, talvez o Pibid que eu tinha mais reuniões e mais convivência, me ajudou mais, mas o estágio não. (PEF3).

No caso de PEF2 e PEF5, verificamos que o estágio é reconhecido como um momento que possibilitou um conhecimento da realidade escolar, assim como, no estudo de Santini e

Molina Neto (2005) em que os professores participantes da pesquisa consideraram a importância do estágio, reconhecendo-o como um espaço intermediário entre o mundo da prática e o mundo acadêmico. Além disso, os autores comentam que a relevância do estágio deve-se principalmente ao fato de que na formação inicial, ele é talvez, um dos únicos momentos de integração da licenciatura com a realidade dos sistemas escolares.

Como sabemos, a maioria dos programas de formação baseia-se no modelo da racionalidade técnica, já tão duramente criticado na literatura especializada. Porém, ainda hegemônico entre os nossos programas de preparação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2002).

De forma que as experiências práticas não são valorizadas e ocorrem de forma aligeirada no final do curso. Com isso alimenta-se a ideia de que o momento do estágio curricular significa que chegou “a hora de aplicar os conhecimentos aprendidos (ou supostamente aprendidos) por meio das disciplinas de conteúdo específico e/ou pedagógicos”. (DINIZ-PEREIRA, 1999, p.87).

Com relação aos participantes que não apontaram a experiência de seus estágios como muito significativas à formação (PEF1, PEF3 e PEF5), esclarecemos que, segundo os professores, isso se deve ao modo como o estágio foi organizado. Assim, algumas críticas surgiram como falta de formação por parte do professor que recebe o estagiário e cumprimento apenas de horas de observação, ou seja, sem intervenções práticas. Enfim parece que ainda temos muito que avançar na parceria entre a Universidade e a Escola.

Gostaríamos de destacar também a relevância, indicada pelos participantes, sobre o Pibid (PEF1 e PEF3). Sabemos que os dois são formas distintas de aproximar os graduandos das licenciaturas ao convívio escolar e profissional. Portanto, guardando as suas especificidades, ambos são significativos para a preparação do professor. No caso, dos participantes da presente pesquisa, ao citarem os dois momentos na formação, ambos alegam que o Pibid trouxe mais contribuições, isso porque permitiu mais intervenção (PEF1), assim como mais reunião e convivência (PEF3).

Como já mencionado, a formação inicial tem muita relevância na constituição do docente, contudo, ela apresenta algumas limitações, principalmente no que diz respeito aos conteúdos tratados na graduação. Segundo PEF2,

A gente sai muito ‘cru’ eu acho da formação, a formação devia ser sei lá mais específica, mais direcionada, e a Educação Física ela quer abranger muita coisa. Você faz licenciatura e tem aula de bioquímica, biomecânica, nutrição, tem aula de metodologia, pesquisa científica, português, administração, algumas coisas assim que no final das contas você poderia ter

tido outras coisas mais específicas. Apesar de que a grade mudou em relação a quando eu terminei, hoje já tem algumas matérias, como libras, acho que tem mais um semestre de didática, tem algumas coisas que mudaram (PEF2).

Na mesma direção, PEF3 aponta que “na faculdade a gente tem os conteúdos, mas é muito pouco, não supre a quantidade de aulas que eu tenho que dar”. Ela ainda complementa dizendo:

[...] o que me pega mesmo é questão de conteúdo de aprendizagem pra eles. Precisamos fazer coisa diferente porque o aluno tem que ter o repertório motor da cultura corporal completo, não é bem assim. Dizem que o professor não precisa saber tudo pra passar pro aluno, mentira, porque se você não sabe, você não consegue passar, essa é uma realidade que falavam na faculdade pra gente e que é completamente diferente e eu estou nessa crise por isso, de questão de saber, o que eu preciso passar para que ele aprenda e o que eu sou apta a passar para que ele aprenda, tem coisas que eu sei que eu tenho que passar, mas eu não estou apta ainda a passar. E meu aluno vai ficar sem esse aprendizado porque eu não consigo? eu estou nessa crise profissional por conta, um pouco disso também das coisas que eu sei que ele precisa aprender, mas que eu ainda não consigo passar, não tenho o material necessário, não tenho o conhecimento necessário. (PEF3)

Dito isso, alertamos a necessidade de averiguação dos conteúdos apresentados na formação, procurando-se assim estabelecer uma conexão entre aquilo que o professor deve ensinar na escola e aquilo no qual o professor é formado.

Outra crítica feita à formação, pelos professores iniciantes, foi no sentido de que na formação a escola é apresentada de uma maneira, contudo quando se chega à prática notam-se muitas diferenças. Isso pode ser evidenciado pelos relatos de PEF1 e PEF4. O primeiro vai afirmar que “então na faculdade é tudo perfeito né, os alunos são perfeitos, a escola é perfeita, então muita gente se frustra quando começa a dar aula”. No caso de PEF4, a professora afirma que quando chegou à escola teve dificuldade com relação ao que as crianças são e não são capazes de realizar, pois segundo ela “por mais que a gente aprenda na Universidade, quando a gente vai pra escola é muito diferente”, além disso, ela comenta que “a gente aprende na faculdade que o ser professor não é só ensinar o conteúdo, mas só quando a gente chega lá que sentimos mesmo que somos muito mais do que só ensinar o conteúdo”.

Diante das afirmações, notamos novamente que a formação docente ainda está muito centralizada na Universidade e distante da prática pedagógica. Por isso, quando os professores chegam à prática chocam-se com a realidade docente. Perante isso, Cunha (2010) vai afirmar que nessa perspectiva, a escola e o trabalho não são reconhecidos como espaço de aprendizagens e de formação.

A mesma autora vai alegar que a formação inicial não esgota o processo de formação, contudo ela precisa dar a base estrutural, oferecendo ao professor recursos para seu desenvolvimento profissional, por isso mais do que conteúdos, essa formação precisa favorecer a construção de conhecimentos. De modo que a autora vai dizer ainda que “a docência está requerendo uma formação que envolva o sentido da profissionalização, isto é, aliar conhecimentos ao compromisso e à responsabilidade social” (CUNHA, 2010, p.142).

Na mesma perspectiva, Gatti (2012, p. 19) vai afirmar que a formação inicial “tem importância ímpar uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola [...], como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização”.

Por fim, consideramos que as carências enfrentadas na formação inicial, podem repercutir no início da carreira docente, influenciando assim no desenvolvimento profissional do professor. Desse modo, alertamos para a necessidade de um olhar mais atento para com a formação inicial, bem como consideramos que é preciso reestruturá-la com base nas especificidades do contexto escolar, na tentativa de assim diminuir o abismo entre a formação e a realidade docente.

#### **4.3 O início na carreira docente: expectativas e dificuldades**

O início na docência é momento marcante e complexo da profissão, pois se refere a um período de transição entre o ser estudante e o tornar-se professor (HUBERMAN, 1992; GARCÍA, 1999b). Além disso, o iniciante chega ao sistema escolarizado sem qualquer acompanhamento ou apoio e muitas vezes, se reserva a ele as mais complexas situações de trabalho, em escolas com déficits organizacionais e/ou em classes de mais difícil manejo (CUNHA, 2010).

Começamos pelo ingresso na profissão, que já é um grande desafio, visto que na maioria dos concursos públicos, além da prova escrita, o tempo de atuação na escola gera uma pontuação maior na classificação geral, assim nesse requisito o professor novato não pontua. Outro aspecto importante nos concursos são as pontuações por título e visto que o iniciante acabou de se formar e ainda não possui outras especializações e cursos, sua pontuação também é pequena nesse requisito.

Notamos assim, que a entrada na carreira por meio de concursos públicos, algo tão almejado pelos profissionais, não é algo simples de acontecer e quando ocorre por não ter muita pontuação o professor acaba entrando e tendo que pegar o que restou, e assim

geralmente tem que trabalhar com mais de uma escola e com as piores escolas e/ou as piores salas.

No caso dos participantes da presente pesquisa, todos iniciaram na docência por meio de concurso público e todos começaram atuando em mais de uma escola. PEF3 e PEF5 iniciaram suas carreiras trabalhando em duas escolas; PEF1 e PEF4 em três escolas e; PEF2 em quatro.

A respeito desse cenário, consideramos que o fato de iniciar em mais de uma escola, é situação que intensifica as dificuldades do início da docência, isso porque sabemos que cada escola tem um modo de trabalhar, uma rotina específica, portanto o professor precisa-se adaptar a mais de uma realidade. Além disso, existe a dificuldade de deslocamento entre as escolas, pois quando elas não são próximas, o professor perde muito tempo entre uma escola e outra e, portanto, ele precisa de mais tempo para completar a sua carga horária semanal, o que pode gerar um desgaste maior.

