
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 PRINCIPANTES 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 Committee 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 which teacher's practices were presented, including initial formation influences and practical experience in this area; 2) novice teachers' challenges 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 which they perform, the way with school and its actors see and help them, and, not less important, lived experience in initial formation as well as resignification 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 aware 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 ABREVIACÕES

PP- Professor principiante

PC- Professor coordenador

CG- Coordenador geral da área da Educação Física

HTPC- Horário de trabalho pedagógico coletivo

HTPI- Horário de trabalho pedagógico individual

SME- Secretaria municipal de educação

BDTD- Biblioteca digital de teses e dissertações

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ECS- Estágio curricular supervisionado

EF- Educação 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

1. INTRODUÇÃO	18
1.1 Apresentação do problema de pesquisa.....	18
1.2 O problema de pesquisa e sua importância	23
1.3 Objetivos	35
2. FORMAÇÃO DOCENTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL: UM QUADRO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	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
3. PERCURSO METODOLÓGICO	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
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	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
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	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 remover¹ 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?

¹ 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

1.2 O problema de pesquisa e sua importância

Os autores supracitados colaboram com a ideia de que a fase inicial é marcada por dificuldades, angústias, medos e tensões e por isso a importância de um olhar diferenciado a essa fase. Porém, quais os dilemas tratados por esses autores? Quais as dificuldades encontradas pelos PP? Dessa maneira trazemos alguns dos elementos de estudos que podem caracterizar a entrada na carreira docente. Perpassamos por diferentes contextos e não apenas o da Educação Física, pois consideramos que muitas dificuldades se equivalem às diferentes áreas de conhecimento.

Em vista disso, Krug (2006a) afirma que os principais desafios dos professores de Educação Física são:

- As condições de trabalho difíceis,
- A falta de um planejamento curricular para a Educação Física,
- O número elevado de alunos nas turmas,

- A falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas,
- A falta de apoio da comunidade, pais e alunos,
- A indisciplina dos alunos nas aulas,
- As turmas com alunos de ambos os sexos,
- As turmas heterogêneas quanto à idade dos alunos,
- As intempéries do tempo.

Já Franco (2000) destaca algumas dificuldades do professor principiante advindos da necessidade de resolução e solução de problemas na escola: “1) problemas em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando as etapas de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido; 2) problemas com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula”. (p.34).

Para Gori (2000) há dificuldades como a falta de espaço e materiais; medo e insegurança ao domínio do conteúdo e por falta de experiência; resistência dos alunos às aulas; falta de orientação em relação ao trabalho desenvolvido.

Gariglio (2016), por sua vez, aponta dificuldades que os professores de Educação Física apresentam, dentre elas: condições adversas, como mudanças climáticas; presença de ruídos e gritos; a escassez de material didático; lidar com a segurança e a integridade física dos alunos, em função da movimentação corporal dos mesmos.

Ferreira e Reali (2009) também destacam dificuldades apresentadas pelos docentes, as quais 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, mostrando o desinteresse pela profissão e interesse em abandonar o campo escolar para atuar em outras áreas.

Para Pacheco e Flores (1995) as principais dificuldades dos professores em início de carreira referem-se ao controle da disciplina dos seus alunos, a gestão do tempo de suas aulas; as formas para motivar os alunos; o tratamento das diferenças de cada estudante; o processo avaliativo e a falta ou pouca quantidade de materiais didáticos.

Além disso, Gordon (2000) aponta uma lista das necessidades prioritárias para os docentes em início de carreira, das quais necessita de auxílio para: organizar a sala de aula; adquirir formação sobre o sistema escolar; obter recursos e materiais de ensino; planificar, organizar e gerir o ensino bem como outras responsabilidades profissionais; avaliar os alunos e o progresso destes; motivar os alunos; usar métodos de ensino eficazes; lidar com

necessidades, interesses, capacidades e problemas individuais dos alunos; comunicar com os pais; adaptar-se ao meio ambiente e ao papel do ensino; receber apoio emocional.

Sobre a prática pedagógica, Aguiar *et al* (2005) ressalta que os professores entrevistados assumem que a prática pedagógica possui a cada dia, novas situações e algo novo para aprender e com isso novos dilemas vão surgindo e precisam de solução. Nesse sentido, consideram que essas situações podem acabar tomando muito tempo e gera dificuldade em lidar com toda a dinâmica da escola, sem ter a certeza de que certas atitudes são pertinentes ou não.

Segundo Cardoso (20016), alguns professores apontam a ausência de um acolhimento da escola no processo de inserção, em que é preciso descobrir sozinho a rotina escolar, os espaços de aula e os materiais disponíveis, o que acaba atrasando, de certa forma, esse processo.

O autor Migliorança (2010) defende que as dificuldades enfrentadas pelas professoras² em sua prática docente são: domínio de conhecimentos específicos; relação professor e alunos; relacionamento com a comunidade escolar: pais, pares, direção, alunos e outros profissionais; organização pedagógica das escolas que realizam mudanças de série a cada ano com os professores; falta de material; ausência da direção; processo de ensino, especificamente a não aprendizagem dos alunos, a adequação do trabalho em sala à proposta da escola.

Levantamos aqui algumas dificuldades apontadas por autores que falam sobre as questões de formação de e carreira docente, no intuito de compreender com quais tipos de dificuldades os professores principiantes deparam-se ao ingressar na carreira, e pudemos observar, a partir de nossa leitura, que os desafios são de diferentes aspectos. De forma sucinta, tomamos Perrenoud (2002), que destaca algumas características dos professores em início de carreira, as quais devemos considerar para esse trabalho:

1. Está entre duas identidades, o de ser aluno e de assumir-se como professor;
2. o estresse, a angústia, diversos medos e mesmo momentos de pânico assumem enorme importância, embora eles diminuam com a experiência e com a confiança;
3. precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver seus problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira;
4. a forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão;
5. passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas;

² O estudo de Migliorança (2010) conta apenas com professoras mulheres.

6. geralmente se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos;
7. está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional;
8. não consegue se distanciar do seu papel e das situações;
9. tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por ele; (p.51)

À vista disso, podemos elucidar três aspectos dos professores em início de carreira. O primeiro está relacionado a uma crise inicial de identidade, a qual corresponde ao sentir-se entre duas identidades: de estudante e de professor. O segundo aspecto diz respeito à dificuldade didático-pedagógica, ou seja, o professor iniciante tem dificuldade em conduzir o processo de ensino aprendizagem frente à gestão da aula e, por último, outro aspecto é o isolamento dos colegas de trabalho e da escola, que pode ser provocado pela falta de acolhimento dos parceiros na escola.

Para fundamentar e aprofundar nossas leituras buscamos mapear o que vem sendo produzindo pelos pesquisadores nas universidades (pesquisas de mestrado e doutorado) em relação a essa temática, a partir de um levantamento feito no banco³ de teses e dissertações da Capes (Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal) e na BDTD (Biblioteca digital de teses e dissertações).

Para realização da pesquisa, seguimos alguns critérios para assumir as informações mais relevantes ao nosso trabalho. O primeiro diz respeito aos descritores utilizados nas plataformas, que foram: Professor Iniciante, Professor Principiante, Professor Novato, Professor em Início de Carreira, ambos cruzados com o descritor: Educação Física. Para cruzar os descritores utilizamos o operador AND, colocando no campo de busca: Professor iniciante AND *Educação Física*; Professor Principiante AND *educação física* e, assim por diante. Optamos por essa forma de busca, visto que, em pesquisa prévia, ao colocar apenas os primeiros descritores, sem cruzar com *Educação Física*, o número de trabalhos que emergiram foi consideravelmente alto (mais de 300.000) e julgamos inviável a consulta de todo este material para o momento⁴.

³ Utilizamos o catálogo de teses e dissertações: <http://catalogodeteses.capes.gov.br>

⁴ Antes de prosseguirmos, cabe nesse momento apresentarmos as definições aqui utilizadas para nos referirmos aos professores que em encontram-se na fase inicial da carreira. Optamos por considerar os seguintes termos: professor principiante (PP), professor iniciante (PI); professor novato (PN) e professor em início de carreira. Visto as diferentes tipologias encontradas nos distintos trabalhos e literatura estudados, achamos coerente a equivalência de todos os termos, inclusive para a busca nos bancos de dados.

O segundo critério, está relacionado ao recorte temporal da pesquisa, em que escolhemos não limitá-la em anos, buscando assim todas as pesquisas realizadas até o final de 2017. Para os trabalhos realizados antes da plataforma sucupira (acesso ao texto completo), buscamos a versão completa no repositório das próprias instituições, por isso também a justificativa pela busca na BDTD, pois possibilitou um levantamento mais completo. Além disso, as dissertações e teses deveriam conter no corpo do seu texto (texto todo) os descritores anteriormente descritos.

Ao realizar a busca inicial localizamos os seguintes dados nas plataformas:

Tabela 1 - Busca inicial no banco de teses e dissertações da CAPES.

Descritores	Quantidade
Professor Iniciante AND “Educação Física”	23
Professor Principiante AND “Educação Física”	3
Professor Novato AND “Educação Física”	3
Professor e início de carreira AND “Educação Física”	217
Total	246

Fonte: Própria autora

Tabela 2 - Busca inicial na BDTD.

Descritores	Quantidade
Professor Iniciante AND “Educação Física”	323
Professor Principiante AND “Educação Física”	291
Professor Novato AND “Educação Física”	6
Professor e início de carreira AND “Educação Física”	70
Total	690

Fonte: Própria autora

Em seguida, a partir do título e leitura de todos os resumos, consideramos apenas aqueles que tratavam da temática em questão, de forma a excluir aqueles que não faziam referência ao tema, pois embora utilizemos os descritores, muitas pesquisas aleatórias de outras temáticas apareceram. Posteriormente, observamos as pesquisas que se repetiam na busca com os diferentes descritores, eliminando a duplicidade e contabilizando apenas uma vez. Dessa forma, restaram no banco da CAPES apenas 19 trabalhos que tratam da temática que poderiam ser relevantes ao nosso trabalho e na BDTD, apenas 12, sendo que todas estas

coincidiam com o levantamento na CAPES, ou seja, contabilizamos, novamente, apenas uma vez, o que nos leva a um total de 19 pesquisas. Feito isto, sistematizamos a organização das informações e dados iniciais do levantamento, conforme quadro que segue.

Quadro 1 - Trabalhos encontrados na CAPES e BDTD que se referem à temática.

Base/Dados	Autor/Ano/Nível/Instituição	Título do trabalho
1 CAPES	GORI, RENATA MACHADO DE ASSIS. (2000) Mestrado - UFMG	A inserção do professor iniciante de educação física na escola
2 CAPES	FERREIRA, LILIAN APARECIDA (2005) Doutorado - UFSCar	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
3 CAPES BDTD	COSTA, BRUNA VAROTO DA (2010) Mestrado - UNESP	A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes
4 CAPES	COELHO, FÁBIO DA PENHA (2011) Mestrado - UFMT	A Aprendizagem dos professores de educação física na fase inicial da docência: conhecimentos e práticas
5 CAPES	FREITAS, ROSINEIDE CRISTINA DE (2011) Mestrado - UFRRJ	Estudo multicasos sobre a socialização profissional de professores de educação física em início de carreira
6 CAPES BDTD	FRASSON, JÉSSICA SERAFIM (2012) Mestrado - UFRGS	A socialização docente de professores de educação física no início da carreira: um estudo etnográfico em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS
7 CAPES BDTD	COSTA, AMANDA LUIZA ACEITUNO DA (2012) Mestrado - UEL	Construindo saberes a partir do exercício da docência: o processo de aprendizagem do professor iniciante de educação física
8 CAPES BDTD	LOPES, RODRIGO ALBERTO (2012) Mestrado - Univ. do Vale do Rio dos Sinos	Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de educação física principiante na zona rural de Ivoti/rs
9 CAPES BDTD	OLIVEIRA, LEANDRO PEDRO DE (2012) Mestrado - Nove de Julho	O Ingresso na carreira de professores de educação física: Currículo e atuação docente
10 CAPES	SOUZA, TANIA CLARICE SILVA DE (2012) Mestrado - São Judas Tadeu	O professor de educação física: análise dos primeiros anos de carreira na docência

11 CAPES BDTD	COSTA, CATIA SILVANA DA (2013) Mestrado - UFSCar	Práticas pedagógicas de uma professora de educação física de início de carreira: um estudo de caso
12 CAPES BDTD	ROCHA, LEANDRO OLIVEIRA (2014) Mestrado - UFRGS	A política pública de formação de professores na prática pedagógica do professor iniciante de Educação Física do Município de Lajeado
13 CAPES BDTD	CONCEIÇÃO, VICTOR JULIERME SANTOS (2014) Doutorado - UFRGS	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
14 CAPES BDTD	KAEFER, RITA DE CÁSSIA LINDNER (2014) Mestrado - UFRGS	A construção das identidades profissionais de quatro professores de educação física iniciantes da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS
15 CAPES BDTD	COSTA FILHO, RORAIMA ALVES DA (2014) Mestrado - UNESP	Professores iniciantes de educação física: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente
16 CAPES	ILHA, FRANCIELE ROOS DA SILVA (2015) Doutorado - UFP	A regulação curricular da Educação Física na escola e seus efeitos no trabalho de professores iniciantes
17 CAPES BDTD	CARDOSO, VIVIANI DIAS (2016) Mestrado Univ. do Extremo Sul Catarinense	Programa de acompanhamento docente no início da carreira: influências na prática pedagógica na percepção de professores de educação física
18 CAPES BDTD	CANCIGLIERI, FELIPE GUSTAVO SANTOS (2016) Mestrado - UNESP	As influências do estágio curricular supervisionado na prática profissional do professor principiante de Educação Física
19 CAPES	CORREA, JONATHAN TERRA (2017) Mestrado - Univ. do Rio Grande	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: referências formativas na prática pedagógica de professores iniciantes

Fonte: Própria autora

A partir da sistematização do material encontrado identificamos também a distribuição das pesquisas durante os anos:

Tabela 3 - Distribuição das pesquisas por ano

Ano dos trabalhos	Quantidade por ano
2000	1
2005	1
2010	1
2011	2
2012	5
2013	1
2014	4
2015	1
2016	2
2017	1

Fonte: Própria autora

Dessa forma, foi possível observar, que mesmo essas questões sendo constantes e alguns estudos apontarem para a importância do período inicial de carreira docente, as pesquisas no Brasil que tendem a ajudar a compreender e amenizar tal problema são poucas, ainda é incipiente a atenção dada ao professor principiante, como aponta Nóvoa (1999, 2004), mais especificamente ainda ao professor de Educação Física, como nos revela este levantamento, o que implica em poucos pesquisadores envolvidos com a formação de professores iniciantes o que reafirma a baixa produção de estudos sobre o tema. (ROMANOWSKI; MARTINS, 2007, p. 4)

Além de serem poucos os estudos, conforme consta na tabela a seguir abaixo, há uma concentração de pesquisas em algumas regiões em detrimento de outras.

Tabela 4 - Distribuição das pesquisas por região/universidade.

Universidades	Região	Quantidade
UFMG	Sudeste	1
UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU	Sudeste	1
UFRGS	Sul	4
UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE	Sul	1
UEL	Sul	1
UNESP	Sudeste	3
UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE	Sul	1
UFSCAR	Sudeste	2
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	Sul	1
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	Sudeste	1
UFRRJ	Sudeste	1
UFMT	Centro-oeste	1
UFPel	Sul	1

Fonte: Própria autora

É possível perceber, a partir do exposto, que a concentração das pesquisas nas regiões sul e sudeste, sendo que das 19 pesquisas, 9 se encontram na região sudeste, 9 na região sul e apenas 1 na região centro-oeste. Nenhuma outra região foi verificada, o que nos permite afirmar, mais uma vez, que este não é um tema de preocupação no Brasil, haja vista a centralização das pesquisas em apenas duas regiões.

