

# RESSALVA

Atendendo solicitação da autora, o texto completo desta dissertação será disponibilizado somente a partir de 20/09/2021.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO**



---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**PROFESSORES PRINCIPIANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO**  
**INFANTIL: as implicações na inserção profissional**

**DANIELA DOS SANTOS**

**Rio Claro – SP**

**Novembro/2019**

---

## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

---

### PROFESSORES PRINCIPIANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: as implicações na inserção profissional

DANIELA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Formação de Professores e Trabalho Docente

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

Rio Claro - SP

Novembro/2019

S237p Santos, Daniela dos  
Professores principiantes de educação física na educação infantil :  
as implicações na inserção profissional / Daniela dos Santos. -- Rio  
Claro, 2019  
129 p. : tabs.  
  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Instituto de Biociências, Rio Claro  
Orientador: Samuel de Souza Neto  
  
1. Inserção profissional. 2. Educação infantil. 3. Desenvolvimento  
profissional. 4. 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: **PROFESSORES PRINCÍPIANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DILEMAS E POSSIBILIDADES NA INSERÇÃO PROFISSIONAL**

**AUTORA: DANIELA DOS SANTOS**

**ORIENTADOR: SAMUEL DE SOUZA NETO**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

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

Profa. Dra. LARISSA CERIGNONI BENITES  
Centro de Educação Física e Desportos / Universidade do Estado de Santa Catarina - Florianópolis/SC

Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA  
Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP

Rio Claro, 20 de setembro de 2019

Título alterado para:

***Professores principiantes de Educação Física na Educação Infantil:  
as implicações na inserção profissional***

*“Seja um estudante enquanto você  
tiver algo para aprender, ou seja,  
por toda sua vida.”*

*Henry L. Doherty*

## AGRADECIMENTOS

Para o desenvolvimento dessa dissertação tive o auxílio, apoio e acompanhamento de muitas pessoas que agiram de maneira direta ou indireta. Agradeço, dessa forma, a cada uma pelas contribuições.

Começo agradecendo a todas as pessoas envolvidas no estudo, com as quais foi construída uma relação afetiva: à SME, mais especificamente, ao coordenador pedagógico da educação física pelo apoio e permissão da pesquisa nas escolas da rede; Aos participantes do estudo, incluindo as escolas, professoras, professoras coordenadoras e direção.

Às professoras Larissa Benites e Lillian Ferreira pela leitura atenta do trabalho, contribuições e disponibilidade em participar da banca.

Ao Professor Samuel de Souza Neto por, primeiramente, confiar e mim e pela orientação, amizade, contribuições de âmbito pessoal e profissional, com o qual pude aprender cada passo de uma pesquisa, além de muitos aprendizados sobre a vida.

Às amizades construídas ao longo desse processo, das quais compartilhamos de desabafos, medos, inseguranças, dificuldades, alegrias e conquistas, especialmente aos colegas Josué, Janaína, Jacqueline, Taynara, Deisiane, Diego e Meira por todo carinho e motivação transmitidos durante esse processo e que, com certeza, levarei para toda vida.

Aos membros do grupo NEPEF, pelas contribuições sempre pertinentes a minha pesquisa e aos bons momentos compartilhados em eventos, estudos, e também diversão.

Às minhas amigas de vida, Luana e Bárbara, que sempre estiveram ao meu lado acreditando na minha capacidade e, acima de tudo, presentes nos diversos momentos para além da pós-graduação, dos quais são importantes para mantermos nossa sanidade mental nesse processo que muitas vezes torna-se desgastante.

Aos meus Pais José e Sueli pela formação pessoal, sendo os grandes responsáveis pela minha personalidade e integridade. Obrigada pelo carinho, apoio e preocupação de sempre. Você são os pilares para que eu continue sempre em frente.

Às minhas irmãs Juliane e Fernanda que, assim como meus pais, se tornaram meus espelhos de vida. Obrigada pelo companheirismo desde minha formação inicial, me orientando e aconselhando nas decisões mais difíceis.

Ao Renato, meu parceiro de todas as horas, sempre me oferecendo apoio nos meus trabalhos e nas decisões pessoais. Ombro amigo para os momentos de fraqueza. É em você que busco conforto em meus desconfortos e confiança em minhas dúvidas.

Aos funcionários da Seção de pós-graduação e do Departamento de Educação por todos os auxílios prestados durante esse processo, além do cuidado e atenção sempre.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender o processo de inserção profissional de professores de Educação Física (EF) escolar na educação infantil. Além disso, tem como objetivos específicos buscar: a) averiguar as possibilidades de inserção profissional na literatura; b) identificar e analisar as propostas de acolhimento e acompanhamento para professores de EF principiantes na literatura; c) descrever e analisar os elementos de inserção profissional, no que diz respeito ao acolhimento e acompanhamento vistos no cotidiano de algumas escolas; e d) identificar e analisar a percepção de professores principiantes e professores coordenadores sobre a inserção profissional. Optou-se, para o desenvolvimento desse trabalho, pela metodologia de pesquisa qualitativa, estudo exploratório que utiliza como técnicas: observação participante, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo. Os participantes dessa entrevista foram cinco professores de Educação Física em início de carreira, atuantes na educação infantil de uma rede municipal do interior de São Paulo há, aproximadamente, quatro anos (professor principiante) e seus respectivos professores coordenadores, os quais trabalham com aqueles nas mesmas escolas, totalizando dez participantes. Em todas as etapas foram utilizados termos de consentimento livre e esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética da instituição de desenvolvimento. A partir da observação participante das aulas e do horário de trabalho pedagógico coletivo, além das entrevistas semiestruturadas com os professores principiantes e com os professores coordenadores, chegamos aos resultados da pesquisa, aglutinando os dados em três grandes eixos de discussão: 1) *A organização do trabalho docente e sua complexidade*, em que apresentamos a prática docente dos professores, bem como influências da formação inicial e da experiência nessa prática; 2) *Os desafios dos PP de Educação Física na educação infantil*, tanto a partir da visão dos próprios professores como de suas coordenadoras pedagógicas; 3) *A ideia de acompanhamento do trabalho docente*, perpassando as diferentes perspectivas de auxílio aos professores e os caminhos e iniciativas existentes nas escolas. De forma geral, o estudo nos mostra que a forma como ocorre o processo de inserção dos professores de Educação Física na educação infantil, varia muito e depende de diferentes aspectos, como a formação inicial, as particularidades do contexto onde eles atuam, da forma como a escola e os agentes presentes nela os enxergam e auxiliam e, as experiências vividas tanto na formação inicial, como na resignificação das experiências na própria prática, enquanto professores em exercício. Como conclusão se propõe o desafio de pensar a proposta de um trabalho colaborativo que parta dos próprios personagens da escola (professores principiantes, professores coordenadores e demais professores), conscientizando-os sobre a importância dessa fase e do apoio mútuo. Do mesmo modo, também são propostas formas de acompanhar o trabalho docente dos professores principiantes, mesmo na difícil rotina do dia-a-dia da escola, como: formações nos horários de trabalho pedagógico coletivo e individual que tenham esse propósito. Ademais, consideramos também as possibilidades formativas junto às instâncias superiores, como a Secretaria Municipal de Educação, bem como na possibilidade de criação de uma possível política pública de inserção profissional na rede em questão.