Na tentativa de compreender mais sobre os elementos que marcam o início da carreira, os docentes foram questionados se tiveram alguma dificuldade no início da carreira e em caso afirmativo, quais foram essas dificuldades. Assim, verificamos que todos assinalaram que tiveram algum tipo de dificuldade, mostrando assim não haver diferença entre os sexos, pois ambos indicaram que se sentiram perdidos no começo da carreira.

A partir das dificuldades apontadas nos depoimentos, dividimos em duas grandes categorias: **a primeira** ligada aos aspectos gerais da escola, envolvendo dificuldades de ordem burocráticas, relações interpessoais (relação professor-aluno); já na **segunda** discutimos sobre as dificuldades específicas ao campo da EF, abrangendo as dificuldades de infraestrutura e ensino do conteúdo.

No que tange as dificuldades ligadas à escola, de uma maneira geral, temos como primeira dificuldade, a *burocratização da escola*. Somente PEF1 não citou isso como uma dificuldade, no caso dos demais, todos citaram como podemos analisar abaixo:

Assim, o que eu tive mais dificuldade foi na questão assim de se adaptar com a burocracia, então, por exemplo, você tem que fazer um papel, mas aquele papel não é o suficiente, você tem que, por exemplo, preencher o diário, marcar o conteúdo que você deu no diário aí, por exemplo, você tem que preencher outro papel, então tem muita burocracia pra pouco resultado. Aí aquele um terço que a gente recebeu lá como benefício, um terço das horas para planejar aula, a gente acaba preenchendo papel ao invés de planejar a aula realmente [...] você acaba escrevendo três, quatro vezes a mesma coisa, então isso acaba tirando um pouco do tempo que a gente recebeu pra planejar aula, que você poderia estar estudando, fazendo outra coisa, uma aula bem melhor e acaba tendo que gasta esse tempo com burocracia (PEF1).

Eu tive muita dificuldade, [...] também com a questão burocrática, sei lá, desde preencher caderneta que eu nunca tinha preenchido na minha vida, nem sabia como é que preenchia, até planejamento de aula, tinha que entregar planejamento e eu tinha que ter essa habilidade que ainda me faltava um pouco, elabora uma aula, que conteúdo eu ia passar, essa questão de organização eu sofri um pouco sim (PEF3).

Olha no começo falar que eu não fiquei perdida em alguns aspectos foi mentira né, porque a hora que você chega, que ai você tem um monte de salas pra assumir, pra organizar planejamento, pra organizar a caderneta, pra compreender o funcionamento das aulas (PEF4).

Era mais com relação a parte burocrática da escola mesmo que eu não tinha noção, que nem eu falei, diário, preencher coisas que tive que aprender ali na hora, tive que apelar para os outros, ficar perguntando tudo porque eu realmente não sabia como fazer (PEF5).

A partir dos depoimentos identificamos que, o preenchimento de um diário de classe, uma tarefa que para os professores experientes pode significar algo bem simples, no caso dos iniciantes é encarado como uma dificuldade, visto que a maioria nunca viu uma caderneta até ter entrado na profissão. Sobre esse assunto, Gariglio e Reis (2016) indicam que o professor iniciante precisa absorver inúmeras informações que lhe chegam, sendo uma delas, “a descoberta e a necessidade de ter que dar conta de questões burocráticas da sala de aula como preencher o diário de classe ou ainda planejar sua aula; dentre outras tantas tarefas” (p.915).

Ainda na categoria sobre os aspectos gerais da escola, temos a dificuldade ligada à *relação professor-aluno*. Sabemos que as relações interpessoais, elas marcam a profissão, afinal a natureza do objeto de trabalho do professor, é humana (TARDIF, 2010) e se configura como um objeto complexo. Sendo assim, ter que lidar com a indisciplina dos alunos, foi uma dificuldade também citada por quase todos os principiantes.

PEF4 relata sobre essa dificuldade, dizendo que “leva um tempo às vezes para entender os macetes, pra saber como lidar com a indisciplina, quais as melhores estratégias”. No caso de PEF3, a professora relata que teve muita dificuldade, “em relação aos alunos, não no trato com eles, na forma de ensinar não, mas na disciplina mesmo, como é que eu disciplinava esses alunos, colocava o limite que eu gostaria”.

Assim, averiguamos que parece não ser simples a superação dessa dificuldade, podendo então se arrastar ao longo da carreira do professor, como é apontado por PEF1,

Bom, a principal dificuldade e com certeza a que eu tenho até hoje, é você trabalhar com a indisciplina dos alunos. Ainda é um desafio na minha vida, na minha profissão, trabalhar com a indisciplina. [...]é um fator que limita bastante as aulas quando o professor não está preparado para lidar com

alunos indisciplinados e esse é um fator limitante mesmo na minha carreira como professor de Educação Física.

Esse problema com a indisciplinada dos alunos, já foi apontado por outros estudos com professores iniciantes (SILVA, 1997; GARCÍA, 1999b; FREITAS, 2002). No que diz respeito ao estudo de Freitas (2002), a autora considera que a dificuldade de lidar com a indisciplinada é como duas faces da moeda, pois o professor pode se concentrar só nisso e assim não consegue identificar outros fatores relacionados aos alunos, como por outro lado, a busca da superação de tal dificuldade pode auxiliar os principiantes a construir saberes que pode levá-los a ter mais segurança e confiança em si mesmos para ensinar.

Entrando, agora na segunda categoria, temos as dificuldades específicas ao campo da EF. Assim sendo, a primeira dificuldade está relacionada à falta de *infraestrutura*. Embora saibamos que isso afeta todos os professores, independente do tempo de carreira, gostaríamos de destacar que para o professor iniciante pode ser um choque, como é o caso de PEF5, que na entrevista, relata que:

Quando eu iniciei na escola a princípio foi um pouquinho diferente do que eu imaginava em relação à estrutura. A escola que eu fui trabalhar era num bairro difícil, as crianças eram crianças muito difíceis e a estrutura da escola não ajudava em nada [...] eu achava que fosse ser uma estrutura melhor, porque eu estagiava com crianças num lugar muito melhor, era uma escola de esporte particular, assim quando cheguei à escola foi esse choque com relação à estrutura mesmo.

Seguindo na mesma direção PEF2, argumenta que:

Planejar é tranquilo, executar que às vezes é difícil, porque, por exemplo, numa escola pequena igual essa, três professores de EF tem uma quadra descoberta, então se chover o que a gente faz? Daí a gente faz uns bem bolados pra tentar deixar no máximo dois, mas fica difícil trabalhar com essa parte e também falta de material.

Em estudo com quatro professores de Educação Física no início da carreira. Gori (2000) constatou que as condições físicas e materiais da escola podem limitar o trabalho docente quando oferecem materiais reduzidos e espaço físico inadequado. Esses achados também aparecem no estudo de Gariglio (2004), em que o autor indica que os professores de EF precisam aprender a lidar com modalidades de ordem e disciplina diferenciadas em relação à maioria das demais disciplinas escolares, sendo uma delas a singularidade das condições ambientais da sala da aula da EF (a incidência forte do sol, do frio e de espaços e limites físicos mais amplificados em relação à sala de aula tradicional).

Discutido sobre a parte de infraestrutura que, se configura como uma dificuldade para o professor iniciante, partimos agora para a dificuldade com relação ao *ensino em si da Educação Física na escola*.

Nesse aspecto PEF2 aponta que como dificuldade “a questão dos alunos em si, os alunos não tem mais muito interesse nas aulas em geral, a Educação Física até o quinto ano eles gostam, mas com oitavo ano já é terrível, porque eles não querem suar, eles não querem nada com nada, então a dificuldade é essa”.

Infelizmente, sabemos que muito dessa dificuldade de falta de interesse dos alunos pelas aulas, deve-se a cultura do “rolar a bola”, muito presente nas escolas, sendo assim, o professor que tenta “quebrar” essa cultura, encontra dificuldades. PEF3 relata que no seu primeiro ano de docência teve dificuldades acerca disso, “tive, no primeiro ano que eu dei aula, eu dei aula numa escola que tinha essa cultura e eu dava aula no sexto, um sexto ano complicado que tinha essa cultura, ai pra conseguir inserir o que eu queria eu tive dificuldade”.