Após o mapeamento inicial partimos para a leitura mais detalhada das pesquisas, na busca pela compreensão dos objetivos desses estudos levantados e as temáticas mais específicas abordadas pelos pesquisadores. Sendo assim apresentamos, de forma sucinta, de acordo com nossa leitura dos textos, o foco de cada pesquisa, numeradas a partir do quadro já evidenciado anteriormente:

1. Esta pesquisa descreveu e analisou o processo de inserção do professor iniciante de educação física na escola, investigando suas dificuldades e facilidades, bem como os recursos dos quais ele se utiliza para construir sua prática docente;
2. O estudo em destaque analisou a aprendizagem profissional de dois professores de educação física que participaram de um programa de iniciação à docência, conduzido por uma mentora, a qual era autora do estudo;
3. Este trabalho buscou averiguar na docência de professores de Educação Física iniciantes e experientes a mobilização dos saberes docentes, considerando o processo de construção do conhecimento;
4. Não pudemos adentrar ao texto, pois não encontramos o resumo, tampouco o texto completo. Dessa forma, nossa análise se limitou ao título da pesquisa;
5. Esta pesquisa descreve o processo de socialização de professores iniciantes de educação física no que se refere aos diferentes mecanismos de socialização profissional e socialização organizacional e analisar em que medida estes elementos influenciam a formação da identidade profissional e a atuação docente;
6. Este texto teve como objetivo central compreender como se constitui o processo de socialização docente de professores de Educação Física em início de carreira;
7. O trabalho teve como propósito encontrar como ocorre o processo de consolidação da docência em especial dos professores iniciantes de Educação Física, na perspectiva dos saberes;
8. Este estudo buscou compreender quais os desafios à construção da docência em Educação Física em uma zona rural, a partir da reflexão do percurso formativo e do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo;

9. Esta pesquisa descreveu e analisou o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física em início de carreira, a partir do currículo e atuação docente;
10. O presente estudo teve como objetivo conhecer as trajetórias profissionais, focalizando na etapa inicial da carreira;
11. O trabalho em destaque buscou conhecer e compreender as práticas pedagógicas de uma professora de educação física iniciante e as fontes que influenciam na construção dos saberes;
12. A pesquisa averiguou como a política pública de formação de professores vigente é concretizada no trabalho docente do professor iniciante de Educação Física da educação básica em um município;
13. O texto se propõe investigar o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física em início de carreira, a partir das relações que estabelecem com a cultura escolar em duas escolas em uma rede municipal de ensino de Porto Alegre;
14. A pesquisa afirma buscar compreender de que modo quatro professores de Educação Física iniciantes constroem suas identidades profissionais em quatro escolas de uma rede municipal de ensino;
15. Este estudo teve por objetivo central identificar as experiências de ensino ligadas à capacidade de ensinar que foram significativas para os professores iniciantes e em que circunstâncias isso ocorre, à luz do referencial das fontes de autoeficácia;
16. Esta pesquisa analisou a regulação curricular da Educação Física na escola e seus efeitos no trabalho de professores iniciantes;
17. O trabalho teve como propósito compreender as influências sobre a prática pedagógica na percepção dos professores de educação física participantes de um programa de acompanhamento docente no início da carreira;
18. A pesquisa em evidência buscou compreender as influências do estágio curricular supervisionado na prática profissional, docência e saberes desses professores;
19. Este trabalho se propôs investigar e compreender as referências formativas que os professores de educação física, em início de carreira na educação básica, mobilizam na (re)organização e no desenvolvimento da sua prática pedagógica.

Depois, através dessa leitura dos trabalhos, pudemos agrupar as pesquisas por temáticas, conforme pontuamos na tabela a seguir, a qual está identifica também a quantidade de teses de doutorado e dissertações de mestrado, bem como seus autores.

Tabela 5 - Temáticas dos trabalhos encontrados na CAPES e na BDTD.

Temáticas	Teses	Dissertações	Total	Autores
Saberes docentes e prática pedagógica	0	3	3	Costa (2013); Costa (2012); Costa (2010)
Processos formativos	0	3	3	Lopes (2012); Corrêa (2017); Canciglieri (2016)
Socialização docente/profissional	0	2	2	Frasson (2012); Freitas (2011)
Identidade docente	1	1	2	Kaefer (2014); Conceição (2014)
Currículo e trabalho docente	1	1	2	Oliveira (2012); Ilha (2015)
Acompanhamento/mentoria docente	1	1	2	Ferreira (2005); Cardoso (2016)
Políticas públicas	0	1	1	Rocha (2014)
Auto-eficácia docente	0	1	1	Gori (2000)
Dificuldades do professor	0	1	1	Costa Filho (2014)
Trajetória profissional	0	1	1	Souza (2012)
Não pode ser analisado	0	1	1	Coelho (2011)
Total de estudos encontrados	3	16	19	

Fonte: Própria autora

Conforme demonstrado, dos 19 trabalhos, 3 incidem sobre os saberes docentes e a prática pedagógica; 3 tratam do processo formativo; 2 tem foco na socialização docente/profissional; 2 sobre identidade docente; 2 discutem currículo e trabalho docente; 2 tem ênfase no processo de acompanhamento/mentoria do professor; 1 sobre políticas; 1 tratou especificamente das dificuldades do professor principiante; 1 com a temática de autoeficácia docente; 1 sobre trajetória profissional e 1 trabalho não pode ser analisado, pois não foi encontrado o trabalho completo e/ou o resumo. Desse modo podemos concluir que as temáticas que envolvem os professores principiantes variam, porém todas parecem tentar retratar de alguma forma o processo de inserção, utilizando diferentes perspectivas e diferentes enfoques.

Um dado importante que nos é revelado nessa sistematização é de que a maioria dos trabalhos analisam contextos referentes ao ensino fundamental (ciclo 1, 2 e 3) e ensino médio. No quadro a seguir apresentamos o nível de ensino em que os sujeitos das pesquisas atuavam.

Quadro 2 - Nível de ensino das pesquisas encontradas.

Pesquisa	Contexto de estudo da pesquisa
1 A inserção do professor iniciante de educação física na escola (GORI, 2000)	Ensino fundamental e médio
2 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 (FERREIRA, 2005)	3º e 4º ciclos do fundamental
3 A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes (COSTA, 2010)	Ensino fundamental e infantil
4 A Aprendizagem dos professores de educação física na fase inicial da docência: conhecimentos e práticas (COELHO,)	Não encontrado
5 Estudo multicase sobre a socialização profissional de professores de educação física em início de carreira (FREITAS, 2011)	Ensino fundamental e médio
6 A socialização docente de professores de educação física no início da carreira: um estudo etnográfico em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS (FRASSON, 2016)	Ensino fundamental
7 Construindo saberes a partir do exercício da docência: o processo de aprendizagem do professor iniciante de educação física (COSTA, 2012)	Educação infantil, fundamental 1 e 2
8 Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de educação física principiante na zona rural de Ivoti/RS (LOPES, 2012)	Ensino fundamental e médio
9 O Ingresso na carreira de professores de educação física: Currículo e atuação docente (OLIVEIRA, 2012)	Não informa
10 O professor de educação física: análise dos primeiros anos de carreira na docência (SOUZA, 2012)	Ensino fundamental e médio
11 Práticas pedagógicas de uma professora de educação física de início de carreira: um estudo de caso (COSTA, 2013)	Ensino fundamental
12 A política pública de formação de professores na prática pedagógica do professor iniciante de Educação Física do Município de Lajeado (ROCHA, 2014)	Ensino médio, EJA, ensino fundamental, educação infantil
13 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 (CONCEIÇÃO, 2014)	Ensino fundamental, EJA
14 A construção das identidades profissionais de quatro professores de educação física iniciantes da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS (FAEFER, 2014)	Ensino fundamental
15 Professores iniciantes de educação física: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente (COSTA FILHO, 2016)	Ensino médio
16 A regulação curricular da Educação Física na escola e seus efeitos no trabalho de professores iniciantes (ILHA, 2015)	Ensino Fundamental
17 Programa de acompanhamento docente no início da carreira: influências na prática pedagógica na percepção de professores de educação física (CARDOSO, 2016)	Ensino fundamental e médio
18 As influências do estágio curricular supervisionado na prática profissional do professor principiante de Educação Física (CANCIGLIERI, 2016)	Ensino fundamental
19 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: referências formativas na prática pedagógica de professores iniciantes	Estudo de revisão bibliográfica

Fonte: própria autora

Embora também haja ocorrência de trabalhos que investigaram professores atuantes na educação infantil, com a leitura das pesquisas, pudemos perceber que a seleção desses participantes se deu por conveniência⁵, não sendo trabalhos exclusivos da educação infantil, abarcando diferentes níveis de ensino na mesma pesquisa.

Diante dos fatos evidenciados sobre as dificuldades vivenciadas por professores principiantes e as poucas pesquisas relacionadas ao processo de inserção profissional do professor de Educação Física, nosso trabalho justifica-se e pode ser considerado relevante à área por abordar uma questão pouco estudada até o momento. Delimitamos o campo da educação infantil, pois acreditamos que esse nível de ensino possui características peculiares, por não haver trabalhos específicos a essa etapa da educação básica, conforme constatamos e, também, pela familiaridade que temos com esse contexto, com atuação profissional nessa faixa etária.

1.3 Objetivos

Em vista disso, o presente estudo tem como objetivo geral compreender o processo de inserção profissional de PP de Educação Física, na educação infantil. Além disso, busca, especificamente: a) averiguar as possibilidades de inserção profissional na literatura; b) identificar e analisar as propostas de acolhida e acompanhamento para professores de EF principiantes na literatura; c) descrever e analisar os elementos de inserção profissional, no que diz respeito à acolhida e acompanhamento, vistos no cotidiano de algumas escolas; d) identificar e analisar a percepção de professores principiantes e professores coordenadores sobre a inserção profissional.

⁵ Na amostra por conveniência os sujeitos são escolhidos porque se encontram no lugar exato e no momento certo (MALHORTA, 2001).

2. FORMAÇÃO DOCENTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL: UM QUADRO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Nesse capítulo trazemos nossa revisão de literatura, seguindo o seguinte percurso: 1) A educação infantil e suas particularidades; 2) Formação de professores e desenvolvimento profissional: do primado da visibilidade ao primado da invisibilidade; 3) A primeira etapa da inserção profissional: o estágio supervisionado na formação inicial; 4) Profissionalização docente: conceitos e implicações.

Dessa maneira iniciamos abordando a educação infantil e suas facetas, visto que este estudo centra-se no âmbito da educação infantil e, nesse sentido, é imprescindível compreender suas particularidades. Em seguida, traçamos um percurso de formação que perpassa os modelos pedagógicos modernidade e contemporaneidade, discutindo os elementos necessários a um desenvolvimento profissional de professores que forneçam subsídios ao processo de inserção profissional para posteriormente chegarmos à primeira etapa da inserção profissional (o estágio) e seus reflexos na inserção e trajetória profissional. Por fim, compreendendo esse percurso como parte do processo de profissionalização docente, evidenciamos os conceitos e implicações desse processo.

2.1 A educação infantil e suas particularidades

Nesse tópico buscamos traçar um percurso da educação infantil como integrante da educação básica, de forma a apresentar a legislação e algumas características atribuídas ao ensino nessa etapa. Posteriormente, procuramos estabelecer as relações da Educação Física no contexto da educação infantil.

2.1.1 Um breve histórico sobre a educação infantil no Brasil

A história da Educação Infantil no Brasil, a partir dos anos 1990, apresenta consideráveis mudanças influenciadas por novos olhares em relação à infância. Desse modo, a sociedade brasileira passa a discutir a possibilidade de inserção da Educação Infantil na Educação Básica, discussão essa assegurada na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996, a qual ratifica a decisão de que a educação é um direito da criança, logo, deve ser universal.

Com a promulgação da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), a educação infantil passa a ser dever do Estado, através do oferecimento da creche e pré-escola, para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade.

Assim, os princípios e conquistas firmadas pela Constituição de 1988 foram mantidos com a promulgação da LDB (LDB, Lei nº 9394/96; BRASIL, 1996), passando a definir a educação Infantil como parte integrante da educação básica, conforme o Art. 29 que define: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Vale ressaltar que com as redefinições atuais o atendimento é definido para crianças de zero a cinco anos, de acordo com a Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006, que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos.

Alguns outros documentos oficiais também foram importantes para a história desta etapa, como: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança (1995); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI – BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – BRASIL, 2009).

Os documentos supracitados indicam determinados critérios de qualidade necessários às instituições de educação infantil para que estas possam atingir, de modo satisfatório, o objetivo do atendimento educacional de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade. Tais objetivos envolvem a promoção do desenvolvimento integral destas crianças, práticas de integração entre cuidado e educação, a organização de ambiente rico para que a criança se sinta segura e possa descobrir a si mesma e o mundo externo.

À esse encontro as DCNEIs reafirmam que:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, a criança é compreendida como elemento central na construção e organização da prática pedagógica, em que todos os conteúdos trabalhados devam visar a promoção da criança como ser humano, com seus direitos de cidadã (BRASIL, 2009). Essa concepção diferenciada sobre criança pode estar relacionada com

[...] a necessidade de constituição de projetos e propostas educativas que considerem as crianças, bem como seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos socioeconômicos, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, expressivas e emocionais, como referências na dinâmica pedagógica (OSTETTO, 2011, p. 156).

Assim sendo, o currículo na educação infantil deve apreciar não apenas conteúdos ou conhecimentos, mas também as múltiplas linguagens, situando a criança como ativa em seu

processo de aprendizagem. Dessa forma, “não mais o conteúdo ou a atividade pedagógica situam-se no centro da discussão. Em primeiro plano aparecem meninos e meninas, mudando o ponto de vista da cena pedagógica: é preciso olhar e conhecer as crianças”. (OSTETTO, 2011, p.156).

Apesar dos avanços alcançados com a incorporação da educação infantil à educação básica, e com os documentos que ressaltam a importância de creches e pré-escolas para a formação pessoal e social da criança pequena, o caráter assistencial na educação infantil construído ao longo da história, ainda emerge com força.

Os avanços até aqui alcançados não revelam, ainda, estado satisfatório em relação à situação da educação pré-escolar. Muito foi conseguido, isto é inegável, porém nos falta assumir em teoria e na prática a construção de concepções claras, de um ideário que expresse a essência pedagógica, formativa, singular para o momento de vida no qual se encontram as crianças de faixa etária anterior aos 7 anos. (ANGOTTI, 2007, p.53-54).

Diante desse contexto incerto da educação infantil, como a Educação Física se encaixa e assume seu lugar na formação integral da criança? Desse modo, no próximo tópico, buscamos expor o que concerne à Educação Física nesta etapa.

2.1.2 A Educação Física na educação infantil

Conforme o artigo 26, inciso 3º, da LDB 9.394/96, “a Educação Física é componente curricular da Educação Básica”. Na tentativa de garantir a presença da Educação Física em toda a educação básica, foi acrescentado o termo “obrigatório” a esse texto em 2001. A partir de então, a Educação Física passa a ser componente curricular obrigatório da educação básica, a qual compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Portanto, do ponto de vista legislativo, a Educação Física é componente obrigatório das escolas de ensino infantil, o que permite que as crianças desenvolvam-se integralmente.

Entretanto, o que verificamos, de acordo com Mello (2007), é que na educação infantil ainda é possível observar que são poucos os exemplos em que as aulas de educação física são ministradas por professores graduados nessa área e, nem sempre, estes têm em sua formação disciplinas que enfatizam a faixa etária de 0 a 6 anos, o que reafirma outras duas questões:

Por isso, ainda encontramos, nas escolas desse nível de ensino, duas situações extremas: aulas denominadas de Educação Física que não têm a sistematização necessária e traz atividades muito parecidas com os esportes; ou brincadeiras na areia e equipamentos do parque, sem nenhuma diretividade em nenhum momento. (MELLO, 2001, p. 4).

Frente a essa problemática, para que a educação física se justifique no ensino infantil, é necessário que seu projeto educativo ultrapasse a fragmentação, reconhecendo as

potencialidades e individualidades das crianças num espaço escolar lúdico, criativo, que promova a interação entre as mesmas, que contribua para a leitura de mundo das crianças, tomando a brincadeira infantil como eixo norteador da proposta (VIEIRA, 2007).