**Palavras-chave:** Inserção profissional. Educação infantil. Desenvolvimento profissional. Formação de professores.



## ABSTRACT

The main objective of this research was to identify and describe the professional insertion process of physical education teachers in early childhood education. Specifically it aimed to: a) understand the existent possibilities of professional insertion in literature; b) identify proposals for welcoming and accompaniment for novice physical education teachers in literature; c) verify novice teachers' and coordinators perception of professional insertion; d) describe professional insertion elements, according to welcoming and accompanying in school life. In this trajectory our theoretical framework addresses and sets early childhood education and how physical education is perceived in this field. Subsequently following, a way was set out to identify formative processes, discussing the necessary elements for teacher's professional development, providing inputs for professional insertion to then get to the first step of professional insertion (supervised practice) and its effects in professional insertion and trajectory. At the end, understanding this way as part of teacher's professionalization process, we bring its concepts and implications. The research participants were five novice physical education teachers, working at Municipal Schools of Children's Education in São Paulo countryside for almost four years (novice teachers) and their respective coordinators, numbering 10 participants. The Informed Consent Form approved by the University Ethics Comitee was used in all steps of this research. From participant observation of the classes and collective pedagogical periods, also from half-structured interviews with novice teachers and coordinators, this research results were analysed by the technic of Content Analysis, enabling to gather all the categorized data in three main axes of results presentation, analysis and discussion: 1) organization and complexity of teacher's work, in wich teacher's practices were presented, including initial formation influences and practical experience in this area; 2) novice teachers' chalenges in children's physical education, from the own teachers point of view and their educational coordinators, 3) the idea of accompanying teacher's work, going through different perspectives about helping teachers and existing paths and initiatives in schools. Concluding, this research shows that physical education teachers' professional insertion process in early childhood education can be variable and depends on initial formation, particularities of the context in wich they perform, the way wich school and its actors see and help them, and, not less important, lived experience in initial formation as well as ressignification of own practice experiences, while current teachers. It is proposed to think about a collaborative work from all school actors themselves (novice teachers, coordinators and expert teachers), not only awaring about the importance of this stage and mutual support, but also proposing accompanying ways of novice teachers' work, such as instruction in collective pedagogical work schedule and individual pedagogical work schedule with this purpose, and orientation notebooks production to novice teachers. Moreover, consider formative possibilities with higher instances, such as Municipal Secretary of Education, with the possibility of creating a public policy for professional insertion in this network.

**Key-words:** Professional insertion. Children education. Professional development. Teacher formation.

## **LISTA DE ABREVIACOES**

PP- Professor principiante

PC- Professor coordenador

CG- Coordenador geral da área da Educao Física

HTPC- Horário de trabalho pedagógico coletivo

HTPI- Horário de trabalho pedagógico individual

SME- Secretaria municipal de educao

BDTD- Biblioteca digital de teses e dissertações

CAPES- Coordenao de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ECS- Estágio curricular supervisionado

EF- Educao Física

E1- Escola 1

E2- Escola 2

E3- Escola 3

E4- Escola 4

E5- Escola 5

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos encontrados na CAPES e BDTD que se referem a temática.....	28
Quadro 2 - Nível de ensino das pesquisas encontradas.....	34
Quadro 3 - Identificação dos participantes da pesquisa.....	57
Quadro 4 - Caracterização dos professores principiantes de educação física.....	57
Quadro 5- Caracterização dos professores coordenadores.....	58
Quadro 6 - Relações entre unidade de registro e unidade de contexto.....	67
Quadro 7 - A organização do trabalho docente e sua complexidade.....	68
Quadro 8 - Resumo das dificuldades observadas durante a ida a campo.....	76
Quadro 9 - Resumo do conteúdo do HTPC- Escola 1.....	94
Quadro 10 - Resumo do conteúdo do HTPC- Escola 2.....	95
Quadro 11 - Resumo do conteúdo do HTPC- Escola 3.....	95
Quadro 12 - Resumo do conteúdo do HTPC- Escola 4.....	95
Quadro 13 - Resumo do conteúdo do HTPC- Escola 5.....	96

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Busca inicial no banco de teses e dissertações da CAPES.....	27
Tabela 2 - Busca inicial na BDTD. ....	27
Tabela 3 - Distribuição das pesquisas por ano .....	30
Tabela 4 - Distribuição das pesquisas por região/universidade.....	30
Tabela 5 - Temáticas dos trabalhos encontrados na CAPES e na BDTD. ....	33
Tabela 6 - Tempo de atuação na rede. ....	58
Tabela 7 - Tempo de atuação como professora coordenadora. ....	59
Tabela 8 - Tempo de observação das aulas dos PP em minutos.....	62

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Relações estabelecidas entre as fontes de dados.....	66
---	----

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	18
1.1 Apresentação do problema de pesquisa.....	18
1.2 O problema de pesquisa e sua importância .....	23
1.3 Objetivos .....	35
<b>2. FORMAÇÃO DOCENTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL: UM QUADRO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE</b> .....	36
2.1 A educação infantil e suas particularidades .....	36
2.1.1 Um breve histórico sobre a educação infantil no Brasil.....	36
2.1.2 A Educação Física na educação infantil.....	38
2.2 Formação de professores e desenvolvimento profissional: do primado da visibilidade ao primado da invisibilidade .....	40
2.3 A primeira etapa da inserção profissional: o estágio supervisionado na formação inicial.....	44
2.4 Acompanhamento docente no Brasil: algumas iniciativas.....	48
2.5 Profissionalização docente: conceitos e implicações .....	51
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	54
3.1 Tipo e abordagem da pesquisa .....	54
3.2 Trabalho de campo .....	54
3.3 O espaço de investigação, seu contexto e justificativa.....	56
3.4 Os participantes.....	56
3.5 Caracterização das escolas .....	59
3.6 A Observação .....	61
3.7 A Entrevista.....	63
3.8 Procedimentos éticos.....	64
3.9 A análise dos dados coletados .....	64
<b>4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	69
4.1 A organização do trabalho docente e sua complexidade.....	69
4.2 Os desafios dos PP de educação física na educação infantil.....	76
4.2.1 Os desafios sob a visão dos PP de educação física .....	76
4.2.2 Os desafios dos PP sob a ótica das PC .....	84
4.3 A ideia de acompanhamento do trabalho docente.....	86
4.3.1 As formas de acompanhamento docente na escola na perspectiva dos PP .....	87
4.3.2 O papel da coordenação pedagógica no acompanhamento docente.....	92
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	99
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103
<b>APÊNDICES</b> .....	118