No mesmo sentido, PEF4 indica que também já teve dificuldade a esse respeito e segundo a professora, os alunos “não entendem a EF como uma área que tem um conhecimento específico, a ser trabalhado e acham que é o momento de fazer o que eles querem”. Felizmente essa falta de reconhecimento da área não é apenas por parte dos alunos, pois segundo PEF2:

Olha assim tem o real e o ideal. O real é que a gente acha que é importante, mas a escola nem sempre acha que é importante, porque inventa de fazer tudo na aula da Educação Física e nem sempre dá condições da gente trabalhar, por exemplo, você está lá dando aula... eles esquecem que o pátio ou a quadra é a sala de aula nossa, ai desce a professora de artes, começa a pintar, usar o pátio, ai desce a professora de português e fica lendo com o pessoal lá fora, então acaba atrapalhando bastante, sem contar quando pede aquelas coisas, tipo tem que fazer festa, o professor de Educação Física que vai ensaiar.

Em síntese, os achados dessa pesquisa apontam que os professores iniciantes de Educação Física vivem situações, dilemas que são comuns aos demais professores da escola (burocratização da escola; conflitos com os alunos), contudo, por outro lado, temos dificuldades que são próprias do ensino dessa disciplina na escola (falta de local adequado para as aulas; falta de reconhecimento da área pelos alunos e pares).

## **5. INÍCIO DA DOCÊNCIA: A CARACTERIZAÇÃO DOS SABERES DA BASE PROFISSIONAL**

Na tentativa de elucidar e analisar os saberes da base profissional presentes na prática pedagógica dos professores em início de carreira, os professores foram questionados com relação as suas rotinas de trabalho, esquema de aula, ou seja, interrogamos sobre o seu “modo de dar aula”.

Essa investigação dos saberes, considerando as situações particulares de ensino, justifica-se pelo fato de que “os saberes profissionais são produções oriundas de uma socialização profissional que incorpora práticas e rotinas institucionalizadas” (GARIGLIO, 2004, p.113). Com isso, o autor considera que os saberes estão intimamente relacionados à situação de trabalho à qual devem atender.

Portanto, segundo o autor,

parece-nos instigante questionar em que medida as experiências de iniciação a docência, vividas por professores de EF, guardam relação com a especificidade pedagógica da EF, as funções atribuídas pela cultura (escolar e não escolar) ao componente curricular que ensinam, com o lugar ocupado pela Educação Física na hierarquia dos saberes escolares, com do tipo de interação estabelecidas com alunos, com as condições ambientais onde estes professores exercem o seu ensino (sua sala de aula), com os seus objetos didáticos, dentre outras características que demarcam as condições de trabalho situadas (p.917).

Diante desse cenário, no presente capítulo tratamos sobre algumas especificidades do campo da EF e a partir disso buscamos estabelecer relações com os saberes dos professores. Assim, primeiramente se estamos falando que o ensino da EF admite uma especificidade, procuramos investigar qual seria segundo os professores o conteúdo a ser trabalhado nas aulas de EF, bem como qual seria o seu papel na escola.

No geral, os professores evidenciaram a cultura corporal de movimento como o conteúdo de ensino da EF, valorizando o aspecto motor. Para PEF1 a “Educação Física é consciência corporal, linguagem corporal, trabalhar com o corpo, é saber ressignificar os esportes na vida do aluno, não só esporte, os esportes, lutas, então é uma cultura corporal de movimento vasta”.

Na mesma perspectiva, PEF3 assinala que o papel da EF é ensinar “futebol, os esportes, a parte de circo, de atividades expressivas”, sendo que para a professora tudo isso faz com que o aluno “amplie esse repertório motor que ele precisa ter, então eu acho que o meu papel como professora de Educação Física é esse”.

Contudo, embora o aspecto motor tenha sido evidenciado pelos professores, notamos que o papel da EF, assim como a ação docente nessa disciplina, seria também ligada aos aspectos de socialização no ambiente escolar. Na visão de PEF4, a EF “colabora com os aspectos sociais, cognitivos e emocionais da criança”. Assim como para PEF5, que afirma que “o papel da Educação Física dentro da escola, no meu ver é a apresentação, a socialização, a inclusão, essa é a minha visão, o acolhimento, o agrupamento das crianças”.

No bojo dessas afirmações, gostaríamos de destacar a fala de PEF2 quando o professor fala sobre a relação próxima que geralmente é estabelecida entre os alunos e o professor de EF, fato que pode justificar o papel socializador da EF.

Olha, eu acho assim como a gente é, vamos falar assim, o professor que eles são mais próximos, porque eu não sei porque a gente tem esse imã, porque eles acham que a gente é amigos deles, não sei, acho que só porque não fica sentado longe, não tem aquela formalidade, até pela própria, sei lá, generalização do professor de Educação Física ser mais aberto, mais descontraído, então a gente acaba sendo, tendo um papel de amigo, eles vem e acabam confidenciando alguns problemas e a gente acaba ajudando a direcionar ou acaba indicando para ele fazer uma atividade fora da escola, que ele possa melhorar, acho que é esse papel, sei lá, plantar uma sementinha pra que eles possam criar o hábito de praticar atividade física durante a vida e que possam melhorar um pouquinho a questão da formação do caráter mesmo.

Dessa forma, verificamos que esse aspecto relacional entre o professor e o aluno, parece ser algo importante na atuação docente. Borges (1998), em seu estudo com docentes dos diferentes campos disciplinares de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, mostra que os conhecimentos que os professores de EF apontam como relevantes ao seu trabalho foi o domínio de conhecimentos relativos às relações interpessoais.

Considerando-se as características dos saberes profissionais, Tardif (2000), vai assinalar que o objeto do trabalho docente são os seres humanos, portanto os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano. Isso porque o saber profissional “comporta sempre um componente ético e emocional” (p.17).

Dessa maneira, Gariglio (2004) alega que os professores não trabalham sozinhos e sua intervenção profissional só tem sentido em função das interações estabelecidas no ambiente escolar (com os alunos, com os seus colegas, com os especialistas e com os dirigentes escolares).

Diante desse panorama, apontamos que no capítulo anterior em que tratamos sobre as dificuldades vivenciadas pelos professores no início da docência, a relação interpessoal (professor-aluno), foi identificada como uma dificuldade inicial, visto que o professor tem que aprender a lidar com a indisciplina dos alunos. Portanto, consideramos que se os saberes estão

relacionados com as interações do ambiente de trabalho, quando essas são afetadas, consequentemente refletem nos saberes dos professores.

Como lembra Tardif (2000), os saberes profissionais são saberes trabalhados, laborados e incorporados no processo de trabalho, que só têm sentido em relação às situações de trabalho, e que é nessas situações que eles são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores.

Dessa maneira, com relação aos saberes da base profissional, identificamos nos relatos dos professores que eles aparecem vinculados à tipologia dos saberes docentes na mobilização de um saber curricular (estratégias de ensino, planejamento); saber da formação profissional (compreensão sobre o aluno, ciências da educação); saber disciplinar (disciplinas específicas de cada ciclo de ensino) e; saber experiencial (experiência como tempo).

Isso porque quando questionamos os professores sobre no que se baseiam para a organização de suas aulas, encontramos as seguintes afirmações:

Assim, a prefeitura, ela tem um **currículo** pra Educação Física, então **a gente se norteia pelo currículo**. Primeiro ano, primeiro bimestre é jogos e brincadeiras, então a gente trabalha com essa questão, jogos e brincadeiras aí você pode ir especificando, qual tipo de jogos, quais tipos de brincadeiras, quais habilidades motoras que vai trabalhar com a criança, capacidade física, então assim, pra me nortear tem um currículo, não é assim livre, você vai dar o que você quiser, não, a gente tem um currículo, temos que seguir, mas não é um currículo engessado, às vezes, luta está no terceiro bimestre, mas estou achando necessário passar no segundo bimestre, [...] então **eu vou avaliando conforme a necessidade do meu aluno** (PEF1, grifo nosso).

A questão do planejamento é assim, aqui em Mogi Guaçu, a gente tem um **plano pedagógico anual** para cada série. [...] isso foi feito pelos professores daqui mesmo vai mantendo e sempre todo ano tem uma reunião no começo do ano pra ver se esse plano é uma briga danada, esse ano nem teve e aí uns querem mudar outros querem continuar e acaba que não muda nada. [...] Lógico que se tem a sua **individualidade, cada um planeja a aula de um jeito**, mas se tem que seguir aquilo e é muito conteúdo, [...] mas assim como que eu faço esse planejamento, eu pego esse plano e aí partir disso **eu vejo o conteúdo que é mais relevante possível** e vejo uma **estratégia** que eles vão entender, faço uma anamnese, uma avaliação diagnóstica, e o que eles já sabem eu dou meio que uma pulada para poder dar conta daquilo, avançar. [...] então eu **filtro os conteúdos que realmente são mais importantes** e aí a gente planeja as aulas e a gente tenta **cumprir aquela rotina de aula** e no final acabo fazendo uma **avaliação** sobre o que foi dado, o que foi apresentado e o que eles aprenderam de verdade, nem sempre é avaliação formal não, avaliação geralmente é mais uma discussão, uma aula na sala que a gente revê os conteúdos e tira algumas dúvidas (PEF2, grifo nosso).