Vale ressaltar, que é importante a discussão sobre o papel do professor polivalente e do professor especialista em educação física, bem como quais conteúdos e estratégias podem e devem ser aplicados nas aulas de educação física no ensino infantil. Embora não haja obrigatoriedade de que as aulas de educação física na educação Infantil sejam ministradas por professor especialista neste componente curricular (BRASIL, 1996, 2013), algumas instituições optam pela sua presença, como é o caso do município da nossa pesquisa.

Entre as justificativas para que o professor especialista não ministre aulas na educação infantil está o problema da fragmentação do currículo, que não deve ocorrer na educação infantil, para que não haja dicotomia da separação em disciplinas, em favor de um ensino integral (RODRIGUES; FREITAS, 2008). No entanto, outros autores advogam que não é a presença ou ausência do especialista que produz a disciplinarização e fragmentação curricular na educação infantil, mas sim a continuidade de práticas e ações pedagógicas historicamente instituídas, muitas vezes, de forma descontextualizada e sem articulação com o todo.

Outro problema é a pouca visibilidade que os cursos de formação inicial dão a educação infantil, seja na pedagogia, ou na educação física. Segundo Gatti (2010, p.1368), “poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil” (*id.* p. 1372). Sayão (1999) também aponta esse problema sobre a falta de preocupação dos institutos de educação superior de Educação Física em formar o profissional para atuar no segmento da educação infantil.

Ayoub (2001, p. 57) complementa que:

Quando essa preocupação existe, na maioria das vezes, a formação fica restrita ao aprendizado de um conjunto de atividades corporais (especialmente jogos e brincadeiras) para serem desenvolvidas com as crianças de acordo com as diferentes faixas etárias. As discussões em torno da educação infantil como um todo, suas problemáticas específicas e suas relações mais amplas com o contexto educacional brasileiro, parecem não fazer parte da formação dos (as) licenciados(as) em Educação Física.

Diante dos fatos, foi possível perceber que não há uma preparação adequada para os professores que atuam nesse nível de ensino o que nos leva a pensar como o professor principiante, que já tem de lidar com as peculiaridades do início da carreira, ainda deve se adaptar a um contexto, na maioria dos casos, pouco ou quase nada desenvolvido em sua formação inicial.

Vale destacar que não pretendemos afirmar que a formação inicial torne o professor um profissional pronto e totalmente preparado para os dilemas educacionais, mas se espera que ela seja a primeira etapa de um longo processo de desenvolvimento profissional. Assim, no tópico a seguir, discutiremos os processos formativos, tanto na modernidade, como na contemporaneidade e os caminhos para que corroborem a um desenvolvimento profissional.

2.2 Formação de professores e desenvolvimento profissional: do primado da visibilidade ao primado da invisibilidade

Para uma melhor compreensão da temática trataremos, neste capítulo, de explicitar como são entendidas as relações de formação estabelecidas na escola. Para isto, tomamos como referência inicial o termo *mestrança*, que na literatura francesa, aparece ligada ao termo *compagnonnage*, “modalidade de aprendizagem de um ofício, em que o aprendiz realiza um longo estágio no ateliê ou oficina de um mestre”. (BUTLEN, 2014, p. 6).

A relação formativa da *mestrança* teve origem nas escolas de ofício medievais. As oficinas dos mosteiros eram o lugar em que se formavam os artesãos de vários gêneros, espécie de treinamento dos jovens em “laboratórios artesanais para instruir a mão-de-obra necessária”. (RUGIU, 1998, p. 26). Assim sendo, no modelo pedagógico moderno, centrado no primado da visibilidade, as práticas de ensino eram pautadas na tradição e na reprodução de práticas exemplares (CARVALHO, 2000), em outras palavras, “os aprendizes, em essência, aprendiam fazendo”. (RUGIU, 1998, p. 19).

Embora esse modelo formativo, ancorado na aprendizagem imitativa do ofício, tenha origens medievais é na modernidade pedagógica que passa a figurar na formação docente, com o advento das Escolas Normais, em que “o formador é, simultaneamente, um professor experiente e um modelo”. (ALTET, 2000, p. 25).

À vista disso, com o passar do tempo, a contemporaneidade pedagógica trouxe novas formas de pensar a formação docente, para além da simples imitação, daquilo que é visível, o que pode denominar esse novo momento de modelo pedagógico contemporâneo (BUENO, SOUZA, 2012), centrado no primado da invisibilidade, pois os sujeitos são incitados a refletir sobre suas próprias ações, visto que, “as referências para a ação do sujeito não são externas, mas emergem da reflexão e da problematização de suas próprias práticas”. (SARTI, ARAÚJO, 2016, p. 182).

Gauthier *et al* (1998) incorporam essas contribuições, mas as ampliam, fazendo uma mediação com o modelo pedagógico moderno, ao apresentarem a compreensão da prática docente como *um ofício feito de saberes* numa concepção que define o ensino como “a

mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. (p. 28).

Esta concepção para o ensino vai além das ideias de um *ofício sem saberes* (em que se tem uma ideia de uma prática docente distanciada dos conhecimentos formalizados sobre o ensino) e de *saberes sem ofício* (em que os conhecimentos formalizados desconsideram a complexidade da prática real da profissão), propondo a formação de um professor autônomo (HARGREAVES, 2000) e portador de um saber específico vinculado à sua atuação profissional, gestado na prática profissional e fundamentado pelos conhecimentos teóricos e metodológicos (NÓVOA, 2009) que são tornados públicos (GAUTHIER *et al*, 1998). Assim, o que se propõe em termos de desenvolvimento profissional é considerar as contribuições advindas, tanto do modelo pedagógico moderno quanto do modelo pedagógico contemporâneo na constituição da docência como profissão.

Neste contexto, Nóvoa (2009) coloca a sua ênfase no desenvolvimento de uma formação construída dentro da profissão, não ignorando as contribuições da formação construída fora da profissão. O autor entende que se trata nesse momento de dar uma maior ênfase ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional, bem como concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Portanto, o que se advoga é a perspectiva da coformação, concebendo tanto para a universidade quanto para a escola a primazia no processo de formação.

Nóvoa (2009) defende que não se trata de uma formação *praticista*, mas sim compreender que a profissão docente não é apenas transmissão de um determinado saber, dando origem a um *conhecimento profissional docente*, no qual “A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando”. (NÓVOA, 1997, p.26).

Nessa direção, emergem as implicações do desenvolvimento profissional. Nos referenciais curriculares para formação de professores (BRASIL, 1999), a concepção de desenvolvimento profissional refere-se

ao processo contínuo que se inicia com a preparação profissional realizada nos cursos de formação inicial e prossegue, após o ingresso no magistério, ao longo de toda a carreira com o aperfeiçoamento alcançado por meio da experiência, aliada às ações de formação continuada organizadas. (p. 141)

Esse processo contínuo deve conceber a formação inicial e continuada de forma articulada. Assim, a formação inicial, que corresponde ao período de aprendizado dos futuros professores nas instituições de ensino, deve estar articulada às práticas de formação continuada e, à formação continuada – formação de professores já em exercício –, deve ser desenvolvida em programas promovidos dentro e fora das escolas. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional envolve “um processo de valorização identitária e profissional dos professores” (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 260), atrelado tanto à formação inicial quanto à formação contínua.

Desse modo, os referenciais curriculares para a formação de professores na educação infantil e ensino fundamental I (BRASIL, 1999) admitem que este professor em início de carreira só ganhará consciência desse seu momento e atuará como *aprendiz crítico* se os professores experientes e os formadores souberem ouvi-lo atentamente para contribuir com seu processo de crescimento profissional.

Ampliando o que os referenciais indicam, Marcelo Garcia (2006) apresenta oito princípios que devem orientar o desenvolvimento profissional docente: 1) relacionado à formação, orientado a partir das demandas de aprendizagem dos estudantes; 2) uma formação que auxilie os professores a identificarem suas necessidades formativas; 3) resgate da escola como foco e espaço da formação docente; 4) colaboração entre os pares e o trabalho colaborativo na resolução de problemas, enfrentando as dificuldades em parceria; 5) formação como um processo contínuo e evolutivo, contando com os mecanismos de apoio nesse desenvolvimento; 6) base de informações e conhecimentos ricos, a fim de disponibilizar muitos conhecimentos aos professores; 7) fundamentação teórica envolvendo os conhecimentos e as habilidades ligadas ao ensino; 8) formação como parte de um processo de mudança mais geral, abrangendo transformações com maior compreensão.

Assim, é possível conceber a formação como um dos componentes do desenvolvimento profissional, há de se considerar um conjunto de questões que historicamente tem permeado a profissão docente, tais quais: salário, jornada de trabalho, estatuto de profissão (ou perda deste), carreira, condições objetivas de trabalho, currículo, gestão, etc. A esse respeito observamos o conceito de desenvolvimento profissional docente pelo prisma de Marcelo Garcia (2006):

[...] mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se adapta à concepção actual do professor como profissional de ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece

superior à tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. (p. 55).

Podemos considerar, portanto, o caráter processual e sequencial que esse autor acentua no construto *desenvolvimento profissional*, o que o leva a compreendê-lo como algo que está além da noção de formação inicial e/ou continuada. Além disso, o autor destaca que o desenvolvimento profissional é:

[...] um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais. (MARCELO GARCIA, 2009b, p. 10).

Nesse caso, o autor ainda identifica a escola como o primeiro elemento fundamental do processo de desenvolvimento profissional dos professores, e com um papel representativo constituinte para a profissão docente.

Em relação ao processo de formação profissional podemos pensar sobre o desenvolvimento profissional docente, assim, como continuidade da formação inicial, considerando as diversas experiências que os professores vivenciam na profissão professor, seja com seus alunos, demais professores, equipe gestora, cursos de formação, momentos de estudos, as diversas situações que vivenciam no percurso da vida, bem como suas crenças, ou seja, acontecimentos que são inerentes à vida do professor.

Nesse sentido, precisamos pensar o professor como um sujeito vivente que agrega, interfere, aprende, convive e caminha pelos diferentes espaços que a vida o conduz. Assim, são essas experiências e vivências que contribuem efetivamente para que o professor se desenvolva nesse espaço territorial e, conseqüentemente, profissional (HOBOLD, 2018, p. 428).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional docente pode também se referir à observação do trabalho de um professor por outro profissional, contribuindo para a melhoria da prática docente. (OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2009). É importante destacar que, segundo a autora, o objetivo desse modelo não é a fiscalização, mas sim que o profissional que observa tenha preparo para dar um retorno ao professor sobre seu trabalho, podendo ser uma aula, o trabalho com um conteúdo e suas estratégias adotadas ou até mesmo nas relações estabelecidas com os alunos. Mas para que isso ocorra é necessário que haja permissão e disponibilidade do professor. A autora (2009) aponta alguns pressupostos para que ocorra esse desenvolvimento profissional:

- 1 - a reflexão e a análise são os meios centrais para o desenvolvimento profissional. A observação e supervisão da instrução oferecem ao professor os dados para essa análise e reflexão necessárias ao desenvolvimento profissional.
- 2 – A profissão de ensinar é uma atividade solitária, desenrola-se isoladamente no contexto da sala de aula, onde o professor está quase sempre sozinho, de modo que o professor, contrariamente a outras profissões, não se beneficia das observações

cotidianas informais dos pares. Então, só a criação deliberada de mecanismos de observação formal por outro professor pode promover o *feedback* e a reflexão que outras profissões têm espontaneamente.

3 – A observação e a supervisão podem beneficiar as duas partes envolvidas, não só o professor em observação como também o professor observador.

4 – Há mais probabilidade de os professores continuarem a se envolver em processos de melhoria do comportamento, quando observam os resultados positivos dos seus esforços para mudar. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 241).

Tais pressupostos evidenciam a interação dos professores com seus supervisores escolares, coordenadores pedagógicos e professores mais experientes que permitam um lugar de confiança e de contribuição ao trabalho docente. Porém, para que isso ocorra é necessária uma interlocução para que os docentes se situem diante das tarefas escolares, na troca de experiências e de atividades, abrindo caminhos a um modelo de desenvolvimento profissional baseado nos processos de observação/supervisão e apoio profissional mútuo.

Nesse sentido, os referenciais curriculares para formação de professores apontam para a necessidade de uma professor-formador “uma dessas possibilidades é a de trabalhar como professores-formadores junto aos estagiários e aos professores iniciantes, nos horários extraclasses previstos na jornada de trabalho”. (BRASIL, 1999, p.142). Ademais, considera que a instituição escolar é parte constituinte e responsável pelo desenvolvimento profissional dos professores e da cultura de uma profissão.

O coletivo tem, portanto, uma função socializadora e formadora e os modos de organização e funcionamento institucionais devem favorecer que essa função esteja a serviço do desenvolvimento profissional de todos que nela atuam. A representação de como ser um professor- parte integrante da cultura profissional - se constrói no cotidiano, nas práticas e relações que caracterizam a organização das instituições formadoras. Desse modo, é imprescindível que as instituições formadoras tenham a organização interna pautada no seu projeto de formação dos professores e a ele esteja condicionada (BRASIL, 1999, p. 115).

Considerando, portanto, a importância das instituições formadoras no desenvolvimento profissional de professores, o tópico a seguir busca desvelar como acontece a formação de professores, a partir da perspectiva do estágio curricular supervisionado, por se tratar do primeiro contato com a realidade escolar que os almejam a professor tem durante a formação inicial.

2.3 A primeira etapa da inserção profissional: o estágio supervisionado na formação inicial

Neste capítulo destacamos a importância da formação inicial para o processo de inserção profissional de professores, abarcando o que a literatura e as pesquisas apontam sobre o estágio curricular supervisionado (ECS) como parte imprescindível a esse processo.

Pesquisadores como Brejon (1974), Faria Junior (1982), Pimenta e Lima (2011), Souza Neto e Benites (2013) e Cyrino (2016) defendem a importância dos estágios supervisionados para uma formação docente efetiva e comprometida com a qualidade do ensino, adotado como justificativas, uma melhor preparação dos futuros docentes a partir inserção no meio escolar antes mesmo de formados.

Dessa maneira, a influência da formação inicial sob a inserção profissional está diretamente ligada à aproximação que o estagiário tem com as escolas e o ser professor e sua responsabilidade durante a formação. Estudos revelam que um dos únicos momentos da formação inicial que proporcionam o contato direto com a prática, é durante o estágio curricular supervisionado. “Os estágios curriculares tem o objetivo de proporcionar aos futuros professores uma vivência com a realidade e o ambiente escolar, sendo, portanto, parte do processo de inserção e socialização profissional”. (CYRINO, 2012).

Neste caminho, assumimos uma proposta de estágio na qual a escola não se restrinja apenas a um espaço de aplicação de teorias, mas também, locus de conhecimento e formação, ganhando função e importância na formação do futuro professor. (SOUZA NETO *et al*, 2012); (CYRINO E SOUZA NETO, 2014)

Entretanto há a problemática sobre a pouca contribuição que o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura tem tido para a inserção dos professores nas realidades escolares, devido à desarticulação com a prática. Essa desarticulação com a prática vem sendo alvo crescente de atenção nas pesquisas, como retratam estudos de Benites (2012), Souza Neto *et. al* (2012), Cyrino (2012). Tais autores discutem uma reestruturação do estágio curricular supervisionado de modo a contribuir ao processo de inserção profissional, considerando a prática como *locus* de formação.

Gatti e Nunes (2009) também constataram fragilidades na sistematização do processo de estágio, em algumas licenciaturas, tais como: ausência de especificidades claras em relação aos procedimentos formativos dos estágios; a falta de objetividade sobre a supervisão na escola, no que se configura ao trabalho do professor universitário e, o que significa o acompanhamento da sua aprendizagem docente.

Para tanto é necessário repensar os modelos formativos em voga das instituições de ensino.