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho originou-se das inquietações advindas com meu ingresso na carreira docente como professora de Educação Física na educação infantil, em uma rede municipal de ensino, localizada no interior de São Paulo. Algumas dificuldades emergiram nessa experiência inicial, tais quais: lidar com a faixa etária da qual estava trabalhando; falta de materiais e de estrutura física para realização das aulas; organização e planejamento do conteúdo ao longo do ano; preenchimento de cadernetas, diários e afins; desafios ao lidar com o comportamento das crianças e dispersão nas aulas, e até mesmo dificuldades relacionadas a minha locomoção, pois atuava em três escolas distantes umas das outras, com horários curtos de deslocamento entre elas, para que conseguisse encaixar toda a carga horária (43 horas/aula semanais). Foi um ano conturbado e difícil, no qual não recebi muito apoio das escolas, porém ao mesmo tempo em que as dificuldades se afloravam, minhas habilidades e competências foram se evidenciando e pude “dar conta” do meu primeiro ano como docente de forma satisfatória.

Em meu segundo ano algumas dificuldades permaneceram, outras se acentuaram e outras foram amenizadas. Tive que remover<sup>1</sup> meu cargo para outras escolas completamente diferentes em termos de estrutura e funcionamento, público alvo, corpo docente, gestão, tendo que me readaptar ao novo contexto de trabalho.

Já em meu terceiro e quarto ano como professora me mantive nas escolas do ano anterior, o que tornou o percurso um pouco menos conturbado por já conhecer todo o contexto no qual estava inserida, os profissionais que ali trabalhavam, a dinâmica da escola como um todo e, as dificuldades acerca do processo de ensino aprendizagem também já não eram tão intensas como em meu primeiro ano, pois ao longo desse processo adquiri experiência na resolução de alguns entraves.

A partir de então, comecei a me preocupar com o processo de inserção dos professores de Educação Física, insurgindo algumas questões: será que todos os professores passam pelas mesmas dificuldades das quais eu vivenciei? E o que é, ou pode ser feito para minimizar as dificuldades que surgem no processo de inserção profissional dos professores de Educação Física?

---

<sup>1</sup> No primeiro ano em que assumimos um cargo na rede, se o mesmo está lotado na Secretaria Municipal de Educação (SME), somos obrigados a entrar na remoção no ano posterior para escolher uma escola sede.

Tais indagações me levaram a resgatar os caminhos percorridos ainda na formação inicial. Seria a formação inicial responsável por nos dar os subsídios necessários à prática docente no exercício da profissão?

Ao longo do curso de licenciatura em Educação Física cursei várias disciplinas que tinham como objetivo geral dar subsídios e ensinar a profissão professor e os conteúdos e conhecimentos específicos da licenciatura em Educação Física, as quais foram extremamente significativas, porém restringiam-se à universidade, sem relação direta com a prática. Esta lacuna deveria ter sido sanada com a disciplina de estágio curricular supervisionado, momento este em que ocorre a inserção e aproximação com as escolas. Entretanto, constatei que a aproximação com a prática cotidiana escolar não aconteceu de forma significativa, embora um dos objetivos dessa disciplina fosse exatamente o de estreitar os elos entre universidade e escola, aproximando os estudantes da realidade escolar. Acredito que essa situação ocorra devido às defasagens da relação da universidade com a escola básica e do desenvolvimento eficaz da teoria na prática.

Minha relação com as escolas durante os estágios resumiu-se às observações das aulas e apenas uma regência ao final de cada ciclo de estágio (educação infantil, fundamental 1 e 2 e ensino médio), ou seja, no total foi possível ministrar quatro aulas ao longo de todo o período em que realizei os estágios. Este formato de estágio, no meu entendimento, possui algumas limitações, pois não proporciona ao estagiário lidar e gerir situações reais da prática docente, do cotidiano, em apenas uma aula por ciclo (deve-se considerar que este é um, entre os diversos tipos de formação e estágios curriculares obrigatórios existentes).

Além disso, meu contato com os professores colaboradores das escolas que recebiam os estagiários era mínimo, restringindo-se apenas aos momentos de aula, não havendo muito diálogo entre as partes, em que muitos professores se viam obrigados a receber estagiários. As idas às escolas aconteciam sem uma orientação consistente por parte da universidade, do que fazer e, ao chegar nelas, também não havia acolhimento e/ou orientação pela escola e pelos professores colaboradores, ou seja, não havia uma parceria estabelecida entre universidade e escola.

Posso dizer que o estágio, no meu caso, contribuiu no sentido de conhecer um pouco mais sobre as características de cada faixa etária pela qual transitei; bem como conhecer também um pouco do ambiente escolar das diferentes instituições, ambiente este que se restringia, na maioria dos casos, às quadras ou outros lugares adaptados para as aulas de



Educação Física; as rotinas diárias dos professores colaboradores e, algumas estratégias de ensino utilizadas pelos professores que acompanhei nesse processo.

Nesse contexto, a minha vivência prática enquanto aprendiz da docência foi incipiente, pois como já mencionado, tive poucas oportunidades na experiência profissional de docência que oportunizassem propor situações e gerir aulas, abarcando desafios e entraves do dia a dia relacionados tanto ao processo de ensino e aprendizagem como da rotina diária, desenvolvendo estratégias e planos de aula como um futuro professor, imerso na cultura escolar e docente.

É importante ressaltar, que não é objetivo desta pesquisa discutir sobre o estágio supervisionado ou negar sua importância. Pelo contrário, é justamente pelo fato de compreendê-lo como fundamental no processo de formação e inserção profissional que levanto tal apontamento acerca da minha experiência pessoal e destaco a necessidade de se refletir a prática de ensino nos cursos de formação inicial.