Primeiro o que influencia eu fazer os conteúdos que eu dou é me **basear no referencial** que eu tenho, que eu acho que se eu não tivesse aquele referencial eu ia ficar perdida, então eu sei que a cada trimestre eu tenho que dar aquilo que o meu aluno está sabendo aquilo que os outros alunos também estão tendo os mesmos conteúdos, **esse referencial me ajuda muito**, que

sem ele eu acho que a gente meio que fica perdido não sabe o que passar. O que me influencia muito também é **saber o que meus alunos gostam**, que eu acho que assim eles vão ter prazer em fazer as atividades e eu também vou ter prazer em passar, não só, não vou dar só o que eles gostam, mas dar **também o que eu acho que eles vão gostar também me ajuda muito a montar uma aula** que eu sei que vai ser bem aceita, **é o referencial e a preferência deles mesmo**, saber que naquele bairro, saber que aquele aluno não tem isso, só que se ele sair da escola ele tem, lá no bairro tem alguns centros comunitários que passam também algumas atividades que eu sei que no centro comunitário ele vai ter e na escola não, então eu vario na questão desse sentido (PEF3, grifo nosso).

O quanto as crianças ficam focadas em uma atividade ou não, **quais atividades tem mais interesse** por elas, as formas de se trabalhar que são mais motivadoras pra criança, acho que **tudo isso interfere na hora que a gente vai planejar a aula, organizar a aula, rotina de organização de materiais**, então se é alguma aula que eu preciso ter todo um aparato de material, um ambiente montado eu já organizo de forma a facilitar o meu trabalho, então eu sei dessa turma eu vou sair pra outra turma, que é o mesmo conteúdo, que forma que eu posso fazer pra facilitar, se eu tenho que deixar tudo montado novamente pra outra turma, essas coisinhas assim (PEF4, grifo nosso).

**Tem uma orientação**, tem uma **base para seguir do que planejar** e ai eu volto no que eu falei anteriormente, ai como eu vou esmiuçar esse planejamento, **como que eu vou trabalhar o conteúdo vai de acordo com a turma**. Tem séries iguais que às vezes eu tenho que trabalhar atividades adaptadas de maneira diferente, sabe, **o conteúdo é o mesmo, é a mesma atividade entre aspas, mas ela vai ser trabalhada adequada para aquela turma**, se adequando aquela sala, a necessidade daquela turma, tem turma que vai mais rápido, outras não, outras são mais organizadas, as crianças se organizam melhor, outras são mais falante, então tudo depende disso, **depende do meu público**, mas o que me influencia no planejamento é a **orientação** de cima que eu já tenho e também **saber com quem eu vou trabalhar, para saber como que eu vou montar** (PEF5, grifo nosso).

Se considerarmos a ideia de saberes profissionais, identificamos um saber que está diretamente ligado ao exercício do trabalho docente, tendo como marcas, uma temporalidade desse saber (história de vida; anos iniciais de profissão; carreira); uma fonte plural e heterogênea de aquisição (diversas fontes; atingir diferentes objetivos; unidade pragmática); uma relação com o contexto (personalizado e situado) e; as marcas do ser humano (objeto de trabalho- seres humanos) na dimensão relacional (BORGES, 1998).

De modo que quando pensamos na tipologia dos saberes docentes, temos a visão do saber curricular, disciplinar, da formação profissional e experiencial (TARDIF, 2010; TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991), mas em situação de prática, na ação da prática pedagógica, temos os saberes profissionais (TARDIF, RAYMOND, 2000; GAUTHIER et al., 1998) ou seja, saberes ligados ao contexto de trabalho.

Nesta compreensão, o que o professor de fato mobiliza é uma amálgama dos conhecimentos universitários com os saberes profissionais (TARDIF, 2010). Os saberes docentes por serem de natureza social e formados/ressignificados no tempo envolvem essa amálgama dos conhecimentos universitários com os saberes profissionais.

No que tange as fontes/origem desses saberes compreendemos que são saberes provenientes de uma socialização primária (família, escola) – também denominada de pré-profissional; quanto os saberes de uma socialização secundária (universidade) – profissional; assim como, acrescentaríamos uma socialização terciária (vida profissional), momento em que se assume um *habitus* docente e uma autonomia profissional. Porém, nem todos os professores chegam a esse estágio se não resignificarem as suas práticas e sua identidade, podendo apenas ter passado pela universidade (TARDIF, 2010). Da mesma forma que podem ensinar da mesma forma como foram ensinados.

Esses achados podem ser ilustrados quando os depoentes relatam sobre os lugares em que acreditam que tiveram um aprendizado da docência:

O que me ajudou na questão de ser professora são dois momentos. O primeiro é **em casa**, com **relação de cuidar de sobrinho**, a **maternidade**, [...] ajudar no desenvolvimento deles fora do horário de trabalho me influencia, me ajuda e me ajudou muito a trabalhar dentro da escola, porque eu tenho uma criança, eu tenho um objeto de estudo em casa, então me ajuda bastante. E com relação mais assim profissional foi **o estágio**, eu trabalhei por três anos, dois anos e pouquinho como estagiária e mais um ano dando aula dentro de uma escola de esporte com crianças [...] para cada modalidades tinha um professor diferente, então assim, acompanhando eles nas aulas deles isso foi me influenciando muito e também porque a gente auxiliava de fato nas aulas, dava aula junto, então isso me acrescentou muito, **o lidar com as crianças** e ter a minha experiência prévia, antes de entrar mesmo para assumir uma turma sozinha, me ajudou muito, eu ainda me pego fazendo coisas que eles faziam [...] e pelo bem ou pelo mal eu aprendi muito **enquanto estagiária**, tem coisa que eu olho e penso até hoje, falo nossa estou falando igual fulano e tem coisa que eu via não só no estágio, mas as vezes vendo outro professor dando aula por acaso, é coisa que você fala isso não me cabe, isso não faz parte da minha personalidade, eu não daria, eu não faria, então pelo bem e pelo mal, mas o que eu acho que me ajudou muito foi a maternidade e trabalhar como estagiária (PEF5, grifo nosso).

Eu **aprendi a ser professora no primeiro dia que eu entrei na sala de aula**, simples, o diretor, eu lembro até hoje, que eu estava numa escola num bairro que eu nunca fui, numa cidade que eu não sabia andar, que era Ribeirão Preto, ai eu entrei lá para dar aula no sexto ano e eu nunca tinha vistos os alunos, ele falou assim olha qualquer coisa você me chama, mas essa é a sua sala, eu entrei e nesse dia eu comecei a ser professora, comecei as minhas experiências a partir dai, dando aula mesmo (PEF3, grifo nosso). Eu acho que a **gente aprende todo dia**, porque assim a **formação te dá um norte só**, pra você começar e ai você cai na escola e ai **a escola vai te moldando**, mas acho que aprendi a ser não, tenho muitos problemas ainda, tenho muitas dificuldades em algumas coisas, acho que vai demorar um

tempo ainda e é capaz da gente terminar a carreira de professor e não vai ter aprendido, **porque muda muito a própria geração dos alunos** (PEF2, grifo nosso).

No primeiro ano de docência no HTPC coletivo da Educação Física, primeiro e segundo ano, 2015 e 2017, foram assim fundamentais, muitos ensinamentos, **muitos aprendizados, muita troca de ideias, troca de atividades**, eu acho que ai foi um start pra que depois eu pudesse caminhar sozinho, mesmo no começo só que ajudou bastante esse htpc que a gente fez (PEF1, grifo nosso).

Eu acredito que principalmente **dentro da própria escola**, a formação inicial ela foi importante? Muito, é obvio que **sem a formação inicial eu também não daria conta de estar na prática**, mas eu acho que esse ser professor no sentido próprio da palavra, é quando **a gente está na escola mesmo que a gente acaba aprendendo**, porque tem alguns conhecimentos, alguns saberes que eles **são próprios do local de trabalho**, então **por mais que você tenha uma formação inicial boa** tem coisas que você só vai conseguir...não digo aprender, **mas saber lidar na hora da prática**, quando você está inserido ali, a formação inicial ela também é importante, uma coisa sem a outra não funciona, não adiantaria também eu só ir direto pra escola, sem ter uma formação teórica inicial, **mas eu acho que elas se complementam**, então tanto a universidade, quanto a escola são importantes, mas eu acho que eu acabo pendendo mais pro lado da escola ser o local, não o mais importante, mas é o **local mais específico**, onde você vai colocar aquilo em prática, então você vai modificar a sua prática, ver o que dá certo, o que não dá e ali aprender um pouco mais desse ser professor mesmo (PEF4, grifo nosso).