O âmbito da formação de professores no Brasil tem sofrido uma intensificação dos questionamentos relacionados às formas nas quais tem procurado compreender como os professores desenvolvem seu trabalho. Críticas recaem aos modelos formativos em voga, os quais apresentam-se desarticulados das demandas e incertezas provenientes da prática. (RUFINO, 2017, p.33)

Formosinho (2009), Imbernón (2011), Sarti (2012), também fazem uma análise crítica das práticas de formação inicial defendendo uma formação centrada na escola que “possibilita vivenciar gradualmente a transição entre o ofício de aluno e ofício docente por se caracterizar como período de aprendizagem” (SARTI, 2009, p.135), assumindo o papel de uma formação de professores construída dentro da profissão (NÓVOA, 2009).

Ainda sobre essa questão, Pimenta (2006, p.110) acrescenta que:

O professor iniciante cria e aprende também na prática em virtude de uma necessidade, uma vez que existe uma contradição entre o que aprende na universidade e o que encontra na escola. Minimizar o doloroso e difícil processo de iniciação docente significa trazer para a formação a realidade da prática pedagógica.

Nesse sentido, “a escola passa então a ser considerada como um lócus importante para essa formação e os professores da escola, experientes na docência, são chamados a atuar de forma mais sistemática no processo de iniciação das novas gerações docentes”. (SARTI, 2013, p.68).

Na realidade brasileira tem sido comum, na primeira etapa da inserção profissional, que os estagiários ao chegarem às escolas sejam apenas *recebidos* pelos professores-experientes (também identificados como professores parceiros ou professores colaboradores) e, em raros casos envolvendo uma prática que abarque um *acolhimento* no seu acompanhamento (ARAÚJO, 2014). A recepção nesse caso se constitui na “autorização para entrada e permanência do estagiário em sala de aula para que ele observe de maneira passiva as aulas e práticas dos professores” (ARAÚJO, 2014, p. 18). Para a autora o ato de receber estagiários é “o nível mais inicial e elementar de atuação dos professores colaboradores nos estágios” (p.18). Entretanto, quando os professores compreendem que é preciso ir além da recepção, no sentido de dar atenção a esse futuro professor e fazem de maneira efetiva, nós entramos no processo de acolhimento, pois o professor se dispõe a participar da formação do futuro docente e percebe que é preciso separar um tempo específico com ele, caracterizando o acolhimento (ARAÚJO, 2014).

Para que isso ocorra, a figura do professor experiente e a organização escolar tornam-se de suma importância no processo de acolhimento ao futuro professor no âmbito da instituição de ensino.

O acolhimento institucional, realizado pela comunidade escolar (professores experientes, direção pedagógica, funcionários, alunos, entre outros), e a socialização presente neste contexto, segundo Frasson *et. al* (2014), amparam o professor em início de carreira no seu ingresso ao âmbito escolar. Os iniciantes, ao se sentirem acolhidos ou parte da cultura, se consideram mais seguros e confiantes, tanto na constituição e efetivação de sua prática pedagógica quanto em conquistar seu espaço dentro da cultura escolar que estão imersos. (ARAÚJO, 2014, p.19)

Para além do acolhimento, o acompanhamento que, “pressupõe uma ação formativa mais sistemática e intencional” por parte dos professores-parceiros. (ARAÚJO, 2014, p. 18). Também é compreendido como perspectiva formativa e enquanto um processo, uma atividade singular que toma formas diferentes (CHARLIER; BIEMAR, 2011).

Em outras palavras, acompanhar pressupõe algumas ideias centrais, pois

O termo carrega quatro ideias principais: a primeira refere-se ao fato de que aquele que acompanha é o ‘seguinte’ e não um seguidor; a segunda ideia perpassa o encaminhamento, ou seja, aquele que acompanha deve mostrar caminhos; há ainda a ideia de estar junto, a qual pressupõe que todas as etapas sejam realizadas pelos dois atores de forma conjunta; e a ideia de transição, demonstrando que todo processo de acompanhamento possui início, desenvolvimento e fim (CYRINO, 2016 p. 58).

Contudo, para que isso ocorra é necessário que haja “colaboração entre as instituições a fim de que os atores intervenientes possam realizar seus papéis em coerência com os objetivos da formação e das competências esperadas para a profissão” (VILLENEUVE; MOREAU, 2010, p. 443). A respeito disso, a Lei 11.788/2008 geral dos estágios, discorre que

Art. 3º (...) § 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final. (BRASIL, 2008, p.1-2).

Foi possível entender, que o ECS carrega consigo as primeiras noções de acolhimento e acompanhamento docente e que as formas como os professores, na primeira etapa da inserção profissional, são recebidos, acolhidos ou, acompanhados na escola podem refletir diretamente em seu desenvolvimento profissional e sua entrada na carreira.

A necessidade de um acompanhamento diferenciado dos professores não se esgota nessa primeira etapa da inserção, se estendendo ao professor que já se encontra na escola, no exercício da profissão. Dessa forma, consideramos coerente realizar uma interface desses conceitos com o processo de inserção dos professores, visto que, na maioria das vezes, o professor principiante apenas é recebido nas escolas, tendo a permissão de assumir suas turmas e reger suas aulas a partir de um processo seletivo ou concurso que o tornou apto, dividindo espaços com outros professores e, muitas vezes, sem um acolhimento ou acompanhamento que os auxiliem nos primeiros anos da docência.

Nessa lógica emerge as figuras do formador (tutor, mentor, preceptor, supervisor, professor experiente, entre outros) dentro da escola, no processo de inserção profissional, pois essa relação pode constituir um aparato de acolhimento e acompanhamento formativo ao professor que está ingressando na carreira, contribuindo ao seu desenvolvimento profissional.

Nesse percurso, para adentrarmos nas escolas em um processo que corrobore ao desenvolvimento profissional, as estratégias de trabalho com os professores

iniciantes necessitam do reconhecimento de sua importância e da institucionalização de um trabalho organizado com esse fim, que pode incluir, entre outras coisas, a supervisão de professores experientes, intercâmbio de experiências e documentação do trabalho. Porém, esse itinerário tem se constituído em grande desafio na inserção dos jovens professores na escola em função de não se ter uma política pública docente que trate com mais zelo dessa questão. (ROMANOWSKI, 2012, p. 1).

Para que esse processo ocorra é preciso iniciativas com esse fim, porém a falta de “políticas e programas direcionados a este período de iniciação do desenvolvimento profissional do professor, em que se intensificam as incertezas das escolhas feitas e as primeiras sistematizações práticas, conforme apontam os estudos realizados a este respeito” (ROMANOWSKI, 2012, p. 1), constituem uma problemática em evidência.

Desse modo, entendemos que os programas de iniciação à docência podem minimizar os impactos gerados pelo choque com o real (GARCIA, 2010), contribuindo com a permanência e qualidade da profissão.

Partindo desse ponto, no tópico a seguir buscamos identificar algumas possibilidades junto às instituições formadoras e também governamentais, que visam corroborar o processo de iniciação à docência, na perspectiva do acompanhamento docente.

2.4 Acompanhamento docente no Brasil: algumas iniciativas

No Ceará, de acordo com André (2012), existe um programa de formação em serviço, criado especialmente para os professores que ingressam na rede de ensino de Sobral. O programa refere-se a uma experiência de formação e aprimoramento da prática pedagógica, após ter sido detectada a necessidade de suprir lacunas na formação dos professores concursados em 2005. Durante o estágio probatório, os professores da rede municipal de Sobral têm a obrigação de participar das formações proporcionadas pela Escola de Formação de Professores (ESFAPEM), durante três anos (tempo do estágio probatório). A carga horária deste programa de formação é de 200 horas/aula, sendo exigidos 80% de frequência dos professores participantes para ter seu estágio concluído satisfatoriamente. Esses professores ganham um incentivo financeiro de 25% do salário-base de 40 horas, que estão regulamentados em lei segundo alguns critérios que o regem.

Outra iniciativa apontada por André (2012) ocorre no município de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul. As ações desenvolvidas com esses professores seguem algumas etapas. A primeira é a convocação de todos os professores principiantes da rede municipal para que apreciem os documentos e políticas que guiam sua vida profissional, além de informações burocráticas sobre as funções dos setores da Secretaria Municipal de Educação, bem como da escola. Numa segunda instância é realizado o encontro com os professores para fazer um levantamento inicial das suas dificuldades e, a partir daí organizar

as formações. O terceiro momento baliza-se pelas formações que acontecem de forma coletiva e principalmente *in locu*. Cada escola possui um mentor que se desloca para o local (escola) para desenvolver as ações formativas em atendimento às necessidades específicas da escola, contando com presença da equipe gestora da escola para que possa ser dada continuidade à formação na escola. A quarta etapa é destinada ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, propondo alternativas que amparem o trabalho didático desses professores, utilizando-se de instrumentos variados para a coleta de dados e informações sobre a organização do processo de formação nas unidades escolares. No quinto momento é feita a avaliação da aprendizagem dos alunos, principalmente do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental por meio de atividade diagnóstica.

No âmbito das Secretarias Estaduais há exemplos de ações formativas mais pontuais, como as do estado do Espírito Santo, que promoveu um curso de formação de 60 horas aos candidatos iniciantes e, somente depois do término do curso, estes foram submetidos à prova eliminatória; e no caso do estado do Ceará, que propôs um curso, em 2009, com cinco módulos em EAD (sobre Didática Geral e Administração Pública) aos ingressantes, ainda no estágio probatório. (ANDRÉ, 2012).

Já na esfera municipal, podemos citar o exemplo de Jundiaí, interior de São Paulo, em que os iniciantes tiveram 30 dias de formação, antes de entrarem em sala de aula, ministrados por especialistas de duas fundações contratadas. Outro levantamento bastante abrangente, feito por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas sobre as modalidades e práticas de formação continuada em estados e municípios brasileiros (DAVIS, NUNES, ALMEIDA, 2011), nos revela que, com efeito, na atualidade, a existência de programas para acompanhamento e formação dessa fase de desenvolvimento profissional são pontuais.

Mira e Romanowiski (2014) reforçam esses dados, pois afirmar que “de modo geral, há poucos programas de apoio aos docentes principiantes, o que implica na realização de poucas pesquisas sobre o tema” (p. 16). As autoras ressaltam a relevância de três programas de acompanhamento a professores principiantes PAPIC1; o PADI2 e o programa de mentoria da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos).

No âmbito da Educação Física, encontramos duas pesquisas relacionadas à universidade de apoio ao professor principiante de Educação Física, atuante na escola.

A pesquisa 1, intitulada “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”, se propôs analisar a aprendizagem profissional de dois professores de Educação

Física, no primeiro ano de atuação, que participaram de um programa de iniciação à docência, conduzido por uma mentora da universidade. Esse programa de acompanhamento/mentoria foi organizado da seguinte forma: encontros e discussões sobre temáticas que insurgiram tanto dos professores como da mentora. Essas reuniões se caracterizavam por momentos de compartilhamento de dúvidas, angústias, dilemas e conquistas entre a mentora e os professores. Esses encontros ocorreram em uma universidade pública no interior de São Paulo (local onde a mentora atua como docente), aos sábados à tarde, com duração aproximada de 2 horas, a cada quinze dias, sendo um encontro coletivo e um individual, com duração total de quatorze meses. No total foram realizados seis encontros coletivos e oito individuais, com cada professor.

Como norteador desses encontros, os professores produziam um diário e enviavam à mentora antes do próximo encontro que, realizava a leitura e conduzia os encontros a partir das descrições e reflexões dos diários, no sentido de avaliar junto com eles seus próprios pensamentos e ações.

A pesquisa 2, que tem como título “Programa de acompanhamento docente no início da carreira: influências na prática pedagógica na percepção de professores de Educação Física” teve como objetivo central compreender as influências sobre a prática pedagógica na percepção dos professores de Educação Física participantes do Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira. O programa (PADI) acontecia na UNESC (Universidade do extremo sul catarinense), junto ao curso de Educação Física. Foi realizado em três etapas, com uma carga total de 40 horas por etapa, sendo que na terceira etapa a carga horária reduziu para 20 horas. O primeiro módulo teve quatro encontros com os seguintes temas: “Início da docência: o estado da arte sobre o tema”; “Desenvolvimento docente: um debate sobre a construção do ser professor”; “Trabalho e cultura docente: o trabalho coletivo como fonte de construção da prática educativa”; e, por último, “Experiências de ensino aprendizagem: o PIBID como uma possibilidade para compreensão da cultura escolar”. A segunda etapa também teve quatro encontros com as seguintes palestras: “Identidade docente e cultura escolar”; “Trajetória docente e a prática pedagógica do professor iniciante”; as “Perspectivas pedagógicas em Educação Física e proposta pedagógica do estado de Santa Catarina”; e “O referencial teórico metodológico de Paulo Freire”.

O terceiro módulo teve como objetivo principal compreender as experiências de ensino-aprendizagem dos professores participantes do programa. A fase final do PADI contou com a reflexão e avaliação final das experiências de ensino-aprendizagem, como forma de socialização das experiências docentes, registradas e sistematizadas durante esta fase de

desenvolvimento. As atividades do programa eram registradas tanto em áudio como em vídeo, além do registro em atas. Os participantes escreviam em diários de campo suas impressões, anseios, dúvidas e tarefas solicitadas nos encontros, os quais eram expostos em todos os encontros, porém sem a identificação, como uma ferramenta de troca, socializando comentários com seus pares.

As propostas de apoio aos PP supracitadas apresentam, em geral, possuem algumas semelhanças quanto ao fato de confiarem ao professor experiente a tarefa de acompanhamento ao principiante na fase de inserção na carreira. Esse acompanhamento pode ocorrer de modo presencial e/ou virtual, no qual o professor principiante é estimulado pelo professor experiente a se integrar gradativamente à profissão e a refletir sobre ela, socorrendo durante um período que pode variar.

Podemos dizer, que independente das características e estruturas que tais programas de apoio a esse professor assumem, é importante lembrar o que afirmam Cunha e Zanchet (2010) a esse respeito: as iniciativas de apoio ao principiante sejam institucionais, sejam políticas governamentais, deixam claro que o processo de inserção à docência transcende à responsabilidade individual do professor. Antes de tudo é um dever e um desafio das políticas públicas de formação docente. Para além do campo pedagógico, reconhecer os problemas específicos dos professores principiantes é uma questão de impacto econômico, seja pela desistência dos professores como pelo impacto de suas ações no sistema educativo.

.Quando assumimos a necessidade de tais características para que o processo de formação e inserção de professores ocorra de forma significativa, adentramos ao processo de profissionalização docente. Dessa forma, no capítulo a seguir destacaremos alguns conceitos e implicações chaves para que esse processo ocorra.

2.5 Profissionalização docente: conceitos e implicações

Inicialmente, para falarmos sobre profissionalização, faz-se mister compreender as definições e conceitos desse termo. Dessa maneira, Perrenoud (2000) define profissionalização sob dois pontos de vista, o primeiro estático, como sendo o grau em que um ofício manifesta as características de uma profissão; e o segundo seria um movimento dinâmico, porque expressa o grau de avanço da transformação estrutural de um ofício, no sentido de uma profissão. Nóvoa (1992), por sua vez, afirma que “A profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia”. (p. 23).

Em busca da consolidação do trabalho dos professores, o movimento de profissionalização do ensino tem sido crescente, são recorrentes os debates acerca dessas perspectivas, os quais envolvem estudos e análises em diferentes campos de investigação. No Brasil, a temática chega especialmente pelas obras de Schulman (1986); Gauthier (1998), Tardif (2002); Tardif e Lessard (2005).

Segundo Tardif (2013), esse movimento constitui-se em uma transformação substancial e necessária ao campo educativo, tanto no que refere ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem quanto com relação à formação de professores e suas especificidades. Gauthier *et al.* (2013, p. 72) ponderam que “apesar de tudo, a profissionalização do ensino parece ser, atualmente, o mais promissor projeto de ação, embora esteja eivado de armadilhas”. Desse modo, as implicações refletidas na efetivação de tal processo poderiam melhorar a atuação do sistema educativo, permitir a ascensão do ofício à profissão e, finalmente, proporcionar a consolidação de uma base de conhecimento de alto nível à docência, instaurando e legitimando o *status* social.