Percebendo tais lacunas na formação inicial e na inserção profissional, a partir dessa trajetória pessoal e, na busca de conhecimento e reflexão sobre minha prática docente para superar minhas dificuldades, cursei na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” um curso oferecido aos professores da rede chamado *Escola de educadores*. Durante esse curso uma das atividades desenvolvidas foi à análise de prática, que seguia a proposta de Smyth (1992, apud ORTIZ, 2008). Este foi o primeiro contato que tive com uma teoria que me fizesse refletir sobre minha própria prática, os porquês de minhas ações e o que eu poderia fazer diferente para repensar minha prática docente na tentativa de transpor as dificuldades encontradas.

Em seguida, na tentativa de aprofundar esses conhecimentos, cursei a disciplina *O saber dos professores, a formação e o trabalho docente: elementos para uma epistemologia da prática profissional*, também oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP. A partir das discussões e estudos realizados na disciplina e, instigada pela minha experiência pessoal, surgiu a possibilidade de investigar o processo de inserção profissional do professor de Educação Física na Rede Municipal em que atuo como professora.

Esse percurso foi a base para a construção da presente dissertação, a qual foi dividida em cinco capítulos, sendo eles: *Capítulo 1-* Introdução; *Capítulo 2-* Formação docente e inserção profissional: caminhos para o desenvolvimento profissional e profissionalização docente; *Capítulo 3-* Percurso metodológico; *Capítulo 4-* Apresentação e discussão dos resultados; *Capítulo 5-* Considerações finais.

O primeiro capítulo apresenta o problema de estudo, bem como um breve contexto acerca da temática em questão, seus objetivos e a justificativa da pesquisa, putada nos ciclos da carreira docente e nos achados da literatura que caracterizam essa fase.

Já o segundo capítulo envolve a base de leitura que fundamenta a pesquisa. Iniciamos abordando a educação infantil e suas facetas, pois este estudo centra-se no âmbito da educação infantil e, dessa forma, é imprescindível compreender suas particularidades. Em seguida, traçamos um percurso de formação que perpassa os modelos pedagógicos modernidade e contemporaneidade, em que discutimos os elementos necessários para um desenvolvimento profissional de professores que forneçam subsídios ao processo de inserção profissional e posteriormente chegar à primeira etapa da inserção profissional (o estágio) e seus reflexos na inserção e trajetória profissional. Por fim, a partir da compreensão desse percurso como parte do processo de profissionalização docente, trazemos os conceitos e implicações desse processo.

Na terceira sessão apontamos os caminhos metodológicos trilhados com relação à opção metodológica, a caracterização dos sujeitos e dos locais de pesquisa, bem como as técnicas de pesquisas utilizadas na obtenção e na análise dos dados.

A quarta apresenta os dados obtidos na pesquisa, relacionando e contrapondo com a literatura que nos embasa, a fim de discutirmos sobre os achados.

Por fim, no quinto e último capítulo, indicamos algumas considerações sobre a pesquisa, retomando e apresentando os caminhos percorridos, explicitando novamente os objetivos e o problema de estudo.

Ao final, apresentamos as referências utilizadas na elaboração deste estudo, em ordem alfabética, bem como os apêndices.

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 Apresentação do problema de pesquisa

A formação de professores é assunto cada vez mais abordado em estudos, que visam um entendimento mais aprofundado dos aspectos dessa questão. Vários autores no campo dos estudos sobre a formação de professores tratam a carreira docente como um contínuo formativo marcado pela presença de ciclos ou fases de desenvolvimento profissional. Huberman (1974), um dos principais nomes que tratam desse assunto, ao construir reflexões sobre essa hipótese, levanta questões que, para ele, ainda precisam ser tratadas de forma mais efetiva. Algumas das questões nos direcionam aos estudos sobre os ciclos de desenvolvimento profissional de professores e às questões que estes buscam conhecer mais de perto: todos os professores passam pelas mesmas fases, as mesmas tensões, os mesmos episódios, independente da geração a que pertencem, ou há percursos díspares, de acordo com o momento histórico da carreira? Qual percepção os professores tem de si em sala de aula, nos diferentes momentos da carreira? Percebem que modificam a sua relação com os alunos, a forma como conduzem e organizam as aulas, as suas prioridades ou domínio do conteúdo que ensinam?

Nessa perspectiva, dentre os estudos mais reconhecidos sobre o tema a pesquisa feita por Michael Huberman sobre o ciclo de vida profissional de professores do ensino médio é tomada como ponto central neste trabalho. Segundo Huberman (1995), os três primeiros anos da carreira são caracterizados por dois estágios: a) o de sobrevivência e b) o de descoberta. A sobrevivência nada mais é do que o choque com a realidade, a confrontação inicial entre o que se espera e a realidade, as dificuldades subjacentes à prática pedagógica e as relações interpessoais no âmbito da complexidade da situação profissional. De encontro a esse choque com o real, vem o entusiasmo inicial provocado pela descoberta, pela experimentação da situação real de responsabilidade. Ambos os aspectos são vividos concomitantemente, em que um pode se impor em relação ao outro, o que pode determinar a situação/condição/sentimento/sensação do professor iniciante nessa fase da carreira.

Após esse momento conturbado da entrada na carreira, os professores adentram a chamada *fase de estabilização* (de 4 a 6 anos), podendo ainda ser chamada de *comprometimento definitivo* ou *tomada de responsabilidades*, ou seja, é uma etapa decisiva de consolidação da identidade docente, a qual vem acompanhada de um sentimento de competência e libertação. (HUBERMAN, 1995).

A etapa posterior no ciclo de vida dos professores é a chamada de *fase de diversificação* (7 a 25 anos). Diferente da fase inicial, em que as incertezas e insucessos tendem a dar preferência a certa rigidez pedagógica, nesta, há uma disposição e confiança à diversificação nas formas de conduzir a aula. “Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados [...]”. (HUBERMAN, p. 42, 1995).

Nesse sentido, a diversificação dá lugar a um grande número de casos em que as pessoas se colocam em questão, desenvolvendo um sentimento de rotina e até mesmo uma *crise existencial*, caracterizados pelo desencanto, pela monotonia da sala de aula. Além disso, é o período em que as pessoas examinam o que tem feito de suas vidas frente aos objetivos de outrora. Nem todos os professores passarão por essa fase, pois há de se considerar que existem variáveis nas condições de trabalho, que influenciam os sintomas que integram esse questionamento no meio da carreira. (HUBERMAN, 1995).

Para o autor (1995), a serenidade e distanciamento afetivo é a fase seguinte (25 a 35 anos), em que os professores apresentam-se de forma menos vulnerável e sensível, de maneira a aceitar melhor como são e menos preocupados sobre suas imagens para os demais sujeitos do ambiente escolar. Porém vale lembrar, que nem todos chegam nessa fase de serenidade, pois há diferentes aspectos que podem e influenciar, os quais estão relacionados com a experiência e personalidade de cada indivíduo.