Aproveitando a fala de PEF4, se a mobilização de saberes ocorre em situação específica de trabalho, alertamos que é preciso uma maior atenção aos professores em início de carreira, pois eles estão passando pelos primeiros contatos com essa prática docente. E como visto no capítulo anterior, esse período é marcado por dificuldades tanto ligadas a aspectos gerais da escola, como específicas ao campo da EF.

Sendo assim, evidenciamos que diante de tais dificuldades os professores relataram precisar ir se organizando e testando algumas rotinas e estratégias, na tentativa de superar as dificuldades. Dessa forma, o fator tempo ficou bem evidente nas falas dos novatos (PEF1, PEF2, PEF3 e PEF4).

Nos primeiros anos eu ficava doido, eu gritava, me apavorava. Queria não ganhar o respeito dos alunos, mas é impor respeito né e assim por mais que você consiga depois dar uma aula, no começo para você conseguiu impor respeito você se desgasta muito, aí **conforme os anos foram passando eu fui amadurecendo as minhas ideias** e hoje eu trabalho muito com a consciência dos alunos, com a consciência, com a autonomia deles, então eu não grito mais, eu influencio eles e faço eles perceberem a importância da Educação Física[...] é algo que eu melhorei muito do meu primeiro ano pra cá. Hoje raramente eu me estresso, raramente eu me estresso dando aula, eu divido as responsabilidades com os alunos, [...] **a prática foi mudando sim, foi mudando principalmente em relação a mim com os alunos e aos**

**conteúdos** também que eu fui buscando, fui me aprimorando na internet (PEF1, grifo nosso).

Acho que sim, porque assim, quando a gente vem pra escola a gente quer aplicar tudo que a gente sabe, tudo que a gente aprendeu, tudo que a gente acha que é possível e **com o tempo a gente vai vendo** que nem tudo é possível, nem tudo funciona, nem tudo cabe naquele contexto, aí cai naquele esquema do ideal e do real de novo. **Então eu acho que você tem que se reavaliar todo dia e se não funcionou aquilo, sei lá, tentar fazer de outra forma**, ou você observa outro professor dando a mesma aula de outra forma e acaba mudando a sua forma de dar aula eu não fico muito preso não. Às vezes **com uma turma eu trabalho de um jeito com a outra eu trabalho de outro jeito**, porque com uma funciona daquele jeito e com outra funciona de outro jeito (PEF2, grifo nosso).

Com o **passar dos anos** eu consigo...o que a minha dificuldade sempre foi é conseguir manter a disciplina da sala, eu vejo muito que a criança hoje não tem uma regra e um limite em casa, assim todos os professores tem dificuldade com essa questão disciplinar, que é o meu maior defeito ainda, **eu vi melhoras**, porque cada ano a gente tenta implantar uma **tática diferente, uma estratégia diferente** pra conseguir a atenção dos alunos quando eu preciso e tudo mais, no mais assim de conteúdo...porque com o **passar dos anos a gente consegue planejar melhor uma aula**, não demorar tanto tempo planejando uma aula, ser **mais habilidoso na questão de planejar**, na questão burocrática, perder menos tempo nisso e pra conseguir ter mais tempo para procurar coisas novas. Com as **formações também ajudou a ter um repertório melhor** para passar pros meus alunos, então com o **passar dos anos** eu fui melhorando com certeza e eu vejo meus colegas mais velhos que tem uma dinâmica melhor com os alunos, consegue manter melhor a sala, tem essa disciplina mais fechada e **eu sei que é só com o tempo**, então eu tinha assim essa crise ‘ eu sou o professor da sala, mas eles não me obedecem’, só que eu vejo que é com **o tempo e a experiência que vai me dar isso que eu preciso**, mas todo ano eu melhoro um pouquinho essa questão (PEF3, grifo nosso).

Acho **que com o tempo** a gente vai aprendendo a lidar melhor, questão de como lidar com os alunos também, eu acredito que isso muda muito, de quando a gente começa **pra depois de alguns anos, a experiência** auxilia bastante nesse sentido (PEF4, grifo nosso).

É a partir desse cenário, que notamos que o tempo aliado as diferentes experiências no contexto escolar vão contribuindo para a trajetória profissional do professor, influenciando nas suas expectativas, valores e saberes. Consideramos que o professor cria a sua rotina de aula para facilitar o seu trabalho, ou seja, elabora estratégias para dar conta da complexidade escolar (situações de interação, questões de organização de espaço e material, duração das aulas, etc.).

No geral, essa rotinização com o passar do tempo fica tão internalizada pelo professor, que isso vai sendo incorporado ao seu modo de ensinar e sua personalidade profissional, formando assim uma amálgama de saberes que se constitui em uma coerência pragmática. O

que leva então a complexidade de identificação de quais são esses saberes utilizados na prática docente.

Por fim, se estamos considerando o processo de formação do professor, como algo contínuo, torna-se relevante pensar em estratégias e instrumentos que auxiliem na formação continuada desse professor, para que assim ele tenha condições de ter um olhar atento para a sua prática, bem como reconhecer os saberes mobilizados na prática docente. De modo que os encontros pedagógicos na escola podem configurar-se como um momento de formação e troca entre os pares.

Porém, na presente pesquisa também questionamos os participantes sobre esses momentos de formação, mas focando no caso específico da Educação Física, pois sabemos que em alguns municípios, essa formação ocorre mensalmente. No caso dos nossos participantes, dois professores relataram que até o ano de 2017, essa formação acontecia nas suas redes de ensino (PEF1, PEF2), já PEF5 disse que do período em que está trabalhando nunca teve esse tipo de reunião mensal. Portanto somente PEF3 e PEF4, apresentam esse tipo de encontro formativo.

Segundo PEF4 esse HTPC da Educação Física, acontece uma vez no mês e não tem um caráter obrigatório, o professor pode escolher participar na sua escola com os outros professores, ou com o grupo da Educação Física. Quem organiza o que vai acontecer nessa formação é o professor coordenador de área e segundo a professora são discutidos diferentes assuntos.

Acaba saindo vários outros assuntos além da escola e geralmente a gente...vou dar alguns exemplos de coisas que a gente já fez. A gente já discutiu sobre avaliação; sobre a proposta curricular que começou a ser realizada em 2014; sobre alguns tópicos, por exemplo, ele já falou sobre desenvolvimento motor; já mostrou vídeos com sugestões de atividades; oficinas também ele já realizou com alguns temas de interesse do grupo ou de pessoas do próprio grupo, de professores que se propôs a dar alguma oficina de algum tema, é bem nesse sentido.

O HTPC da rede de ensino de PEF3 é similar ao de PEF4, considerando-se que nesse encontro acontece formação sobre determinados conteúdos da área, assim como discussão sobre a proposta curricular adotada. PEF3 relata sobre o encontro dizendo que:

Na Prefeitura de Ribeirão Preto a gente tem uma formação mensal, então todo mês a gente tem que ir duas horas/aulas por mês, que são horas/aulas de 50 minutos, que a gente se reúne pra discutir sobre a situação atual do professor de Educação Física, passar recado, organizar campeonato, [...] eu já tive formação de esportes variados, populares pra crianças, já tive formação de atividade circense, formações básicas, formações práticas e teóricas. A gente conseguiu elaborar o nosso próprio referencial nessas

reuniões, referencial da Prefeitura que a gente acha que encaixa bem com nossos alunos, então a gente elaborou esse referencial.

Embora não tenha sido feito uma investigação em *locus* nos encontros, através dos relatos das professoras, apontamos que esses encontros significam um avanço no que diz respeito à formação continuada no campo da EF, visto que nem todos os municípios contam com tal recurso. Contudo, como já evidenciado no estudo de Gariglio (2004), as estratégias de formação continuada ainda insistem em colocar como centrais as questões restritas aos conteúdos de ensino e às metodologias de transmissão das disciplinas escolares. Assim, para o autor essas iniciativas deveriam ser complementadas com discussões que foquem na troca de saberes, diálogo e debate sobre as experiências de ensino construídas pelos professores na ação docente.

Enfim, com o que foi apresentado, verificamos que na realização de suas atividades diárias na escola, o professor lança mão de diferentes estratégias, aparando-se em saberes que têm como origem a escolarização; a formação inicial; a formação continuada e principalmente a sua experiência profissional.