Em relação ao avanço do desempenho do sistema educativo, Tardif (2013) defende que o movimento para a profissionalização dos professores está, de certa forma, ligado às pressões econômicas e políticas ligadas ao aumento do desempenho dos docentes e do rendimento dos sistemas educativos de modo mais amplo. Contudo, a universalização e democratização das escolas públicas não vieram seguidas de melhorias na carreira, à busca, portanto, de mudanças nas organizações escolares, buscando desenvolver a autonomia docente, aproximando escola e universidade, de forma a instituir também modelos de carreira com recompensas, promoções e reconhecimento, o que aumenta seu prestígio. (TARDIF, 2013).

No que diz respeito à passagem do ofício à profissão, a qual é o objetivo principal do movimento de profissionalização, essa transformação percorre pelo oferecimento de uma formação universitária de alto nível, consolidando assim, uma *universitarização* do ensino, bem como uma *academização*. Nessa nova estrutura, os professores tem o papel de apresentar perspectivas inovadoras com relação à pedagogia, desenvolver ética profissional, a serviço do aprendizado de seus alunos e ainda estarem ligados à perspectiva de profissionais autônomos. (TARDIF, 2013).

Sobre a construção e consolidação de uma base de conhecimento para o ensino, Tardif (2013) assegura que para uma atividade ser declarada de caráter profissional, ela deve estar baseada em conhecimentos científicos advindos de pesquisas. Esses conhecimentos devem possuir eficácia prática aos profissionais inseridos no campo de atuação.

Não se pode formar um docente se não se levar em conta os saberes que estão na base da profissão e, principalmente, do trabalho em classe. É por essa razão que um dos grandes objetivos do movimento de profissionalização do ensino é, há vinte anos, edificar uma base de conhecimentos sobre o ensino que deixaria um grande lugar aos saberes de ação dos práticos (TARDIF, 2012b, p. 39-40).

Além disso, Shulman (1986) ressalta que é condição *sine qua non* para a profissionalização docente, por se tratar de um ofício complexo e exigente, um repertório de conhecimentos formalmente adquiridos. Continua o autor: tanto por meio da formação profissional quanto por meio das experiências práticas e dos estudos reflexivos. *The Holmes Group* nos apontam para o fato de que os professores carecem de saberes profissionais fundamentais (HOLMES GROUP, 1986), assim como Gauthier *et al* (2013) colocavam a necessidade de um *corpus* de saberes. Destarte, essa é maior contribuição que a profissionalização do ensino poderia oferecer para melhorar o sistema educativo, pois neste processo, a profissionalização tem como perspectiva “considerar os professores como especialistas da pedagogia e da aprendizagem, que baseiam suas práticas profissionais em conhecimentos científicos” (TARDIF, 2013, p. 561).

Outras contribuições emergem do processo de profissionalização docente, como a existência de condições de trabalho adequadas, remuneração condizente, formação inicial e continuada de qualidade, gestão e avaliação que fortaleçam a capacidade do docente em sua prática, considerando “a formação profissional como um *continuum* que se estende por toda a carreira dos professores e mesmo para além dela, já que certas experiências de formação incluem professores reformados”. (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, p. 29).

Assim, o movimento de profissionalização do ensino traz inerentes a ele outras perspectivas de organização da formação, o que torna a prática profissional “um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os práticos”. (SOUZA NETO, BENITES, 2013, p. 3).

Considerando, portanto, a formação inicial e a inserção profissional numa perspectiva da profissionalização, torna-se necessário olharmos para o tratamento dos professores que ingressam na carreira, tanto no processo de formação desses professores como ao longo de sua carreira. Dessa forma, associar esse movimento com a formação de professores visa superar a dicotomia entre formação inicial e formação continuada, valorizando os saberes e competências da prática docente, auxiliando em mudanças significativas na escola, no trabalho docente e no desenvolvimento profissional.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo faremos um panorama da metodologia e do percurso escolhido para o desenvolvimento da nossa pesquisa, considerando nossa base teórica e os aspectos mais relevantes para a realização desse trabalho.

3.1 Tipo e abordagem da pesquisa

Como percurso para obtenção de dados foi realizada uma pesquisa qualitativa, a qual “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”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18). A pesquisa qualitativa é ainda definida pelo contato prolongado num determinado terreno ou situação da vida. Essas circunstâncias refletem a vida de indivíduos, grupos, sociedades e organizações em seu cotidiano. (MILES; HUBERMAN, 2007).

Nesse sentido, Marcon (2005) ressalta que os dados da coleta qualitativa são predominantemente descritivos e que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o significado que as pessoas dão aos elementos e à sua vida são focos de atenção especial e a análise dos dados tende a seguir um processo intuitivo.

Dessa maneira, optamos por um estudo exploratório, em que Malhotra (2001) considera que na pesquisa exploratória o processo de pesquisa não é estruturado e há flexibilidade, tendo uma amostra pequena, não representativa e a análise dos dados é qualitativa.

Segundo Selltiz *et al* (1967), , a ênfase acontece com descobertas de ideias e intuições para poder formular novas hipóteses ou um problema mais preciso de pesquisa. Assim, a limitação de estudos referentes ao tema proposto julgou a importância da busca por informações, a partir de professores principiantes que vivem a realidade apresentada.

Para tal, considerando os objetivos propostos, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas e observações dos envolvidos, em que nessa etapa se utilizou o diário de campo, considerado um instrumento importante e objetivo para a retirada de informações do contexto que se observa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), na busca pelo maior número de informações possíveis, contrapondo e relacionando com fonte bibliográfica referente e um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas no campo da Educação Física, que tratam dos professores em início de carreira.

3.2 Trabalho de campo

Para o desenvolvimento desse trabalho foi preciso uma pesquisa de campo, inicialmente entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro

(SME) para aprovação da realização da pesquisa no município, já com a aprovação do Comitê de Ética em mãos, sob o número 2.518.175. Após o aval da SME, estabelecemos diálogo com o coordenador geral da área da Educação Física para que pudéssemos conversar com os professores de Educação Física da rede, via grupo em rede social, a fim de explicar, de forma geral os objetivos da pesquisa e identificar os professores que poderiam se enquadrar dentro daquilo que era interessante ao trabalho em desenvolvimento. Vale ressaltar, que não foram todos que manifestaram interesse. Apenas dois se identificaram, espontaneamente, como professores principiantes e aceitaram participar da pesquisa. Com os demais indivíduos foi feito contato pessoalmente durante um HTPC mensal da área, com o consentimento do coordenador geral. Após o contato inicial com os professores, falamos com cada um, individualmente, para explicar de forma mais aprofundada o teor da pesquisa, além de elucidar a respeito da importância deles para o desenvolvimento da mesma, juntamente com os objetivos e forma de participação por entrevista e se estavam dispostos a participar. Os cinco professores presentes responderam positivamente.

Feito isto, nos dirigimos às escolas nas quais os professores atuavam, com o intuito de apresentar e explicar a pesquisa à equipe gestora (direção e coordenação), tendo em mãos a aprovação da SME e dos professores principiantes de Educação Física. Nesse momento, estabelecemos diálogo com a professora coordenadora para também pedir a aprovação sobre a imersão na escola e de sua participação, pois a pesquisa também envolve observações de HTPC e entrevista com as professoras coordenadoras. Não houve negações quanto à realização da pesquisa nas escolas.

Após o contato estabelecido, escolas e sujeitos definidos, iniciamos a pesquisa seguindo as seguintes etapas:

- Etapa 1- observação das aulas dos professores principiantes de Educação Física (quatro períodos de aula de cada professor);
- Etapa 2- observação dos HTPC'S realizados nas escolas (três encontros por escola);
- Etapa 3- entrevista com os professores principiantes e com os professores coordenadores, em momentos distintos;

É importante destacar, que embora tenhamos separado por etapas para deixar a descrição e o texto mais claros, as fases da pesquisa foram realizadas concomitantemente, ou seja, ao mesmo tempo em que acompanhávamos as aulas dos professores, também participávamos dos HTPC's da escola, pois não haveria tempo suficiente para realizarmos sequencialmente a coleta de dados e o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, as

entrevistas foram realizadas apenas após as observações das aulas dos professores, para que pudéssemos confrontar com os dados observados e já ter um olhar analítico sobre as respostas encontradas.

3.3 O espaço de investigação, seu contexto e justificativa

A pesquisa, como citado anteriormente, foi realizada em uma rede municipal de ensino, situada no interior do estado de São Paulo. No município há três universidades particulares que possuem o curso de licenciatura em Educação Física e uma universidade pública (UNESP).

Há algumas iniciativas/parcerias entre a UNESP e a Secretaria Municipal de Educação. Entre elas, destaca-se o um grupo de estágio para formação de formadores em Educação Física, que se encontra em fase de desenvolvimento para efetivação de um curso com certificação, e teve seu início em 2016. Além disso, outras iniciativas entre disciplinas/projetos de extensão que se utilizam das escolas para aplicação de projetos/aulas, além é claro do estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em Educação Física.

Outro fator importante é de que na rede, uma exceção na região, a Educação Física na educação infantil tem grande espaço, visto que as turmas que correspondem à educação infantil (maternal 1, maternal 2, infantil 1, infantil 2) possuem três aulas semanais de educação física cada uma. Vale ressaltar que esse contexto é recente e com isso, o número de professores da rede aumentou significativamente e, conseqüentemente, muitos desses professores iniciaram suas atividades como docente nesta rede, configurando um quadro com muitos professores em início de carreira. Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação a rede possui aproximadamente noventa professores de educação física que ingressaram a partir de 2013 e, portanto, encontram-se na situação de fase inicial da carreira para estabilização. (HUBERMAN, 1995).

Tais contextos favoreceram a escolha pelo município e nível do ensino para a efetivação de nossa pesquisa. Além disso, a presente pesquisadora atua na mesma rede como professora de Educação Física na educação infantil e Ensino Fundamental I.

3.4 Os participantes

Os participantes envolvidos na nossa pesquisa encontram-se em três diferentes categorias: cinco professores (as) principiantes de Educação Física atuantes na educação infantil, efetivos na rede e com até quatro anos de docência, os quais chamaremos de “PP”; e o (a) professor (a) coordenador (a) das escolas em que cada um dos professores principiantes atuam (PC). Tivemos

outros participantes indiretamente envolvidos, como as professoras pedagogas, agentes educacionais, alunos e o restante das equipes gestoras que nos acolheram nas escolas, sempre abertas ao diálogo.

Como mencionado acima, utilizaremos PP para professor principiante; PC para professor coordenador e CG para o coordenador geral da área. Ademais, para cada escola, acrescentaremos números aos sujeitos para identifica-los, exemplo: PP1 e PC1 para escola 1, PP2 e PC2 para outra instituição e assim por diante, como melhor explicamos no quadro a seguir

Quadro 3 - Identificação dos participantes da pesquisa.

Escolas	Professores principiantes	Professores coordenadores
E1	PP1	PC1
E2	PP2	PC2
E3	PP3	PC3
E4	PP4	PC4
E5	PP5	PC5

Fonte: Própria autora

A seguir, organizamos um quadro de caracterização dos sujeitos - professores, segundo a idade, sexo, ano de formação, instituição de ensino, entrada na carreira, entrada na rede, instituição de ensino de formação, bem como o ano e se possui formação complementar e algumas outras características de seu cargo na rede.

Quadro 4 - Caracterização dos professores principiantes de educação física.

Professores Identificação	PP1	PP2	PP3	PP4	PP5
Idade	22	22	29	31	30
Sexo	F	M	F	M	F
Ano de entrada na graduação	2013	2012	2008	2009	2008
Universidade	UFSCAR	UNESP	UFSCAR	UNESP	UNESP
Ano de formação	2017	2017	2012	2013	2011
Formação complementar	Não possui	Não possui	Pedagogia a distância e especialização	Pedagogia a distância e especialização	Mestrado e doutorado
Ingresso na rede como professor	2018	2018	2016	2014	2014
Nível de atuação	Infantil	Infantil	Infantil/Fund.1	Infantil/Fund. 2	Infantil
Nº de horas/aula semanais	36	24	44	44	24

Fonte: Própria autora

Podemos perceber a partir do quadro, que a idade média dos participantes é 26,8 anos, em que o mais novo tem 22 anos e o mais velho, 31 anos. Além do mais, três são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Dos cinco, todos se graduaram em instituições públicas de ensino. Já quanto à formação, após a graduação em Educação Física verificamos que

somente dois não possuem formação complementar. Entretanto, ambos são recém-formados e manifestaram interesse em cursar pós-graduação a nível *strictu sensu* e *latu sensu*.

Como podemos observar, PP1 e PP2 estão em seu primeiro ano de docência; PP3 está em seu segundo ano de docência; PP4 encontra-se no quarto ano de docência e PP5, embora tenha ingressado na rede em 2014, afastou-se temporariamente por dois anos e meio (do início de 2015 até julho de 2017) para cursar Doutorado, ou seja, podemos considerar portanto que PP5 está caminhando para o terceiro ano de docência. Assim sendo, é possível afirmar que todos os professores encontram-se na fase inicial da carreira em Educação Física, segundo Farias *et al* (2018). Para melhor visualização, organizamos a tabela a seguir:

Tabela 6 - Tempo de atuação na rede.

PP	Anos de docência
PP1	1º ano
PP2	1º ano
PP3	2º ano
PP4	4º ano
PP5	3º ano

Fonte: Própria autora

Também construímos um quadro para melhor identificar os professores coordenadores, como seu tempo de atuação na rede como professor e como professor coordenador, bem como suas informações de formação.

Quadro 5- Caracterização dos professores coordenadores.

Participantes Identificador	PC1	PC2	PC3	PC4	PC5
Idade	45	38	40	46	48
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Magistério	sim	Sim	Sim	sim	sim
Pedagogia	Sim	Sim	Sim	sim	sim
Universidade	UNAR	Faculdade Claretianos	Faculdade de ciências e letras de Araras	UNESP-RC	UNESP-RC
Ano de formação	1998	2009	2005	Não se recorda	Não se recorda
Formação complementar	Pós-graduação	Pós-graduação em gestão e psicopedagogia institucional	Não relatou	Pós-graduação em gestão	Não relatou
Ingresso na rede como professor	2006	2010	2008	Aproximadamente 1994	1996
Ingresso na rede como PC	2017	2018	2018	2008	2008

Fonte: Própria autora

Todas as professoras coordenadoras participantes desta pesquisa são do sexo feminino. A média de idade das PC é de 43,40 anos, a mais nova possui 38 anos e a mais velha, 48. Das cinco, três relataram ter formação complementar e as outras duas não informaram.

Em relação ao tempo de atuação como professora de sala na rede verificamos que PC1 permaneceu por onze anos; PC2 possui uma experiência de oito anos; PC3 dez anos; PC4 atuou durante quatorze anos e PC5 por doze anos.

Conforme apontado no quadro, três professoras coordenadoras iniciaram nas funções recentemente, sendo PC1 em 2017, PC2 e PC3 em 2018 e PC4, PC5 já possuem alguns anos de experiência nesse cargo, coincidentemente ambas estão há dez anos na coordenação das mesmas escolas, conforme explicitaremos a seguir:

Tabela 7 - Tempo de atuação como professora coordenadora.

PC	Tempo na coordenação
PC1	1 ano
PC2	6 meses
PC3	5 meses
PC4	10 anos
PC5	10 anos

Fonte: Própria autora

3.5 Caracterização das escolas

E1 é uma escola nova inaugurada no final de 2017. Até o início de 2018 funcionava como salas descentralizadas de outra unidade escolar, porém posteriormente tornou-se independente, com equipe gestora própria. A escola é de pequeno porte e atende a etapa da educação infantil (de maternal 1 ao infantil 2). Possui seis turmas por período e um total aproximado de 240 alunos (manhã e tarde). Para atender a essa demanda a escola conta com doze pedagogas, duas professoras de educação física, duas professoras de arte/projeto, uma diretora, uma vice-diretora e uma professora coordenadora, além de outros funcionários e agentes educacionais. A instituição funciona em um prédio locado pela prefeitura anexo a uma igreja, a qual doou o espaço para o funcionamento da mesma.