Posteriormente, o *conservantismo e lamentações* é a fase caracterizada pela prudência acentuada e resistência às inovações, em que ocorre grande número de queixas sobre os alunos e companheiros de trabalho. O desinvestimento é a fase final da carreira dos profissionais num processo onde as pessoas gradativamente consagram mais tempo a si mesmas e aos interesses externos a escola (35 a 40 anos).

Para o autor (1995), o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos com começo, meio e fim. Dessa forma, não é um processo rígido e linear. A fase em que o sujeito se encontra depende das suas experiências pessoais e profissionais, ou seja, professores com mesmo tempo de atuação podem estar em diferentes fases do ciclo. Nesse sentido, as fases da carreira docente estão diretamente relacionadas às experiências que tiveram enquanto aluno, portanto, os modelos de formação implicam na maneira como adentram na primeira etapa e como ali se desenvolvem.

Ao falar, especificamente, do campo da Educação Física trazemos o estudo de Farias *et al* (2018), em que os autores apresentam uma proposta das fases da carreira docente em

Educação Física, que se aproxima de alguns conceitos de Huberman: *Ciclo de Entrada na Carreira* ( de 1 a 4 anos); o *Ciclo de Consolidação das Competências Profissionais na Carreira* (de 5 a 9 anos); o *Ciclo de Afirmação e Diversificação na Carreira* (sem projeção de anos); o *Ciclo de Renovação na Carreira* (sem projeção de anos); o *Ciclo de Maturidade na Carreira em Educação Física* (sem projeção de anos).

- *Ciclo de Entrada na Carreira* (de 1 a 4 anos)

Essa fase, segundo os autores (2018), pode ser caracterizada 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”. (p.28)

- *Ciclo de Consolidação das Competências Profissionais na Carreira* (de 5 a 9 anos)

Esse ciclo é considerado 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”, bem como manifestam:

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).

- *Ciclo de Afirmação e Diversificação na Carreira* (de 10 a 19 anos)

Este 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).

- *Ciclo de Renovação na Carreira* (de 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).

- *Ciclo de Maturidade na Carreira* (de vinte e oito à trinta e oito)

Nesse momento, “as expectativas e as perspectivas na carreira docente tendem a diminuir”; “alguns docentes almejem o reconhecimento e a valorização profissional”, enquanto que outros, ainda, “buscam oportunidades de qualificação, aguardam melhorias das condições de trabalho (locais, materiais e equipamentos)”; porém, os docentes “não consideram relevante o planejamento das estratégias pedagógicas”. (FARIAS *et al*, 2018, p.448).

Nessa perspectiva, os estudos sobre a carreira docente permitem conhecer melhor a dimensão historicamente construída dos saberes, do *saber-fazer* e do *saber-ser* professor e, de que forma estes saberes são incorporados às atitudes e comportamentos dos professores por intermédio de sua socialização profissional no campo da formação e atuação docente (GARIGLIO, 2016). Assim, os estudos sobre a carreira também oportunizam analisar a fundamentação da prática do professor em sua trajetória profissional. (TARDIF, 2002; TARDIF & RAYMOND, 2000).

Para o nosso estudo, nos interessa investigar os processos de iniciação na docência – a fase de entrada – de professores de Educação Física na escola. Dessa forma trazemos outros autores que buscam caracterizar esse período para uma melhor fundamentação teórica do trabalho, elencados a partir de aspectos que consideramos mais relevantes para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Á vista disso, Pacheco e Flores (1999) definem o professor iniciante como aquele que se encontra no primeiro ano de docência. Para Gonçalves (2009) e Cavaco (1995) esta fase se prolonga até o quarto ano de prática profissional. Por sua vez, Reali, Tancredi e Mizukami (2008), e ainda Marcelo Garcia (2009) destacam que os cinco primeiros anos de atuação docente são os que caracterizam o professor iniciante. Tardif (2002) defende que o professor iniciante se encontra entre os sete primeiros anos da carreira. Por fim, Huberman (1995) considera que a fase de início da carreira docente se estende até o terceiro ano de atuação, porém havendo flexibilidade. Embora não haja consenso em relação à duração do período inicial, todos os autores se aproximam em apontar que o início da carreira constitui-se em um período formativo, intenso e determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho. (TARDIF & RAYMOND, 2000; GARCIA, 2009). Dessa forma, partiremos dessa concepção

não a partir da quantidade de anos, mas dos elementos em comum considerados pelos autores, como aqueles vivenciados e mobilizados no início da carreira.

Desse modo, a fase inicial da carreira é caracterizada por uma transição da vida de estudante para a vida de professor, a qual representa representando também um confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício docente, ao mesmo tempo em que tem que lidar com o entusiasmo inicial.

O choque com a realidade se define na necessidade de assimilação das inúmeras informações que lhe chegam, a compreensão da escola como um todo e a relação com os alunos; a relação com os demais docentes e colegas de trabalho; a descoberta e a obrigação dar conta de questões burocráticas da sala de aula como preencher o diário de classe e construir um planejamento, entre outras tantas tarefas. Além de todo esse enfrentamento a sua nova condição profissional, os professores que iniciam a carreira, ressentem-se da falta de colaboração e apoio por parte dos professores mais experientes da escola; passam por um aumento do estresse no primeiro ano de docência; são cobrados com as mesmas exigências e no mesmo nível que os professores mais antigos. (GARCIA, 2007, FERREIRA, 2005; FONTANA, 2000).

Simultaneamente, a entrada na profissão é vivida como uma descoberta positiva. O professor iniciante traduziria o entusiasmo inicial por estar, finalmente, em situação de responsabilidade, de ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu planejamento e por se sentir parte de um determinado corpo profissional. À vista disso, a literatura tem indicado que os dois aspectos, o da descoberta e o da sobrevivência, são vividos paralelamente, sendo o segundo aspecto o que permitiria suportar o primeiro (HUBERMAN, 2000). No entanto, ao passo que Huberman (2000) revela que o período de entrada é marcado pelas fases de choque com a realidade e de descoberta, Gonçalves (2000) descreve que o professor experimenta as fases de sobrevivência e a descoberta. Em suma, “é no período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque”. (PAPI E MARTINS, 2010, p. 43).

Ainda sobre essa fase, Marcelo Garcia (2009) afirma que esta representa um ritual no qual transmitimos a cultura docente ao PP – os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão –, e promovemos a integração dessa cultura na personalidade do professor, assim como a adaptação dele ao entorno social, no qual desempenha a sua atividade. Essa adaptação

pode ser fácil quando o contexto sócio cultural coincide com as características e aspirações do PP, mas pode ser mais difícil se as culturas nas quais irá se integrar lhes são desconhecidas.