No que diz respeito ao último item citado, consideramos que quando falamos das experiências do professor iniciante, sabemos que essas são marcadas por diferentes dificuldades, afinal o processo de iniciação à docência é um período “[...] marcado, em geral, pela desilusão e pelo desencanto e que corresponde à transição da vida de estudante para a vida mais exigente do trabalho [...]” (NONO, 2011, p. 19). Portanto, diante de tais afirmações, acreditamos que é preciso que a escola ofereça condições para que esse período seja vivenciado de um modo mais pacífico, pois talvez com a inserção em um ambiente favorável ao desenvolvimento profissional (acompanhamento, formações, etc.), a edificação do saber profissional, organização de rotinas, macetes, possa ocorrer de uma forma mais rápida e tranquila. Claro que estudos nesse contexto são necessários para avanços nessa compreensão.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tratou dos saberes da base profissional dos professores, a partir da perspectiva do professor iniciante de Educação Física. Como objetivo central buscou investigar os saberes da base profissional dos professores de Educação Física em início de carreira.

Especificadamente, procuramos (a) elucidar e analisar os saberes da base profissional dos professores que são mobilizados na prática pedagógica, bem como a origem desses saberes, tomando como referência a prática docente (experiência no trabalho - início da carreira); Da mesma forma buscou-se (b) descrever o cenário em que ocorre esse ciclo inicial da carreira e; (c) analisar o papel do contexto para a construção dos saberes da base profissional.

Entre os resultados, com relação aos elementos que compõem o ciclo inicial da carreira dos professores de Educação Física, verificamos que tais professores vivem, por um lado, situações, dilemas que são comuns aos demais professores da escola (burocratização da escola; conflitos com os alunos), bem como enfrentam as dificuldades que são próprias do ensino dessa disciplina na escola (falta de local adequado para as aulas; falta de reconhecimento da área pelos alunos e pares). Por outro lado também precisam se adaptar ao exercício da profissão, constituindo uma rotina de trabalho, assim como não deixar que as adversidades do contexto não os levem ao abandono da profissão.

O estudo revelou que os professores da presente pesquisa mesmo estando começando a vida docente, já almejam uma diversificação ou até mesmo uma mudança de carreira, fato que segundo a literatura deveria acontecer somente no final da carreira, com o desinvestimento profissional (HUBERMAN, 1992). Tal contexto nos remete a discussão sobre a atratividade docente nos dias atuais, pois parece que não é apenas a questão salarial, que instiga a essa mudança ou abandono da profissão, parece existir outros fatores, acreditamos que um deles possa ser a falta de satisfação, realização profissional com o trabalho docente. Diante disso, estudos nessa direção são necessários para discutir por que tem decrescido a demanda pela carreira docente, além de levantar encaminhamentos para os cursos de formação de professores.

Com relação aos saberes da base profissional observou-se que eles são formados pela amálgama dos conhecimentos universitários com os saberes profissionais dando origem aos saberes docentes. Embora haja os saberes da formação e os saberes da ação, na prática pedagógica eles se mesclam e formam aquilo que se denomina chamar de saberes da ação

pedagógica, quando são fundamentados e tornados públicos (GAUTHIER et al., 1998) ou simplesmente de saberes tácitos, mas nesse caso se referindo apenas aos saberes práticos, macetes de sala de aula, rotinas, sem apresentar uma fundamentação explícita. Tais saberes caracterizam-se como saberes temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados e; carregam marcas dos seres humanos.

Enfim, esses saberes por serem de natureza social se constroem no tempo e na relação com as instituições (escola – universidade - escola) e com o outro (estudante - professor - professor), passando por um período de socialização primária (família, escola – denominada de socialização pré-profissional), socialização secundária (universidade – denominada de socialização profissional: incorporação de um corpo de conhecimentos e práticas de uma ocupação, profissão) e socialização terciária (escola – denominada de socialização profissional: na assunção de uma identidade profissional, autonomia, expertise).

Cabe ressaltar que essa socialização terciária acontece a partir do momento que o professor assume uma posição, uma autonomia, enfim, um *habitus* docente, contudo, nem todos conseguem chegar nessa fase, pois não é o passar dos anos que garante isso, mas sim o fato do professor assumir uma identidade profissional.

No que diz respeito ao ciclo inicial da carreira, a grande questão que emerge é que nem as universidades, as escolas, nem os sistemas escolares, nem mesmo os sindicatos, na maior parte das vezes, atentam para os professores iniciantes, numa desresponsabilização significativa do processo de construção da profissão docente (CUNHA, 2010). Ao contrário, refletem pouco sobre essa questão e sobre a responsabilidade que deveriam ter com ela. Cobra-se do recém-docente a mesma competência dos demais professores ou ainda um melhor desempenho, alegando que ele vem com conhecimentos atualizados da universidade.

Porém, nem sempre o professor é formado para aquela escola real, nos levando a perguntar também se estamos formando professores para escolas que não existem. Esse descompasso chama a atenção. No caso desse estudo, alguns professores reconhecem a importância da formação inicial, mas não deixam de colocar o “estranhamento” com relação à vida profissional, enfim, não deixam de questionar os atratores da carreira docente.

Nesse processo de início de carreira, está posto na literatura a passagem pelo “choque de realidade” (HUBERMAN, 1992), ou seja, uma situação momentânea pela qual o professor passa quando ele chega à carreira. É caracterizado como um choque daquilo que o professor traz consigo (crenças, saberes, etc.) e o que ele encontra no ambiente escolar. Na maioria das vezes esse choque é intensificado pelo fato dos professores iniciantes não se sentirem preparados para o gerenciamento de situações cotidianas da escola.

Por isso a relevância de uma formação próxima da intervenção profissional, para que o professor novato chegue à escola não apenas com um domínio curricular, mas, sobretudo apresente um repertório pedagógico, comunicativo e interativo. Enfim, quando falamos sobre a formação e as reformulações necessárias, não estamos pensando somente do ponto de vista dos saberes curriculares, mas, sobretudo dos saberes da experiência, pois planejar uma aula é só um pedaço do que é ser professor, existem outros elementos que advêm do contexto escolar que vão influir sobre a atuação docente (indisciplina dos alunos; relação professor – aluno; relação professor-pais; relação professor-professor e; etc.).

Diante de tal contexto, acreditamos que a formação precisa ser repensada com a intenção de formar um professor que se sinta mais competente e que apresente um domínio maior sobre aquilo que é relevante para o desenvolvimento do trabalho docente.

Claro que, se as Instituições formadoras precisam reconfigurar seus currículos e suas práticas formativas, no sentido de melhor se aproximar da realidade educacional, também é necessário que se assuma que os sistemas de ensino e as escolas têm responsabilidade sobre a inserção dos recém-professores, favorecendo e estimulando ações que favoreçam sua inserção e desenvolvimento profissional.

Ainda não desenvolvemos um “ponto de vista pedagógico” no qual o acompanhamento dos professores iniciantes deveria configurar uma política docente de formação. De modo que se sugere que outros estudos possam avançar nesses aspectos. Da mesma forma que se entende que esse estudo também oferece limites com relação ao seu recorte, considerando que a realidade é muito mais rica do que os nossos pressupostos, podendo ser ampliada.

Concluiu-se que a mobilização dos saberes da base profissional é muito rica, podendo dar margem para o desenvolvimento de uma epistemologia da prática profissional, entendida como o estudo dos saberes utilizado em situação de prática pedagógica. Da mesma forma que essa mobilização de saberes de seres humanos para seres humanos, envolvendo componentes afetivos e relacionais, pode dar origem a uma teoria da interação social. Um desafio que nos convida a outros estudos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. Professores de Educação Física: duas histórias, um só destino. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 13-36, maio/ago. 2007.
- ALMEIDA, P. C. A; BIAJONE, J. Saberes Docentes e Formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p.281-295, maio/ago. 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-35, 2005.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-60.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, A. S.; ODELIUS, C. C. Infra-estrutura das escolas e *Burnout* nos professores. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. p. 324-332.
- BENITES, L. C. et al. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em educação física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. **Revista Movimento**, v. 22, n. 1, p 35-50, jan./mar. de 2016.
- BETTI, M. O que a simeótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, 1995, p. 25-45.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC – Em tese** – v.2, n.1, p.68-80, jan., 2005.
- BORGES, C. M. F.; TARDIF, M. (Orgs.). Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XXII, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.
- BORGES, C. **Os professores da educação básica de 5a. a 8a. série e seus saberes profissionais**. 1998. 226 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro 1998.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. **Resolução CNE/CP**. n. 1 de 18 de Fevereiro de 2002.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 18, p. 82-100, set-dez. 2001.

CALDEIRA, A. M. S. (2001). A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 22, (3), 87-103.