O local conta com um pequeno parque, refeitório, tanque de areia e um pequeno espaço coberto na extensão do parque, em que geralmente acontecem as aulas de Educação Física. Na entrada da escola também há um espaço coberto onde também é possível realizar as aulas.

A instituição atende crianças de bairros periféricos da região, sendo estes de baixa renda. A maioria das crianças usa transporte público para ir à escola (ônibus cedido pela prefeitura). Além disso, há uma turma na escola que funciona em período integral, ou seja, estas crianças ficam o dia todo na escola.

E2 é uma escola antiga, inaugurada em 1986, porém recentemente – em 2017 – mudou suas dependências, ampliando o atendimento às crianças de 0 a 4 anos (berçário 1 a maternal 2) de 28 para 180 crianças, ou seja, é uma escola de pequeno porte. Possui seis salas de aula que funcionam no período da manhã e tarde. Vale ressaltar, que algumas turmas funcionam em período integral e outras em meio período. Para atender a essa clientela a escola conta com doze pedagogas, três professores de Educação Física, professores de arte/projeto (não foi possível verificar a quantidade), uma diretora, uma vice-diretora e uma professora coordenadora, além de outros funcionários e agentes educacionais. O prédio que abriga a creche pertence a uma universidade, que estava desativado, e passou a ser utilizado pela prefeitura para ampliação da escola.

Em relação a sua estrutura física para realização de atividades, a instituição conta com um espaço externo descoberto onde contém alguns brinquedos de parque, uma lousa de cerâmica e, nesse mesmo espaço são realizadas as aulas de Educação Física. Também possui um refeitório. A escola atende crianças de bairros periféricos e também centrais. As crianças em sua maioria são levadas pelos pais na escola, mas também usam o transporte privado.

E3 é uma escola de tradição inaugurada em 1988. Possui treze salas de aula que funcionam nos períodos da manhã e tarde, atendendo à aproximadamente 600 alunos. Pode-se perceber que é uma escola de grande porte, possui vinte e seis pedagogas, três professores de Educação Física, professores de arte/projeto, uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica, além de funcionários e agentes educacionais. É importante destacar, que há algumas salas que funcionam em período integral.

A instituição possui boa estrutura física, com espaços externos e salas de aula amplas, tem também parques e tanques de areia e um amplo refeitório. Especificamente à Educação Física tem uma piscina, porém está desativada há algum tempo e alguns espaços alternativos para realização da aula, mas não há nenhuma quadra. Está localizada em um bairro periférico, atende às crianças da região, em sua maioria, de baixa renda. A maioria das crianças vai de transporte particular ou com os familiares.

E4 também é uma escola antiga inaugurada em 1988, assim como E3. É uma escola de pequeno porte e recebe cerca de 210 crianças no período matutino e vespertino, algumas crianças ficam em período integral. A instituição conta com um número de doze pedagogas, dois professores de educação física e professores de arte/projeto. A gestão da escola é composta por uma diretora, uma vice-diretora e uma professora coordenadora. Localiza-se em um bairro periférico, atendendo crianças de baixa renda. A maioria das crianças ia até a escola com os familiares. Em relação ao seu espaço possui salas de aula com capacidade para 25

alunos, refeitório agregado à escola ao lado, pátio, parque e tanque de areia. Para a realização das aulas de Educação Física há dois espaços alternativos, o pátio e um local externo, ambos de pequeno porte.

E5 também é uma escola de tradição na cidade, que foi criada em 1972. É uma instituição de grande porte com aproximadamente 620 crianças em período vespertino e matutino, contando com um quadro de vinte e três pedagogas, quatro professores de educação física, uma diretora, uma vice-diretora e duas coordenadoras, além de agentes educacionais e funcionários. Localizava-se em um bairro mais centralizado e uma comunidade escolar de classe média, sendo que muitas crianças utilizam de transporte particular.

Em relação às instalações para atividades, a escola conta com uma quadra esportiva coberta, um amplo gramado e um espaço alternativo cimentado e coberto para a realização das aulas de Educação Física. Ademais, tem um amplo refeitório com um palco, parques, tanque de areia e brinquedoteca.

3.6 A Observação

Sobrea observação, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) destacaram sua importância, pois permite identificar determinados tipos de comportamentos a serem explorados com outras técnicas de coleta de dados, em que também pode ser controlada e sistemática. (LUDKE, ANDRÉ, 1986). Os autores também alertam ao fato de que a presença do observador pode interferir na situação observada, e é preciso ficar atenta a essa questão.

A observação realizada foi do tipo participante, em que “o pesquisador se torna parte da situação observada”. (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSNAJDER, 1998, p. 166), em que “o nível de participação do pesquisador é bastante variável, bem como o nível de exposição de seu papel de pesquisador aos outros membros do grupo estudado” (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSNAJDER, 1998, p. 167). Dessa forma, devido à proximidade e liberdade da pesquisadora com os contextos de observação e os sujeitos ativos nos mesmos, consideramos como observação participante, no sentido em que a pesquisadora pôde auxiliar em aulas quando requerido pelos professores, bem como dialogar nas reuniões, além de que, era sabido pelos envolvidos o porquê da presença da pesquisadora.

Sobre a observação participante, Eisner (1998) sintetiza três características fundamentais:

1. Intenção: quando o pesquisador vai a campo realizar uma observação e tem uma intencionalidade. Já no trabalho de campo, alguns fatos acabam chamando mais a atenção, por isso, em determinado momento, o pesquisador determinará as pautas a

serem observadas, focando a observação no que lhe interessa da realidade naquele momento;

2. **Atenção:** está diretamente relacionada com a intensão mencionada anteriormente e com a concentração. Tais características são fundamentais para que o investigador tenha claro o que procura encontrar no campo e o que realmente encontra;
3. **Registro:** é o momento de passar tudo o que foi observado para o papel, de forma sistemática e contínua. Quanto mais detalhada for a escrita, mais subsídios dará ao processo de análise e interpretação das informações.

Assim, elaboramos um roteiro prévio de observação, com enfoque nas problemáticas dos professores, nas relações estabelecidas na escola e em como as dificuldades e entraves do dia a dia eram sanadas, de acordo com os objetivos da pesquisa. Porém, com o início das observações, achamos pertinente registrar todos os detalhes em diário de campo para que nenhum dado ou informação importantes se perdessem no processo, considerando também a dificuldade em nos mantermos completamente distantes, pois os professores queriam falar, desabafar, explicar muitas situações ocorridas durante as aulas e até mesmo nos HTPC'S. Assim, buscamos constantemente nos colocarmos na posição de locutor da realidade, relatando o que se vê. Manter o distanciamento para melhor descrever os fatos foi o grande desafio.

As observações aconteceram durante o ano de 2018, de Abril a Setembro em cada uma das cinco unidades de ensino foram observados quatro dias de aula (manhã ou tarde) do professor principiante, contabilizando um total de vinte dias de observação, considerando que participaram da pesquisa um professor principiante de cada escola.

Tabela 8 - Tempo de observação das aulas dos PP em minutos.

PP	Duração/min. Dia 1	Duração/min. Dia 2	Duração/min. Dia 3	Duração/min. Dia 4
PP1	250 (4 aulas + 1 HTPI)	250 (4 aulas + 1 HTPI)	200 (3 aulas + 1 HTPI)	200 (3 aulas + 1 HTPI)
PP2	200 (2 aulas + 2 HTPI)	200 (2 aulas + 2 HTPI)	200 (2 aulas + 2 HTPI)	200 (2 aulas + 2 HTPI)
PP3	200 (3 aulas + 1 HTPI)	200 (3 aulas + 1 HTPI)	200 (3 aulas + 1 HTPI)	200 (3 aulas + 1 HTPI)
PP4	250 (4 aulas + 1 HTPI)	250 (4 aulas + 1 HTPI)	250 (4 aulas + 1 HTPI)	250 (4 aulas + 1 HTPI)
PP5	150(3 aulas e 0 HTPI)	150(3 aulas e 0 HTPI)	150 (3 aulas e 0 HTPI)	150 (3 aulas e 0 HTPI)

Fonte: própria autora

Em relação aos HTPC's, foram observados três reuniões em cada escola dos participantes envolvidos, dessa maneira, pudemos acompanhar um total de quinze HTPC's, cada reunião com duração de 100 minutos.

O registro das observações foi anotado em diário de campo para melhor organização e descrição dos detalhes. Segundo Flick (2009), no diário de campo, as anotações podem seguir formas que facilitam a interpretação dos dados pelo pesquisador, como relatos resumidos em palavras, frases isoladas ou citações retiradas de conversas.

Nesse sentido, as descrições desses registros foram realizadas tanto em campo, em momentos que achamos pertinente para que nenhum dado fosse esquecido, como logo após a saída e o retorno para casa. No diário foram descritas as rotinas, as práticas pedagógicas, os comportamentos, as decisões, as relações interpessoais e outros elementos que poderiam ser relevantes durante nossa imersão no campo.

3.7 A Entrevista

A entrevista realizada foi do tipo semiestruturada, que “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), ou seja, segue-se um roteiro elaborado previamente, porém há abertura para que o entrevistador adicione questões quando considerar pertinente.

Sobre técnica, o modelo de entrevista dirigida é mais apropriado, pois as perguntas são precisas, pré-formuladas e seguem uma ordem preestabelecida, o que permite ao entrevistador direcionar o processo, evitando o “desvio” do entrevistado, mesmo que esse tenha maior liberdade em suas respostas (RICHARDSON, 1989, p. 163). 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).

Para a presente pesquisa foram realizadas dez entrevistas no total, uma com cada professor principiante participante da pesquisa e uma com cada professor coordenador das escolas em que os professores principiantes atuavam.

Para a construção dos roteiros de entrevista, a partir do estudo teórico sobre o tema, elaboramos as primeiras perguntas. Posteriormente dividimos as perguntas de acordo com os objetivos para verificar se davam conta de responder aos objetivos propostos em nossa pesquisa e se dialogavam com as situações verificadas durante as observações. Não houve entrevista piloto. A versão final do roteiro encontra-se no apêndice C.

3.8 Procedimentos éticos

Cabe esclarecer que a presente pesquisa só teve início após aprovação de seu projeto pelo ao Comitê de Ética do Instituto de Biociências da UNESP, campus de Rio Claro, via plataforma Brasil, aprovado na data de 28 de fevereiro de 2018, sob o número de parecer 2.518.175. Nele também consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que constam todos os procedimentos adotados para a realização da pesquisa, o qual todos os participantes diretamente envolvidos tiveram acesso e assinaram.

Além disso, foi enviada à SME do município a carta de autorização, que pedia a permissão para nossa entrada nas escolas e que foi devidamente assinada pelo responsável. Em seguida, o coordenador geral da Educação Física da SME encaminhou comunicado ao portal do servidor do município sobre a autorização para o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, cabia aos responsáveis diretos nas escolas também autorizarem nossa permanência nas instituições. Para isto, foi encaminhada uma carta de apresentação, em que constava todo o desenvolvimento da pesquisa, bem como esclarecimentos sobre seus objetivos e participação dos sujeitos, a qual também foi devidamente autorizada.

3.9 A análise dos dados coletados

Utilizamos a técnica de análise de conteúdo para apreciação dos dados encontrados. Este instrumento, segundo André (1983) é definido por alguns autores (BERELSON, 1952; GEORGE, 1959; HOLSTI, 1969; KRIPPENDORFF, 1980) como uma técnica, que tem por objetivo reduzir um grande número de material em um conjunto de categorias. Nesta perspectiva de análise é proposto que todos os dados coletados sejam examinados e fragmentados em categorias.

A autora sugere que no lugar de um sistema pré-especificado de categorias sejam gerados tópicos e temas “a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo”, caracterizando o estudo “como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens”; na unidade de análise (palavra, sentença, parágrafo ou o texto como um todo); na forma de tratar tais unidades e; na variação do enfoque da interpretação. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.41).

Para Bardin (1979), a análise de conteúdo é uma técnica que procura compreender a comunicação tanto na forma escrita como na forma oral, buscando entender e conhecer o que está implícito nas palavras. Sendo assim, podemos dizer que a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras. Contudo, para garantir a validade dessa análise é preciso seguir algumas etapas sistemáticas. A autora propõe três fases: 1) a pré-análise; 2) a

exploração do material e; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. (BARDIN, 1979).

A primeira etapa nada mais é do que a organização dos materiais, incluindo a “leitura flutuante”, que permite ter as primeiras impressões dos dados, bem como a formulação das hipóteses e objetivos. É nesse momento 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 finalidade é codificar os dados, estabelecendo as unidades de registro e de contexto. Para isso ocorre a “contagem de ideias repetidas, a enumeração de situações que aparecem mais de uma vez ou mesmo aquelas que estão completamente ausentes” (BENITES *et al*, 2016, p.38).

Segundo Bardin (1979), 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.

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, 1979, p.117-118)

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

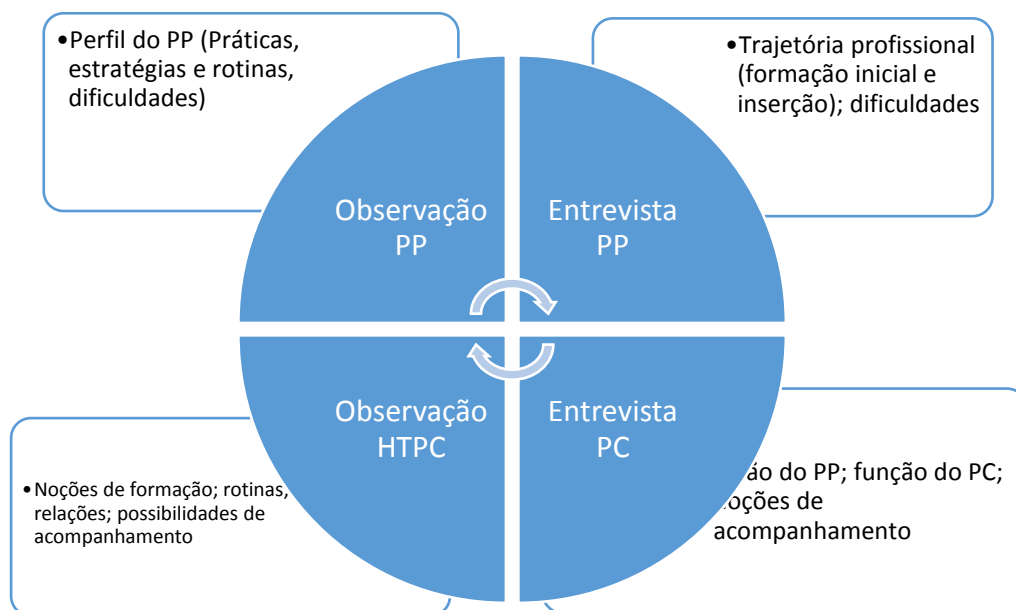
Dessa forma, os dados para análise resultaram de duas técnicas diferentes: a observação e a entrevista semiestruturada. Embora tenhamos apenas duas técnicas, possuímos quatro fontes distintas: 1) observação das aulas; 2) observação dos HTPC’S; 3) entrevista com os PP de educação física; 4) entrevista com os PC.

Durante o manejo dos dados obtidos foi possível perceber a necessidade de codificarmos algumas categorias iniciais e, em um primeiro momento verificamos que a observação trazia algumas informações sobre o ambiente de prática, o perfil de professor ou

mesmo sobre as atividades, estratégias e rotinas desenvolvidas, tanto em aulas como em HTPC'S e, nas entrevistas acabaram abarcando mais sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores principiantes, sua trajetória e as relações estabelecidas na escola, tanto com equipe gestora como com os demais, entre outras coisas.

A seguir, criamos uma imagem com as possíveis articulações iniciais entre as técnicas utilizadas na pesquisa.

Figura 1 - Relações estabelecidas entre as fontes de dados.