Assim sendo, podemos considerar, portanto, que é necessário uma formação dos professores “dentro de uma perspectiva da cultura docente e da relação desta com outras culturas presentes no interior das instituições onde trabalham esses professores”. (MOLINA NETO, 1997, p. 63). Para o autor, além das particularidades do currículo de formação inicial, outros elementos interferem na formação do professorado – sob a perspectiva da cultura docente – como a experiência dos professores, sua prática cotidiana nas escolas, o conhecimento construído nesta prática, o processo de formação e suas crenças que se desenvolvem em decorrência da articulação desses elementos em determinados contextos e das relações nos locais de trabalho.

Diante disso, os estudos que tratam da entrada na profissão necessitam receber cada vez mais importância, pois essa fase profissional é tida como um período crítico de aprendizagem intensa da docência, importante ao desenvolvimento profissional e o contínuo da profissão. Dessa forma, nosso problema de pesquisa consiste em compreender como acontece o processo de inserção profissional de professores de Educação Física na educação infantil, em uma rede municipal de ensino do interior de São Paulo. Das respostas obtidas para a resolução deste problema esperamos fornecer indicativos de como ocorre a mediação da escola nesse processo de inserção, tendo como premissa o processo de formação, desenvolvimento profissional e profissionalização docente



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor na educação infantil é de extrema importância para o andamento das atividades, pois ele é o mediador entre o conhecimento e as crianças. Dessa forma, é necessário que o profissional tenha uma formação de excelência bem como um acompanhamento e estruturas ideais para o desenvolvimento de suas responsabilidades.

Nesse sentido, essa pesquisa foi construída a partir de um conjunto de indagações que tinham como foco principal a questão da inserção profissional de professores de Educação Física na educação infantil. A partir de elementos constituintes das fases da carreira docente, mais especificamente a fase inicial, traçamos um panorama sobre as pesquisas no campo da disciplina em destaque, que buscam compreender essa etapa e, assim, verificamos a ocorrência incipiente de pesquisas sobre nosso tema central, principalmente no que diz respeito ao campo da educação infantil.

A partir deste itinerário, os objetivos da pesquisa foram traçados no sentido de compreender como ocorre o processo de inserção profissional de professores de Educação Física na educação infantil, identificando as dificuldades e possibilidades existentes nesse processo, junto aos professores principiantes e professores coordenadores, relacionando com o que a literatura diz sobre essa fase.

Com relação à literatura, num primeiro momento, procuramos traçar um panorama da educação infantil como a primeira etapa da educação básica e como a Educação Física se integra a esse nível de ensino, sendo considerada componente curricular da educação básica e, portanto, obrigatória também na educação infantil.

Em seguida, nos esforçamos para compreender os processos formativos, perpassando do modelo pedagógico moderno ao modelo pedagógico contemporâneo para adentrar à necessidade de uma formação construída dentro da profissão, caracterizando um ofício feito de saberes. Nesse percurso, a formação atua como protagonista ao processo de inserção e desenvolvimento profissional de professores.

Posteriormente, adentramos ao estágio curricular supervisionado como centro da inserção profissional, compreendendo-o como a primeira etapa em que ocorre a inserção e, portanto, determinante na trajetória dos professores na profissão. Nessa direção, evidenciamos as primeiras noções de acolhimento e acompanhamento como forma de auxiliar os professores em início de carreira ainda durante o estágio, entendendo que essa noção deva se estender para o exercício da profissão. Desse modo, trazemos algumas possibilidades encontradas na literatura sobre apoio aos professores principiantes, no que tange às políticas públicas e iniciativas isoladas.

Sendo assim, fechamos nossa revisão com o movimento de profissionalização, pois compreendemos que todo esse processo só pode ocorrer se olharmos para a docência na perspectiva de uma profissionalização docente, e dessa forma, como fator chave para que a inserção profissional ocorra significativamente, bem como todas as fases da carreira docente.

Dentro desse contexto, ao olharmos os resultados encontrados, percebemos que a forma como ocorre o processo de inserção dos professores de educação física varia muito e depende de como foi a formação inicial, das particularidades do contexto onde atuam, da forma como a escola os enxergam e auxiliam e, não menos importante, das experiências vividas tanto na formação inicial, como na ressignificação das experiências na própria prática, enquanto professor em exercício.

Nessa direção, o mosaico que apresentamos pode delinear os aspectos subjacentes da prática pedagógica, como algumas rotinas, estratégias, organização, relação com os alunos, relação com demais professores, o que pode revelar um estilo presente em cada professor participante, tendo a compreensão dos próprios participantes sobre as dificuldades enfrentadas no dia a dia, reconhecendo a escola como um lugar de formação não somente aos alunos, mas também aos professores que ali estão.

Para além do professor, pudemos captar o papel da coordenação pedagógica nesse processo de inserção, tanto pela perspectiva dos próprios professores, como das professoras coordenadoras das escolas. Nesse sentido, observamos que as escolas possuem formas diferentes de redirecionar sua atenção aos principiantes. Embora todos compreendam a necessidade de um olhar atencioso aos professores, nessa fase, poucas são as iniciativas emergentes por parte da escola.

A incipiência em iniciativas nas escolas que auxiliem os PP de educação física recai sobre a falta de conhecimento que as professoras coordenadoras têm sobre a área da educação física, como apontado pelos PP e pelas próprias PC e, também, as diversas demandas das quais precisam dar conta. Vale ressaltar, que não é o objetivo culpar a escola ou sua gestão, e sim apontar os entraves observados em busca de melhorias que possam auxiliar os professores e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem.

Em busca de outras evidências sobre o processo de inserção e como a escola pode auxiliar, os professores relataram diferentes sugestões que poderiam caminhar para um acolhimento e acompanhamento. Embora distintas todas as ideias centram-se na figura de um professor experiente no dia a dia, acompanhando, orientando e auxiliando nas mais diversas instâncias.

A maioria dos docentes considera o trabalho colaborativo entre pares um avanço, sobretudo quando permite o desenvolvimento de estratégias e trocas de experiência, constituindo um trabalho dinâmico, partilhado, e articulado. Apesar de já existir articulação entre os docentes, sejam eles da Educação Física ou não, consideram que, na prática, não existem tempos ou espaços pré-determinados para que isso ocorra periodicamente, mesmo com a existência de HTPI e HTPC, pois na maior parte dos casos dessa pesquisa, diferentes demandas ganham mais visibilidade nesses momentos. Em outras palavras, podemos concluir que não há um acompanhamento eficiente, de forma a abranger todas as necessidades e dificuldades dos professores principiantes de Educação Física no município em questão.