CAPES (COORDENAÇÃO DE APREFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR). **Documento de área**. 2013. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfHRyaWVuYWwtMjAxM3xneDoyODNmNjljODc1OTRjZTUw>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

CAPES (COORDENAÇÃO DE APREFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR). **Plataforma Sucupira**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>> Acesso em 12 fev. 2018.

CARDOZO, F. R. C. **Formação continuada de professores dos cursos de pedagogia do Sistema ACADE para o trabalho com acadêmicos com deficiência**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

CARVALHO, A. M. P.; PÉREZ, D. G. O Saber e o Saber Fazer do Professor. In: CASTRO, A. D; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

CARVALHO, T. F. **A construção dos saberes docentes na formação inicial de professores de Educação Física**. 2013. 92f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física.) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

COCHRAN-SMITH, M. Stayers, leavers, lovers, and dreamers. Insight about teacher retention. **Journal of Teacher Education**, v. 55, n. 5, p. 387-392, 2004.

CONTRERAS DOMINGO, J. “De estudante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza”. **Revista de Educación**. Madrid/MEC, n. 282, p. 203 – 231, 1987.

COSTA FILHO, R. A. **Professores Iniciantes de Educação Física: discussões a partir das fontes de Autoeficácia Docente**. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Programa Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014.

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

CUNHA, M.I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A.I.L.F. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.129-49.

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

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores. **Revista FAEEBA**, v. 22, p. 127-136, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-42, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente. **Educação & Sociedade**. 68: 109-125, 1999.

FARIAS, G.O. et al. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 441-454, abr./jun. de 2018.

FELDENS, M. G. F. Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 26-44, abr./jun. 1983.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. M. R. O início da carreira docente na educação física. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Complexidade da docência e formação continuada de professores**. São Carlos: EdUFSCar, 2009, p. 17-44.

FIORENTINI et al. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G. (Org). **Cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 307- 335.

FLORES, M. A. (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 12, n.1, p. 171-204, 1999.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set/dez. 2010.

FRASER, M.T.D.; GONDIM, S.M.G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**. 14(28), p. 139-152, 2004.

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

GARCÍA, C. M. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, 19, p. 101-144, 1999a.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999b.

GARCÍA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez., 2010.

GARIGLIO, J. A. **A cultura docente de professores de Educação Física de uma Escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas.** Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

GARIGLIO, J. A. A inserção profissional de professores de Educação Física iniciantes: aprendendo a ser professor. **Revista Educação.** Porto Alegre, v. 39, n. 03, p. 312-326, set/dez. 2016.

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.

GARIGLIO, J. A. Professores de educação física de uma escola profissionalizante e a sua cultura docente: as interconexões entre os saberes da base profissional e o campo disciplinar. **Revista Pensar a Prática,** v.9, n.2, 2006, p. 249-266.

GARIGLIO, J. A.; REIS, C.G. A dupla vulnerabilidade profissional de professores de Educação Física iniciantes. **Revista Currículo sem Fronteiras.** v. 17, n. 02, p. 398-432, maio/ago. 2017.

GARIGLIO, J. A.; REIS, C.G. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de educação física. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 16, n. 50, p.911-936, out./dez. 2016.

GATTI, B. A. **Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil.** Junqueira & Marin Editores. Campinas, SP, XVI ENDIPE: UNICAMP, 2012.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente.** Rio Grande do Sul: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996, p.45-61.

GOMES et al. O corpo como tema da produção do conhecimento: uma análise bibliométrica em cinco periódicos da Educação Física Brasileira. **Revista Movimento.** Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 427-440, abr./jun. de 2018.

GONÇALVES, J. A.. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.) **A vida de professor.** Porto: Porto Editora, 2000. p. 141-170.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação,** n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009.

GORI, R. M. A. **A inserção do professor iniciante de Educação Física na escola.** 2000. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2000.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.05-24.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 2ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group**. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

ILHA, F. R. S; HYPOLITO, A. M. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. **Práxis Educacional** Vitória da Conquista v. 10, n. 17, p. 99-114, jul./dez. 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. S. Paulo: Cortez. 2010.

LAPO, F.R.; BUENO, B.O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do Magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.118, p.65-88, 2003.

LARANJEIRA et al. Referências para a formação de professores. In: BICUDO, M.A. e SILVA JUNIOR, C. (Orgs.) **Formação do educador e avaliação institucional**. São Paulo: UNESP, 1999, p. 17-50.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: Mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 74, p. 43-57, 2001.

LIMA, E.F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Cadernos de Educação**. Santa Maria, v.29, n.2, p.85-98, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA NETO, V. O Conhecimento dos Professores de Educação Física nas Escolas Públicas de Porto Alegre. In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, Florianópolis. **Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - Caderno 2 - Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 1999. v. 21. p. 214-221.

NONO, M. A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, mai – p. 13-16, 2001.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009. Disponível em: [www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf) . Acesso em: 18 set 2018.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano 22, n.74, p.27-42, abr. 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, v. 3, p. 5-14, 1997.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RAMALHO, B.; NUNEZ, B.; TERRAZAN, E.; PRADA, L.E. A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação: o caso do ano 2000. ANPED, Reunião Anual, 25<sup>a</sup>, Caxambu/MG. **Anais**, 2002.

REBOLO, F. Do mal-estar docente ao abandono da profissão professor: a história de Estela. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 33, p. 143-163, jan./jul. 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

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

SANTOS, L. L. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 72, n. 172, p. 318-334, 1991.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JUNIOR, C.A. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155.

SHULMAN, L. “**Knowledge and teaching: foundations of the new reform**”. Harvard Educational Review, n.57, v.1, p.4-14, 1987.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, LTDA, p. 51-80, 1997.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino em Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional: do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2001.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento, n.1). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000084.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

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

SOUZA NETO, S. **A Educação Física na Universidade:** licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, F. J. **Educação Física, Formação Profissional e Saberes Docentes:** Um estudo de caso. 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro/SP, 2003.

STEFANELLO, J. M. **Tipos de pesquisa considerando os procedimentos utilizados.** Material elaborado para o Curso de Especialização em Ergonomia, Disciplina de Metodologia do Trabalho Científico. Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.ergonomia.ufpr.br/Tipos%20de%20Pesquisa.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 323 p.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, n. 13, p.5-24, jan/fev/mar/abr 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.1, n.4, p.31-55, 1991.

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

**APÊNDICES**

### APÊNDICE A- Quadro dos trabalhos da CAPES

<b>Quadro de teses e dissertações do Banco de dados da Capes (2013 - 2017) sobre Saberes Docentes/Saberes Profissionais na Educação Física</b>					
<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Nível</b>	<b>Instituição</b>
1	Atividade Epistemológica da Prática Pedagógica do Professor de Educação Física	2013	Ayra Lovisi Oliveira	MESTRADO	Universidade Federal de Juiz de Fora
2	A Divisão curricular da Educação Física e seus impactos nos saberes docentes dos professores de Ensino Superior	2013	Clairton Balbuena Contreira	MESTRADO	Universidade Federal de Santa Maria
3	A intervenção no lazer na política de segurança pública: a construção de saberes de oficinairos do programa fica vivo!	2013	Samuel Santos	MESTRADO	Universidade Federal De Minas Gerais
4	Práticas pedagógicas de uma professora de educação física de início de carreira: um estudo de caso	2013	Catia Silvana da Costa	MESTRADO	Universidade Federal de São Carlos
5	Constituição de uma Licenciatura em Educação Física: a busca para a efetivação do ser professor crítico-reflexivo na Universidade Estadual de Londrina.	2013	Marina Rodrigues Bertoni	MESTRADO	Universidade Estadual de Londrina
6	Lazer e formação profissional: um estudo sobre licenciatura e bacharelado em Educação Física	2013	Rodrigo de Oliveira Gomes	MESTRADO	Universidade Federal de Minas Gerais
7	Diálogos sobre a Educação Física na educação de jovens e adultos numa perspectiva freireana	2013	Ricardo Reuter Pereira	DOUTORADO	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul
8	Educação física escolar e os saberes na ação docente	2014	Adriano Rogério Celante	DOUTORADO	Universidade Estadual de Campinas
9	A prática como lócus de formação de professores, produção de saberes na Educação Física	2014	Mellissa Fernanda Gomes da Silva	DOUTORADO	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Rio Claro
10	A prática pedagógica de educação física a partir do currículo de São Paulo	2014	Robinson Luiz Franco da Rocha	MESTRADO	Universidade Estadual de Campinas
11	O processo de elaboração de saberes por professores - pesquisadores de Educação Física em uma comunidade colaborativa	2014	Luiz Sanches Neto	DOUTORADO	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Rio Claro
12	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	Victor Julierme Santos da Conceição	DOUTORADO	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
13	Docência universitária: os saberes docentes na trajetória profissional do curso de licenciatura em Educação Física da universidade regional do cariri	2015	Amanda Raquel Rodrigues Pessoa	MESTRADO	Universidade Federal do Ceará
14	Docência no Ensino Superior privado: saberes e práticas	2015	Sandro José Ferreira dos Passos	MESTRADO	Universidade do Vale do Sapucaí
15	Trajetórias dançantes: influências constitutivas do ser professor de dança	2015	Caroline Kummer de Jesus	MESTRADO	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
16	A formação docente na amazônia ocidental: uma análise desde o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na UNIR	2015	Josué José de Carvalho Filho	MESTRADO	Universidade Federal de Rondônia