Fonte: própria autora

A partir desse passo, tabulamos os dados em quatro arquivos diferentes, de acordo com as quatro fontes. Vale destacar, que as entrevistas foram organizadas por perguntas. Esses arquivos foram impressos e, a partir da leitura, fomos buscando e grifando com diferentes cores as unidades de registro presentes nas entrevistas (repetição de ideias; tópicos que se destacavam na mensagem; frequência de determinadas palavras). Feito isso, as unidades foram registradas em folha a parte para uma melhor visualização. Apontamos que, com a anotação dessas unidades de registro, foi possível organizar os dados de acordo com a proximidade dos temas, estabelecendo assim as unidades de contexto (unidades que abrangem as unidades de registros) e a partir daí, algumas categorias emergiram.

Abaixo temos um quadro representativo de algumas das unidades de registro que emergiram e a relação com a unidade de contexto, para exemplificar como se deu essa organização dos dados.

Quadro 6 - Relações entre unidade de registro e unidade de contexto.

Unidades de registro	Unidades de contexto
“Algumas disciplinas da licenciatura” “eu fiz parte do grupo do Pibid, foi interessante, me deu uma noção melhor de escola” “Na escola, a única coisa que eu atuei foi nos estágios na verdade”	Experiências da formação inicial
“é o social e o afetivo, a questão de comportamento, a questão de disciplina” “é quando você tem uma criança que é mais agressiva, que bate, que empurra”	Desafios no trato com os alunos
“mas já a questão burocrática da rede, diários, caderno e um pouco de dificuldade que eu senti” “Cadernetas, como preencher, onde cada informação tem que ir até relatórios, planejamentos”	Desafios de ordem burocrática
“o espaço adequado, é complicado aqui, não tem sala pra educação física, já não tem quadra também, não tem uma sala multiuso” “e material aqui por exemplo na escola não tem pra educação infantil e educação física”	Desafios estruturais
“É de facilitar a interação professores, direção, coordenação e Secretaria; auxiliar as professoras nas suas propostas de trabalho; trazer formação” “é orientar, apoiar, dar auxílio”	Função do professor coordenador

Fonte: própria autora.

Com todos os dados categorizados foi possível chegar a três grandes eixos de apresentação, análise e discussão dos resultados: 1) A organização do trabalho docente e sua complexidade; 2) Os desafios dos PP de educação física na educação infantil; 3) A ideia de acompanhamento do trabalho docente. Esses grandes eixos se ramificaram em alguns subeixos, tais quais:

- 1) A organização do trabalho docente e sua complexidade;
- 2) Os desafios dos PP de educação física na educação infantil;
 - a) Os desafios sob a visão dos PP de educação física;
 - b) Os desafios dos PP sob a ótica das PC;
- 3) A ideia de acompanhamento do trabalho docente;
 - a) As formas de acompanhar na escola na perspectiva dos PP;
 - b) O papel da coordenação pedagógica no acompanhamento docente.

Na sequência, segue um quadro ilustrativo da relação de algumas categorias com os eixos de análise, para melhor compreensão.

Quadro 7 - A organização do trabalho docente e sua complexidade.

Trabalho docente	Os desafios dos PP de educação física na educação infantil	A ideia de acompanhamento do trabalho docente
1. Aspectos das aulas a) Rotinas b) Características das turmas c) Comunicação d) Estratégias e) Dificuldades e superações 2. Experiências na formação inicial a) Estágio b) PIBID c) Disciplinas 3. Experiências profissionais a) Socializações	Dificuldades do PP 1. Desafios burocráticos 2. Desafios estruturais 3. Desafios com os alunos a) Dificuldades b) Expectativas 4. Visão dos PC sobre os PP a) Dificuldades b) Superações	1. Visão da EF a) O que é b) Como deve ser na EI c) Importância 2. Ser PC a) Papel b) Como orienta c) Possibilidades 3. Interação entre os pares a) Socialização docente b) Momentos formais (HTPI E HTPC) e informais (conversas de corredor) 4. Possibilidades a) Expectativas e sugestões

Fonte: própria autora.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme mencionado na análise de dados, a apresentação dos resultados está organizada em três grandes eixos, em que, além de apresentarmos os dados, fazemos a discussão dos resultados com a literatura que nos subsidia.

4.1 A organização do trabalho docente e sua complexidade

Este tópico busca retratar as especificidades da prática pedagógica dos professores, bem como todo o entorno do trabalho docente. Como mencionamos na análise dos dados, os elementos emergiram tanto das entrevistas, como das observações das rotinas escolares dos professores que acompanhamos. Baseado nos discursos das entrevistas e nas atividades decorrentes da ação docente observados notou-se que cada professor possui uma forma de trabalho e organização, de acordo com as especificidades de cada escola e do público com o qual trabalha. Podemos destacar algumas rotinas subjacentes à prática docente dos professores durante os períodos de aula observados.

PP1, por exemplo, organizava suas aulas da seguinte forma: 10 minutos iniciais destinados à chamada e conversa inicial com as crianças, momento este realizado geralmente em roda; aproximadamente 25 minutos para a realização de uma atividade (parte principal da aula) e 15 minutos restantes de “tempo livre” para as crianças explorarem livremente o ambiente e materiais disponibilizados pela professora. Durante esse momento livre a professora não intervinha diretamente na ação das crianças, ela administrava o ambiente e controlava para que nenhuma criança se machucasse ou que entrassem em conflito. Todas essas ações geralmente eram realizadas no ambiente externo de aula. A professora em alguns momentos justifica suas ações: “eu sempre deixo eles no final da aula brincarem um pouco como querem, porque eles precisam desse tempo deles”. (DIÁRIO DE CAMPO A1).

Todo começo de aula, PP1 costumava lembrar o que foi feito na aula anterior. Entretanto, durante o tempo que estivemos observando suas aulas, foi possível observar que não havia uma sequência didática específica ou uma sequência para determinado conteúdo, como ela mesma afirma em sua fala na entrevista “[...] eu percebia era que *tava* ficando muito isolado, então eu trabalhava um dia uma atividade, um dia outra atividade, nem sempre elas tinham correlação, às vezes elas eram três atividades individuais na semana”. (DIÁRIO DE CAMPO A1).

PP5 propunha uma sequência de aula para que não “sobrasse” tempo no final, organizando sua aula basicamente em dois momentos: parte da aula para conversa inicial e chamada e outra para o desenvolvimento das atividades principais. O momento inicial

acontecia em roda, ou às vezes sentados em uma “mureta”, dependendo do local onde aconteceu a aula daquele dia. Vale ressaltar, que por se tratar de uma escola grande, PP5 perdia cerca de 10 minutos em trânsito com os alunos, contando ida e volta para a sala de aula. Durante esse percurso, organizava as crianças em fila e iam andando conversando. As aulas aconteceram todas no ambiente externo, de vez em quando alternava com a quadra, outras vezes em espaço alternativo.

Durante o tempo que estivemos imersos na escola foi possível identificar uma sequência programada de atividades, seguindo determinados objetivos. Foi possível perceber essa questão a partir das conversas que a professora tinha previamente com os alunos e o retorno que era dado destes, além disso, durante a entrevista, surgiu essa justificativa:

[...] *pra* esse mês eu planejei aventura, então não chega a ser os esportes de aventura mas a gente vai fazer adaptação, *ai* semana passada eu trabalhei com eles aventura e meio ambiente, então eu fiz um circuito que eles tinham que resgatar o peixe, então passava numa corda mais grossa, pegava o peixe lá na água suja, *ai* contei uma historinha, tinha um fantoche, *ai* depois eles passavam num circuito de uma corda mais fina e chegavam até o outro rio, só que o peixe era uma bolinha e eles tinham que segurar ela num suporte, então era equilíbrio *né*, primeiro sem nada depois com material, *ai* eu fiz isso com eles pra trabalhar questão ambiental (PP5).

[...]então por exemplo eu *to* com esse projeto que é esportes de aventura, *ai* esse mês eu não vou conseguir concluir ele, porque *ai* tem o recesso, então eu vou jogar mais pra frente, então minhas aulas *vai indo* assim (PP5).

Sobre as aulas de PP2, essas também eram divididas basicamente em dois momentos. Na primeira parte realizava a chamada e uma conversa inicial sobre a aula anterior e o que iriam realizar na aula do dia, ainda em sala, em roda. Posteriormente, se deslocava com as crianças ao ambiente externo de aula, onde iniciava a parte principal da aula com as atividades programadas. Vale ressaltar, que nos dias destinados à observação deste professor ele tinha somente duas aulas com duas turmas de maternas (1ª e 2ª aula da tarde). No caso da primeira turma, ele destinava um tempo da aula para servir o lanche das crianças (aproximadamente 15 minutos), e na segunda aula ele terminava uns 10 minutos antes para levá-los à merenda e ajudava a servir os alunos. Ou seja, um tempo de suas aulas era destinado às demandas da escola e não apenas à aula.

Suas aulas possuíam sempre alguma contextualização histórica, explorando a imaginação e criatividade das crianças, ao mesmo tempo em que propunha as atividades, estimulava as crianças a recriarem situações ao seu modo. Foi possível identificar uma sequência didática durante os dias que o acompanhamos.

PP3 habitualmente organizava as crianças em fila para seguirem até o local de aula, no caminho passavam para beberem água e irem ao banheiro. Quando chegavam ao ambiente, as crianças sentavam na “mureta” e esperavam pelos comandos da professora. Sua aula

acontecia, geralmente, em um momento único. Após chegar ao local de aula com as crianças já explicava as atividades (na maioria das vezes uma por dia) e, quando necessário, organizava o ambiente, dando início às atividades, permanecendo até o final da aula. Em algumas situações, em que as crianças já não estavam mais concentradas na atividade, PP3 os deixava brincarem de atividade livre ao final, como observado “a professora vendo que as crianças já estavam se dispersando e, faltando pouco para o término da aula os deixou brincarem um pouco do que quisessem”. (DIÁRIO DE CAMPO C4).

Embora a professora realizasse atividades programadas e dirigidas, não conseguimos identificar uma sequência didática nos dias em que a acompanhamos.

Já PP4 procurava sistematizar sua aula em dois momentos: inicial com a realização da chamada já no ambiente externo de aula e conversa com as crianças e desenvolvimento da parte principal, com a realização das atividades. O professor organizava as crianças sentadas em dois bancos dispostos no ambiente e pedia para as meninas sentarem em um banco, e em outro, os meninos. Em todas as aulas observadas optava por atividades ou de circuito, em que as crianças realizavam individualmente, ou atividades com pequenos grupos por vez, devido ao tamanho do ambiente “o professor comentou comigo de situações que já ocorreram de crianças caírem e se machucarem e por isso hoje evita atividades muito agitadas”. (DIÁRIO DE CAMPO D3).

Vale ressaltar, que no começo das aulas e ao final das mesmas, utilizava de músicas infantis para interagir com as crianças. Durante o período em que estivemos presente, não conseguimos identificar uma sequência didática do conteúdo. Ainda sobre os aspectos relacionados às aulas, no que dizem respeito à forma de ensinar, mesmo com as diferenças entre os professores, todos privilegiaram, enquanto objetivo da disciplina, a aquisição e implementação do desenvolvimento motor, apresentando como possibilidade de trabalho os esportes, jogos, brincadeiras e linguagem corporal, adotando como metodologia predominante a que atende a configuração da exposição-demonstração-execução.

Além disso, podemos evidenciar que os professores têm diferentes representações de uma aula do que é significativo para ser ensinado e de como ocorre esse ensinamento e as estratégias que utilizam em suas rotinas diárias.

A partir do que nos foi desvelado nas observações, nas entrevistas questionamos os professores sobre o porquê de suas escolhas e ações. Eles relataram aspectos constituintes da formação inicial, como observamos no excerto que se segue, retirado da entrevista com PP1: “esse modelo foi basicamente com as experiências da vivência na formação inicial, de quando eu fiz estágio, participando dos grupos, das disciplinas, foi o jeito que eu achei interessante de

trabalhar”. A esse respeito, Gariglio (2016) afirma que os “professores de Educação Física, neste momento, apresentam uma estreita relação com a formação inicial, frequentemente remetem-se aos conhecimentos adquiridos para justificar a sua prática pedagógica no contexto escolar”. (p. 444).

PP2 corrobora a essa ideia e a amplia, compreendendo que cada lugar de formação pode constituir a identidade de cada um enquanto professor, “eu penso que dependendo de onde você se forma, eu acho que cada unidade de ensino tem sua identidade também e transmite um pouco *pro professor*”. (PP1).

Tais falas representam o que Figueiredo (2004) examina sobre a noção de saberes, de Maurice Tardif:

As experiências sociais/culturais do aluno agem/functionam como um filtro através do qual ele seleciona/aceita/adere/rejeita os conhecimentos do curso de formação. Esses filtros, cognitivos, sociais e afetivos, processadores de informação, perduram ao longo dos tempos já que tem sua origem na história escolar e na história de vida dos alunos. Para o autor, essas experiências sociais são responsáveis pelo fato de que alguns alunos em formação inicial passem pelos cursos sem mudar suas visões/concepções anteriores. (FIGUEIREDO, 2004, p.91).

Além disso, os professores relatam e apontam, ainda, para a importância de algumas vivências da formação inicial como fundamentais para a atuação como professor. Essas experiências estão diretamente ligadas às práticas que aproximam os estudantes à realidade da escola enquanto ainda estão na graduação, que nesses casos são o estágio curricular supervisionado, apontado por todos os professores e o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), em que dois professores mencionaram terem participado durante a formação inicial. Esses dados nos levam a compreender a prática como lugar de formação reafirmando o que Gariglio *et al* (2016) diz sobre como “as experiências vivenciadas nos estágios curriculares e nos projetos de extensão universitária também constituíram uma base sólida de conhecimentos que se tornou preponderante à atuação no início da carreira profissional”. (p. 445)

PP1 relata que sua maior aproximação com a realidade escolar se deu durante o estágio obrigatório e também amplia para um estágio extracurricular que realizou enquanto estava na graduação, em uma escola particular, a qual possuía ótima estrutura e valorização da educação física.

O estágio que eu fiz na escola particular contribuiu muito assim, eu já tinha estado dentro da escola, eu já tinha trabalhado em escola, mas em escola muito pequena e quando eu fui trabalhar lá era tudo muito grande, eu trabalhei nos 4 níveis de ensino. Querendo ou não a educação física que eles tinham lá era impecável (PP1)

Para PP4 há aspectos positivos e negativos advindos de sua formação inicial relacionados ao estágio supervisionado “muito, muito foram observações que me inspiraram em partes ter um modelo do que fazer e, em partes ter um modelo do que não fazer, sendo bem sincero, do que não ser”. Observamos que o estágio supervisionado remete ao futuro professor modelos de atuação profissional e, para que sejam significativos à prática docente, é necessário que ele, agora enquanto professor, ressignifique sua prática.

PP5, sobre seu estágio, destaca algumas experiências. Num primeiro momento pondera sobre as observações durante os estágios, assumindo certa frustração:

O meu primeiro estágio foi estágio na educação infantil, mas ele foi de observação, então a gente sentava e via a professora lá dois meses, não lembro quanto tempo. Mas eram as mesmas coisas, a professora só dava circuito pras crianças.

Em um segundo momento destaca a experiência de dar uma aula no estágio, desvelando algumas características de como acontecia:

[...]depois quando eu fui dar aula que foi no 2º semestre do terceiro ano ai foi pro ensino médio, ai foi la na escola do centro. Ai a gente teve que montar uma aula e tudo mais, ai foi a primeira regência, mas era em 3, a gente fazia em 3 o estágio. Todos os estágios a gente fez em 3 pessoas, eu mais 2. [...] é diferente, tinha É tinha mais cabeça pensando por uma mesma aula.

Ainda sobre o estágio supervisionado, somente PP3 admite que os estágios não contribuíram significativamente para sua formação: “eu não tive muito proveito assim, as vezes a gente não ia, a professora assinava, as vezes a gente ia e só assistia e tinham as regências na época e era uma regência só por nível né, mas eu lembro que nossa eu não gostava não”, a professora ainda relata que não enxergava esse momento como importante para sua formação “A princípio eu assustei, assim, mas eu não vou falar que foi um estágio consistente porque não foi também, tinha pouca participação, era aquela coisa mais pra passar na disciplina”.