Nessa direção, nos cabe enunciar algumas considerações acerca do que pode ser feito para auxiliar no processo de inserção de professores de Educação Física, a partir de um embasamento teórico e observação de situações práticas, nos pautando na nossa visão de diferentes situações, buscando sempre melhores condições, de forma não exaustiva. Dessa forma, considerando a escola como lócus primordial ao desenvolvimento profissional dos professores, é preciso efetivar estratégias para que a escola possa se organizar e o processo de inserção ocorra significativamente, seja na educação infantil ou em outros níveis de atuação. Para que isso ocorra, elencamos três personagens primordiais: o professor coordenador – pois é ele quem é responsável por articular a escola e seus agentes –, os professores experientes – visto que é com eles que o professor principiante tem o contato diário e também quem está em sala de aula e pode fazer de sua experiência um conhecimento que transcende o individual – e, o próprio professor principiante, pois cabe também à ele o interesse pelo bom desenvolvimento de sua profissão.

Não obstante, é necessário algo prático, já que vimos que na rotina diária não há muitos espaços para que isso ocorra, visto as demandas existentes no dia a dia. Assim, podemos pensar em um trabalho colaborativo que parta dos próprios personagens (PP, PC e professores experientes) que não apenas conscientize-os sobre a importância dessa fase e do apoio mútuo, mas que também proponha formas de acompanhar o trabalho docente dos PP, mesmo na maçante rotina do dia a dia escolar, como formações em HTPC's e HTPI's as quais tenham esse propósito ou a criação de cadernos de orientação aos principiantes.

Há de se considerar também as possibilidades formativas junto às instâncias superiores, como a SME, como possibilidade de criação de uma possível política pública de inserção profissional na rede em questão, que vise atender tanto os estagiários (primeira fase da inserção), como os professores principiantes de educação física, já no exercício da docência.

Dessa forma, a conclusão que se tem é que estudar o processo complexo de inserção do professor de Educação Física abarca um conjunto de aspectos que auxiliam na compreensão das necessidades oriundas para que esse processo ocorra de forma harmoniosa, contribuindo à sua carreira docente, desenvolvimento profissional, legitimando a necessidade de se pensar a carreira docente numa perspectiva da profissionalização.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. S. et al. **“Principais dificuldades dos professores de educação física nos primeiros anos de docência: elementos para (re) orientação das disciplinas de didática e prática de ensino do curso de licenciatura em educação física”**. UFU. Motrivivência, Florianópolis, n. 25, p. 37-55, dez., 2005.

ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Texto, Contexto e Significados**: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, maio, 1983.

\_\_\_\_\_. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 145 p. 112-129 jan./abr. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012000100008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012000100008&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 05 ago. 2017.

ANGOTTI, M. **Semeando o trabalho docente**. In: OLIVEIRA, Z. (org). Educação Infantil: Muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2007.

ARAÚJO, S. R. P. M. **Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente**. 2014. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

AYOUB, Eliana. **Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades.** 180f. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BENITES, L. et al. **Análise de conteúdo na investigação pedagógica em educação física: estudo sobre estágio curricular supervisionado.** Movimento, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 35-50, jan./mar. de 2016.

BENITES, L. C.; CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. **Estágio Curricular Supervisionado: a formação do professor-colaborador.** Olh@res, v. 1, n. 1, p. 116-140, 2013.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; BORGES, C. M. F., CYRINO, M. **Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física?** Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012.

BERELSON, Bernard. *Content analysis in communication research.* New York: Hafner; 1984.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto, 1994.

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.

BRASIL 2015 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. **Referenciais para Formação de Professores.** Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 11.778**, de 25 de setembro de 2008. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm)>

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução CNE/CEB Nº. 20/2009, Brasília/DF, 2009.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC\SEF, 1998.

BREJON, M. **Estágio. Licenciatura, Pedagogia, Magistério 1 e 2 graus e Cursos Normais**. São Paulo, Pioneira, 1974.

BUENO, B.; SOUZA, D. **Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão**. In: BITTAR, M. Formação de professores. São Paulo: Edufscar, 2012.

BUTLEN, M. **O desafio da participação dos profissionais da escola na formação dos professores: uma análise sobre a experiência francesa de universitarização e profissionalização docente**, 2014 (texto ainda não publicado).

CARDOSO, V. D. **Programa de acompanhamento docente no início da carreira: influências na prática pedagógica na percepção de professores de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, 2016.

CARVALHO, M. M. C. de. **Modernidade pedagógica e modelos de formação docente**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000.

CAVACO, M. H. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). Profissão professor. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p. 155-191.

CHARLIER, E ; BIEMAR, S. **Accompagner : Un agir professionnel**. Bruxelas, Bélgica : De Boeck Supérieur, 2011. Disponível em: <http://www.cairn.info/accompagner-un-agir-professionnel--9782804168902-page-5.htm>. Acesso em: 01 nov 2018.

CONCEIÇÃO, V. J. S. **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. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2001.

CYRINO, M. **Formação inicial de professores**: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado. 2012. 233 f. Dissertação (Mestrado) – Unesp, Rio Claro.

\_\_\_\_\_. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado**: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia, 2016. Tese (Doutorado em Formação de professores e trabalho docente) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro.

DAVIS, C.; NUNES, M.; ALMEIDA, P. A. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatórios de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.



EISNER, E. W. **El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona: Paidós, 1998.

FARIA JUNIOR, A. G.; CORRÊA, E. S.; BRESSANE, R. S. **Prática de ensino em Educação Física**. Rio de Janeiro – Ed. Interamericana, 1982.

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

FEIMAN-NEMSER, S. *From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching*. Teachers College Record, New York, Teachers College, Columbia university, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, dez. 2001. Disponível em: <[http://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman\\_Nemser.pdf](http://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman_Nemser.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2018.

FERREIRA, A. D. P. et al. **A inserção profissional sob o olhar dos professores iniciantes: possibilidades de implantação de políticas públicas**. Educação, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p.431-439, set./dez., 2017.

FERREIRA, L. A. **O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**, 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. de M. R. **Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um Programa de Iniciação à Docência para professores de Educação Física**. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

FONTANA, R. C. **Trabalho e subjetividade:** nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. Caderno CEDES [online], vol. 20, no. 50, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores:** Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

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.

FRANCO, F. C. **O coordenador pedagógico e o professor iniciante.** In: ALMEIDA, L.R. BRUNO, E. B. C; CHRISTOV, L.H. da S. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000, p.33-36.

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. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

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

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia:** Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí: Unijuí, 2013.

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.