17	Socialização Profissional no Programa de Iniciação à Docência: O Processo de aquisição de um Repertório de Conhecimentos Profissionais	2016	Emannuella Santana Vieira	MESTRADO	Universidade Federal de Pernambuco
18	Saberes docentes para o ensino de Dança: relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e região metropolitana	2016	Silvia Camara Soter da Silveira	DOUTORADO	Universidade Federal do Rio De Janeiro
19	A permanência dos professores de Educação Física na carreira docente: o que muda ao longo do tempo?	2016	Fabiana Resende	MESTRADO	Universidade Federal de São João del-Rei
20	O esporte na escola: os saberes e conhecimentos docentes nas aulas de educação física dos anos finais do ensino fundamental	2016	Fabiana Leifeld	MESTRADO	Universidade Estadual de Ponta Grossa
21	Características que definem o ser professor de dança de salão: uma relação de saberes	2016	Katiusca Marusa Cunha Dickow	MESTRADO	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
22	A Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES: os Saberes Docentes e a Prática Pedagógica	2016	Rosiléia Perini	MESTRADO	Universidade Federal do Espírito Santo
23	Saberes docentes e prática pedagógica: diálogos na formação inicial em Educação Física	2016	Angelica Madela	MESTRADO	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
24	Trabalho Docente virtual em Educação Física: Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas sobre as Práticas Corporais	2016	Dennia Pasquali	MESTRADO	Universidade de Brasília
25	Professores de educação física da rede estadual de São Paulo: o cotidiano escolar, saberes e percepções da prática pedagógica	2016	Camila Borges Ribeiro	DOUTORADO	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Rio Claro
26	O Estágio Supervisionado na formação e professores de Educação Física: Saberes e Práticas dos estudantes-estagiários	2016	Silvane Fensterseifer Isse	DOUTORADO	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
27	A atuação dos profissionais de Educação Física no programa academia da saúde: mobilização de saberes e contexto	2017	Paula Betina Bock de Prass	MESTRADO	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

**APÊNDICE B**  
**Termo de Consentimento Livre E Esclarecido - (TCLE)**  
**(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)**

Eu Taynara Franco de Carvalho, RG 48.200.439-3, estudante do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Linha de Pesquisa: Formação Profissional, Campo de Trabalho e ensino em Educação Física estou desenvolvendo o projeto de pesquisa em nível de mestrado, “**PROFESSORES INICIANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: SABERES DOCENTES EM CONSTRUÇÃO**”. No desenvolvimento desse projeto sou a pesquisadora responsável, tendo como orientador o Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, docente desse mesmo Programa. Venho convidá-lo(a) a participar dessa pesquisa que busca compreender como os professores iniciantes de Educação Física constroem os saberes que são mobilizados na Prática Pedagógica. Como objetivos específicos, buscamos: a) identificar os saberes que são mobilizados Prática Pedagógica; b) analisar a origem desses saberes, tomando como referência a Prática na Escola e as Experiências no processo de escolarização; c) verificar os locais de aprendizagem da docência. Sua participação será no sentido de responder algumas questões em entrevista (que dar-se-á em dia e local de sua escolha). Os eventuais riscos relativos a esta pesquisa podem ocorrer durante a realização da entrevista em termos de constrangimento e na análise dos dados se esta não for fiel ao que foi falado. Para minimizar esses riscos, com relação ao roteiro de entrevista, este será elaborado de modo a evitar constrangimentos e questões que envolvam aspectos de foro íntimo. As entrevistas serão gravadas em áudio. No que tange à análise dos dados, esta será efetuada de modo a respeitar a sua opinião, sendo fiel às suas manifestações, não emitindo juízos de valor sobre as respostas dadas. Da mesma forma também se torna fundamental registrar que está assegurada a sua liberdade de desistência ou continuidade na pesquisa, bem como o direito de solicitar a qualquer momento esclarecimentos sobre a mesma ou encerrar a sua participação, sem nenhuma penalidade. Além disso, se você se sentir constrangido(a) ou incomodado(a) com alguma questão terá total liberdade de não respondê-la, sem que isso signifique qualquer penalidade. Caso se sinta inibido(a) com a gravação do áudio, esta poderá ser interrompida a qualquer momento. Em relação aos benefícios dessa pesquisa, eles dizem respeito a um aprofundamento do conhecimento sobre a temática dos Saberes Docentes e entrada na carreira docente. Os dados obtidos por meio dessa pesquisa serão utilizados somente para fins científicos e o seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação um pseudônimo ou número/letra. Os dados serão divulgados, inicialmente por meio da dissertação de mestrado e posteriormente em periódicos e eventos científicos. Cumpre informar, ainda, que você não terá nenhum gasto para participar dessa pesquisa, da mesma forma que não receberá nenhuma remuneração. Se você estiver suficientemente esclarecido(a) convido-o(a) a assinar esse Termo elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador e outra ficará com você.

Título do Projeto: “Professores iniciantes de Educação Física: saberes docentes em construção”.

**Pesquisador Responsável: Taynara Franco de Carvalho**

**Cargo/função:** Estudante de Mestrado do programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Linha de Pesquisa: Formação Profissional, Campo de Trabalho e ensino em Educação Física.

**Instituição:** Instituto de Biociências – UNESP - Rio Claro – Depto de Educação.

**Endereço:** Avenida 24-A, nº1515, Bairro Bela Vista, CEP: 13506-900

**Dados para Contato:** fone (19) 99609-4936 e-mail: taynara\_carvalho07@yahoo.com.br

**Orientador:** Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

**Cargo/função:** Professor Adjunto do Depto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

**Instituição:** Instituto de Biociências – UNESP - Rio Claro – Departamento de Educação.

**Endereço:** Avenida 24-A, nº1515, Bairro Bela Vista, CEP: 13506-900

**Dados para Contato:** fone (19) 3526-4276 e-mail: samuelsn@rc.unesp.br

**Dados sobre o participante da pesquisa:**

Nome: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ CEP \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Pesquisadora responsável: Taynara Franco de Carvalho

\_\_\_\_\_  
 Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

## APÊNDICE C

### Roteiro de Entrevista

1. Por favor, você poderia falar um pouco sobre a sua trajetória da escola a universidade, cidade de origem, idade, projetos profissionais, etc.?
2. O que levou você a escolher ser professor de Educação Física? Por quê?
3. Onde você se formou em Educação Física? Em que ano? Por que escolheu esta área?
4. Como você vê o seu futuro na profissão? Quais são os seus projetos e expectativas?
5. Após concluir a formação inicial, como você considera sua entrada na carreira? Quais eram as suas crenças a respeito do ser professor? E hoje, o que mudou?
6. De modo geral, você teve dificuldades no seu início de carreira docente? Se sim, quais?
7. Essa é a primeira escola que você trabalha? Em quantas escolas você já trabalhou? E atualmente?
  - a) Com relação a escola ou escolas, como você compreende esta instituição? Enfim, o que significa para você a escola?
  - b) Qual é o papel da Educação Física na escola?
  - c) E, o seu papel como professor?
8. Comente a respeito da sua relação com outros professores de Educação Física da escola em que atua e com a sua rede de ensino.
9. É muito comum em nosso meio a prática do “rolar a bola” ou dos alunos não aceitarem determinados conteúdos. Explique se houve alguma dificuldade acerca disso.
10. Há quanto tempo é professor? O que mudou em sua rotina de trabalho neste período? Se possível, você poderia apresentar uma rotina de aula de quando começou a ensinar e de como ensina no presente?
11. Olhando para a sua formação, quais aspectos dessa formação acadêmica você considera que tem lhe auxiliado no exercício da docência?
12. Para o exercício da docência, incluindo, por exemplo, planejamento, organização das aulas, atividades etc., o que você acredita que lhe influencia a agir da maneira como age ou elabora o esquema de sua aula?
13. O que você traz das suas experiências anteriores para a sua prática atual? Por que estas práticas são importantes para a sua atuação?
14. Você conseguiria identificar quais são os lugares em que teve um aprendizado da docência?