GORDON, S. **Como ajudar os professores principiantes a ter sucesso.** 1ª Edição. Porto: Edições Asa, 2000.

GORI, R. M. de A. **A inserção do professor iniciante de educação física na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

HARGREAVES, A. **Four Ages of Professionalism and Professional Learning.** Teachers and Teaching: History and Practice, Londres, v.6, n.2, p. 151-182, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os professores em tempos de mudança.** Alfragide, Portugal: McGraw-Hill, 1998.

HOBOLD, M. S. **Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

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. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

\_\_\_\_\_. **Cycle de vie et formation.** Vevey: Éditions Delta, 1974.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

INFORSATO, Edson do Carmo. **Dificuldades de professores iniciantes: elementos para um curso de didática.** São Paulo: USP, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1995.

KRUG, H. N. **Os primeiros anos da profissão Professor de Educação Física Escolar: a insegurança, a sobrevivência e o entusiasmo profissional.** Revista Biomotriz, Cruz Alta, n.4, p. 70-79, nov. 2006.

LA TAILLE, Yves. **A indisciplina e o sentimento de vergonha.** In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996.

LESSARD, C; TARDIF, M. **Les identités enseignantes: analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960- 1990.** Editions du CRP, Université de Sherbrooke, 2003.

LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S.G. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-77, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCELO GARCÍA, C. **A identidade docente: constantes e desafios.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro.** Sísifo - Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009b.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Políticas de inserción a la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente.** PREAL: Programa para la Reforma Educativa em América latina. nov. 2006. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/preal.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Formação e professores: para uma mudança educativa.** 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **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.

MARCON, D. **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

MELLO, M.A. **Educação Infantil e educação física: um binômio separado pelo movimento, mas qual o movimento?** Artigo da biblioteca digital da Universidade Federal de São Carlos, 2007.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional.** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010. Tese de doutorado.

MILES, M.; HUBERMAN, M. **Analyse des donnés qualitatifs.** Méthodes en sciences humaines. Bruxelles: DeBoeck, 2007.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. **Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência**, 2014. ANPED, Florianópolis

MIZUKAMI, M. da G. N. e cols. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOLINA NETO, V. **A cultura do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 34-42, 1997.

NÓVOA, A. **Entrevistas e palestras com especialistas em educação**. Depoimento [outubro, 2004]. São Paulo. Entrevista concedida ao CRE Mario Covas/SEE-SP.

\_\_\_\_\_. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo: nada substitui o trabalho do professor**. Palestra. Sinpro, SP, 2006. Disponível em: <[http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Professores: imagens do futuro presente**. 1. ed. Educa: Lisboa, 2009, cap.295.

\_\_\_\_\_. **O professor na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores e profissão docente. In: Nóvoa, A, (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.1997. p. 13-33.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Desenvolvimento profissional dos professores.** In: Formosinho J. (Coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

ORTIZ, H. M. e. **O professor reflexivo:** (re)construindo o “ser” professor. 2008.

OSTETTO, L. E. **Ser professor na educação infantil entre buscas além dos hábitos de pensar e fazer.** In: PINHO, S. Z. (org). Formação de educadores: dilemas contemporâneos. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

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

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Novas competências para ensinar.** Tradução Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre, Artes médicas sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **A pratica reflexiva: chave da profissionalização do ofício.** In: \_\_\_\_.

A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.

Porto Alegre: Artmed, 2002, p.11-25.

PIENTA, A. C. G. **Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante,** 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Curitiba, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

QUARANTA, S. C. **Ensino da educação física na educação infantil**: dificuldades e possibilidades. *Práxis educacional*. Vitória da Conquista, v. 12; p. 57-81, set./dez. 2016

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Programa de mentoria online**: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 34, n. 1, Abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso: 04 de jan de 2017.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

RIO CLARO. Decreto nº 10743; Resolução 006 de 10 de fevereiro de 2017.

RODRIGUES, C.; FREITAS, D. **Educação física e educação infantil**: uma reflexão teórica. *Diálogos Possíveis*, Salvador, jan./ jun.2008, p. 7-30.

ROMANOWSKI, J. P. **Professores principiantes no Brasil**: questões atuais. In: III Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docência, 2012, Santiago, Chile. **Formación Docente**. Santiago de Chile: Ideal Grupo de Investigacion, 2012. v. 1. p. 1-10.

\_\_\_\_\_. **Formação e profissionalização docente**. 3ª ed. Curitiba: Ibpex. 196p., 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Desafios da formação de professores iniciantes. **Pág. Educ**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 83-96, 2013. Disponível em:<[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 16 out. 2018.



RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Caminas: Autores Associados, 1998.

SARTI, F. M. ARAÚJO, S. R. P. M. **Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente**. **Educação**, Porto Alegre. v. 39, n. 2, p. 175-184, maio-ago. 2016

SARTI, F. M. **Parceria intergeracional e formação docente**. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000200006>

\_\_\_\_\_. **O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações**. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 2, jun. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 21 de out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Pelos caminhos da universitarização: Reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses**. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, dez. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/>. Acesso em 25 de jul. 2014.

SAYÃO, D. T. **Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias**. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XI, n.13, p. 221-238, nov. 1999.

SELTTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUSTSCH, M.; COOK, S. W. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: Heder, 1967.

SHULMAN, L.S. **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching**. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SOUZA NETO, BENITES. L. **Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da educação Física da UNESP de Rio Claro.** Cadernos de Educação, Pelotas, p. 02-22, set./dez. 2013.

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás.** Educação e Sociedade, São Paulo, v.34, n.123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TARDIF, M. **O que é o saber da experiência no ensino?** In: ENS, R.T.; VOSGERAU, D.S.R.; BEHRENS, M.A. (Orgs.). Trabalho do professor e saberes docentes. Curitiba: Champagnat, 2012b. 2ª edição.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 5ª ed., Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (Orgs.). **Formação dos professores e contextos sociais.** Porto: Rés Editora, 2001.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educ. Soc., v. 21. n. 73. dez. 2000.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VEENMAN, S. **Perceived problems of beginning teachers.** Review of Educational Reserch, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VIEIRA, M.S. **Por uma educação física com sabor: possibilidades e desafios no ensino infantil.** In: Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Recife: CBCE, 2007.

VILLENEUVE, L.; MOREAU, J. **Former des superviseurs et des maîtres de stage.** In : RAUCENT, B et al. *Accompagner des étudiants.* Bruxelas, Bélgica : De Boeck Supérieur, 2010 p. 443-470. Disponível em : <http://www.cairn.info/accompagner-des-etudiants---page-443.htm>. Acesso em: 10 out 2018.