Para Marcelo Garcia (1998) é durante os estágios curriculares que o professor iniciante começa a se moldar. Entretanto, esse dado nos revela e nos reforça o que já vimos anteriormente na literatura que, ainda existem modelos de estágio supervisionado que pouco contribuem para a formação do professor, seja pela própria desmotivação pessoal ao chegar ao ambiente escolar, ou pelo formato com o qual as universidades organizam e desenvolvem o estágio, sem diálogo entre universidade escola, entre professor- colaborador, professor supervisor da universidade e o estagiário, tornando o estágio apenas uma disciplina obrigatória.

Em relação ao PIBID, PP2 ressalta ter participado e oportunizado maior contato com a escola em relação ao estágio, “você tem a possibilidade de desenvolver por mais tempo o

projeto e tem mais tempo com a sala [...] assim a vivência é mais rica”. O professor também admite que, embora essa experiência seja importante para aproximação do contexto escolar e da profissão professor, ainda há um distanciamento com o ser professor, “a gente ia na escola mas não era como professor né, um pouco das obrigações que o professor tem, menos autonomia assim”.

Nesse aspecto, PP4 corrobora a ideias de PP2 em relação à sua participação no PIBID “eu fiz parte do grupo do PIBID, foi interessante, me deu uma noção melhor de escola, esse foi outro contato que eu tive também com o ambiente escolar, tirando os estágios obrigatórios”. (PP4).

Apesar dos dados revelarem a importância da escola como *lócus* de formação, é possível notar que o contato com a realidade escolar, nos casos expostos, se deu apenas durante o estágio e o PIBID e, em alguns casos, avançou para projetos de extensão isolados desenvolvidos em parceria com escolas, como é o caso de PP1 E PP5 que relataram ter “aplicado” atividades em escolas durante a graduação.

É importante dizer que projetos como o PIBID e outros de extensão não são obrigatórios, ou seja, apenas uma parcela dos estudantes pode participar e, portanto, o contato com a escola na formação inicial, na maioria dos casos se resume aos estágios obrigatórios.

Entretanto, 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 e o conhecimento ali construído, o processo de formação e suas crenças que se desenvolvem em virtude da articulação desses elementos nos diferentes contextos e das relações estabelecidas no local de trabalho. (MOLINA NETO, 1997).

Nessa direção, os dados nos mostram que há também uma importante manifestação da valorização da experiência na construção das aprendizagens dos professores desse estudo, durante a atuação profissional. O fato dos professores terem vivenciado de modo concreto as situações de trabalho, parece fazer com que o professor experimente situações diversificadas de ensino, solicitando deles mudanças e reajustes na forma de ensinar. Sobre isso, Tardif (2010) defende que os próprios professores desenvolvem saberes baseados em seu trabalho cotidiano, que são advindos da experiência e validados por ela.

Isto se evidencia quando ao perguntar sobre a organização das aulas, a rotina de trabalho e constituição da identidade, os professores relatam que muitas coisas eles vão percebendo na prática e modificando sua forma de agir, a organização dos conteúdos, da

rotina, e a forma como lidar com as crianças, como relata PP5 “então às vezes eu ajo de uma forma, e às vezes eu falo “ah não melhor não mudar”, aí faço de outra, sabe”.

PP1 também afirma haver mudanças na sua forma de planejar e agir de acordo com o que foi experimentando em prática “[...] tanto é que eu *to* experimentando muita coisa sabe, eu não *to* insistindo nisso e ponto, porque é assim que eu me identifico. Não! As pessoas elas falam eu pego experimento”.

mas eu acho que a maioria, assim a maior parte do que eu faço hoje é relacionado ao que eu já venho desenvolvendo desde que eu me formei, a prática mesmo, antigamente eu era muito assim, eu tenho que dar atividade de 50 minutos da aula, porque eu tenho uma aula de 50 minutos pra dar então é atividade uma atrás da outra, hoje eu vejo que eu *to* lidando com crianças que brincam, que não ficam paradas, que querem correr, que querem brincar com uma bola, então eu já venho mudando meu pensamento de que eu tenho uma atividade dirigida com foco com objetivo, mas eu tenho também o tempo que essas crianças vão poder se divertir e construir as coisas, construir brincadeiras a partir daquele momento da interação com os outros, mas acho que tudo vem vindo da prática. (PP3).

Essa influência também se manifesta durante a entrevista de PP4, em que deixa claro que foi se adaptando à realidade da escola:

Sim, essa observação e essa experiência, foi tudo baseado em cima disso, observa-se o que tem, observa-se o material físico corda, bolas, bambolês, n materiais, o espaço que eu tenho, a quantidade de crianças e aí em cima disso vou se adequando ao que tem. (PP4).

Para PP5, muito de suas aprendizagens vêm da prática aos modelos de professores que tem/tiveram quando ingressaram na profissão. Assim, muitas situações só são apreendidas quando há uma experimentação e conhecimento do contexto de atuação, por isso a necessidade de um olhar atencioso ao professor iniciante pelos seus pares.

É, porque tem coisa que eu falo assim, por exemplo, uma coisa simples que é o balanço que tem aqui de roda. Eu colocava eles *sentado* dentro do balanço então eu tinha que ficar agachada com as costas inclinada assim pra ficar balançando eles. *Aí* a outra professora falou “olha se eu fosse você eu colocava eles em cima e você fica em pé mesmo e vai balançando *ai* você não força suas costas.

Veenman (1984) admite que o primeiro ano é um período de aprendizagem intensa, em que o contato com a prática docente propicia ao principiante a aquisição e o aperfeiçoamento de novas competências. Esta aprendizagem baseia-se no método de tentativa e erro.

Ainda sobre esta questão, Tardif e Raymond (2000) elucidam que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo instrumental de suas funções, assim como uma socialização na profissão e, uma vivência profissional em que se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, permitindo aos poucos que o professor se considere e viva como um professor.

4.2 Os desafios dos PP de educação física na educação infantil

Nesse capítulo trazemos as dificuldades oriundas do processo de inserção. Para melhor organização, dividimos em dois tópicos: 1) a partir da visão dos próprios professores principiantes e 2) sob a perspectiva das professoras coordenadoras.

4.2.1 Os desafios sob a visão dos PP de educação física

Alguns desafios da profissão emergiram em nossa análise a partir das falas dos professores nas entrevistas e das observações realizadas em campo. O depoimento de PP4 sintetiza um pouco dos sentimentos que tomam conta dos PP frente aos dilemas da profissão.

Eu apanhava com tudo, com tudo, apanhava com a gestão da sala, com a documentação, com caderneta, com espaços, com eventuais acidentes que aconteciam com as crianças de cair de se ralar, nossa tudo foi um aprendizado muito intenso durante esse tempo. O primeiro dia aqui eu parecia um bicho acuado no canto, como...eu lembro que nos meus 3 primeiros meses eu falei assim “não o que é isso, eu vou largar isso, eu não nasci pra isso não, não nasci pra isso não”, foi extremamente difícil, mas extremamente difícil, de 0 a 10 eu dou nota 10 de dificuldade, muito, muito, extremamente difícil. Eu lembro dessas frases de facebook do Leandro Carnal falando “professor que da aula pra sexto ano é capaz de qualquer coisa nessa vida”, eu so trocaria sexto ano por educação infantil. O cara que da aula pra educação infantil ele é capaz de qualquer coisa nesse mundo.

Tais falas demonstram o que Huberman (1995) denomina como o momento da “sobrevivência”, podendo se transformar em insegurança ou medo:

[...] o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou a me aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc... (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Como PP4 relata e também Huberman (1995), os problemas oriundos são das mais diversas origens e instancias. Dessa forma, a partir das observações, inicialmente montamos um quadro com alguns entreves observados durante o período em que estivemos imersos nas escolas, buscando sintetizá-los a apresentá-los.

Quadro 8 - Resumo das dificuldades observadas durante a ida a campo.

PP	Campo	Dificuldades observadas
PP1		Controle das turmas; disciplina dos alunos; falta de espaço e de materiais; gerência do tempo de aula; sequência didática
PP2		Espaço inadequado pra faixa etária; falta de materiais; lidar com a rotina extra aula
PP3		Espaços inadequados; controle das turmas; gerência do tempo de aula; didática com a faixa etária; sequencia didática
PP4		Espaço inadequado; indisciplina de alunos; didática com a faixa etária; sequencia didática
PP5		Controle das turmas; espaço com muitos barulhos de atividades externas; didática com a faixa etária

Fonte: própria autora.

Algumas dificuldades observadas se manifestaram também nas falas dos professores nas entrevistas, porém nem todas. Algumas que ficaram “invisíveis” nas observações puderam ser constatadas através das entrevistas, como dificuldades acerca das documentações a serem preenchidas na escola, sobre o regimento e funcionamento da própria Secretaria Municipal de Educação e das escolas.

Diante do exposto, consideramos que alguns desafios são equivalentes a todos os professores e outros específicos de cada local de trabalho. A fim de organizá-los, pudemos classificar três tipos de problemas: de ordem burocrática; estrutural e da prática pedagógica.

Aos problemas de ordem burocrática, consideramos todos que estão relacionados à documentações a serem preenchidas, funcionamento das escolas, entre outras dificuldades que perpassam o aspecto burocrático. Os professores principiantes relatam que quando chegam à escola eles tem que, ao mesmo tempo, se adaptar à rotina da escola e aprender a preencher muitos documentos, com os quais nunca haviam tido contato antes de se tornarem professores.

Cadernetas como preencher, onde cada informação tem que ir até relatórios, planejamento de aulas, essa parte burocrática do que o estatuto diz. Eu tive que conforme foi precisando indo atrás e descobrindo (PP2)

No meu primeiro HTPC em lembro que minha tortura porque ela começou a falar de cadernos de registro, caderneta e não sei o que e cadernos de ponto, eu falei meu Deus do céu quanto caderno (risos) e eu não sabia o que era nada daquilo aí eu virei levantei a mão e perguntei: Professor de educação física tem que fazer esse caderno de registro? Tem, tem que fazer esse caderno de registro igual os outros professores (PP1).

Até mesmo questões sobre regimento da escola, da Secretaria, da rede de ensino, os professores alegam desconhecer e não receberem nenhuma orientação, seja da SME ou da própria escola: “Tem questões do estatuto que eu não sei, nunca soube, eu passei quatro meses sem saber que eu tinha abonada, entendeu? Umas coisas assim que eu fiquei sabendo porque as professoras me contaram”. (PP1).

Ainda sobre a questão burocrática, os professores relatam que há muitos desencontros entre SME e escola e, que muitas vezes, a própria escola não sabe explicar exatamente as exigências da SME, o que gera desencontros de informações. PP1 exemplifica em uma situação que aconteceu durante o ano:

Você recebe uma orientação aqui das professoras (aqui eu recebo das professoras e um papel da direção) e lá na Secretaria o CG tinha mandado colocar falta pra quem não tava na sua aula, ai eu falei meu o que eu faço? Ai eu segui lá (SME), to colocando falta.

PP4 também destaca problemas de ordem burocrática, como preenchimento de cadernetas e diário, confirmando o que PP1 e PP2 apontam. Tais dificuldades nos levam a

pensar em uma necessidade inicial de acolhimento burocrático, que vise orientar os professores sobre as regras e normas que regem a profissão docente.

Lüdke (1996) defende que no processo de inserção organizacional dos professores iniciantes devem dispor de uma direção atenta a recepção e condução destes à cultura organizacional da escola, afirmando que este processo de acolhida garante aos professores a diminuição do choque com a realidade, característico desta fase da carreira.

Sobre esse aspecto burocrático, notamos que PP1 e PP2 foram os que mais mencionaram dificuldades acerca disso. Esse dado talvez esteja relacionado ao fato de que ambos estão em seu primeiro ano de docência, ou seja, estão conhecendo o contexto em que estão inseridos, visto que os regimentos institucionais variam de rede de ensino para rede de ensino e de escola para escola. Embora ambos estejam na mesma rede, as escolas possuem autonomia para regulamentar regras internas. Os demais professores mencionaram em algumas situações dificuldades burocráticas, porém no sentido de ser muita coisa para “dar conta” e não por não saberem “como funciona”, como PP1 e PP2 alegam.

Já em relação aos problemas de ordem estrutural, destacaremos principalmente as questões relativas ao espaço utilizado para as aulas e os materiais disponíveis, pontuais de cada local de trabalho. Das cinco escolas, apenas uma possui quadra, as demais tem lugares adaptados para a realização das aulas de Educação Física, onde, ao mesmo tempo, também acontecem outras atividades da escola, assim, além de não possuírem um local específico para a Educação Física, muitas vezes, ainda precisam dividir os espaços com outros professores. Em consonância com Gatti (2013), este fato é bastante presente em boa parte das escolas públicas brasileiras.

Ó, o espaço adequado é complicado aqui, não tem sala pra educação física, já não tem quadra também, não tem sala multiuso, as salas são muito pequenas, então quando chove fica complicado pra fazer atividades dentro da sala, porque o espaço do pátio aqui fora que é onde geralmente eu fico não é coberto e mesmo esse espaço tem, agora inventaram de por o trezinho aí, fechou mais ainda e já divide com o parque, com mais outra professora de educação física, as vezes as professoras também saem pra fazer atividade ali fora, e aí tem banco de concreto no meio, o chão é tudo de pedra e então acho que aqui o principal é isso. (PP2).

Também notamos essa questão durante o tempo que acompanhamos PP2, com situações como, dispersão das crianças no parque, exposição ao sol o tempo todo por não haver cobertura no local, divisão dos espaços com outras atividades da escola, como a lousa mágica (que fica no espaço de aula da Educação Física), fatores que estão relacionados à falta de estrutura, porém que podem interferir no desenvolvimento e atenção dos alunos nas aulas.

PP1 não relata na entrevista problemas com o espaço físico, contudo durante as idas a campo a professora sempre comentava sobre a dificuldade em relação ao espaço citando

problemas como, situações em que as crianças caíram e se machucaram, outras atividades acontecendo no mesmo ambiente, o que distrai a atenção dos alunos da aula, restrição de algumas atividades devido ao tamanho do espaço (pequeno). (DIÁRIO DE CAMPO A3). Também pudemos notar tais aspectos durante nossas observações, como crianças trombando o tempo todo, devido ao espaço limitado, dispersão das crianças no parque (que fica no mesmo espaço).

Na escola 3, conforme observamos em campo, há espaços alternativos para a realização das aulas, onde ocorrem inconvenientes, como barulho da merenda, espaço descoberto com sol o dia todo, entrada e saída de funcionários com veículos. Além disso, esses espaços são divididos entre PP3 e mais dois professores de Educação Física da escola. Há um rodízio para que cada dia um professor fique em um lugar, porém quando chove ambos juntam-se no mesmo local, por ser o único coberto, o que dificulta o trabalho, pois, além disso, há a merenda ao lado que gera ruídos, que podem interferir no andamento da aula.

Durante nossa permanência na escola tiveram dois episódios em que PP3 teve que se deslocar ao ambiente coberto com a outra professora de Educação Física, devido à chuva. As professoras entraram em consenso rapidamente em dividirem o espaço e juntas criaram um circuito (nos dois episódios) para que as crianças realizassem. Sobre isso, PP3 ainda acrescenta:

Desafio de espaço, acho que a comunidade escola, acho que depende né, porque eu já conheci escolas muito boas com uma ótima estrutura pro profissional, a maioria não tem estrutura pra gente dar aula, a gente os materiais são todos largados a gente não tem uma sala pra guardar material, fica pra todo mundo usar e meio que a gente é esquecido, não digo em todas as escolas e instituições (PP3).

PP4 relata também em sua entrevista que uma das principais dificuldades é o espaço, tendo que, inclusive, restringir sua aula às determinadas atividades para não colocar em risco a integridade física das crianças, como ressalta em conversa durante uma aula “Não dá, eu evito ao máximo *pega-pega*, por exemplo, porque é muito pequeno aqui, *ai* elas trombam, caem, machucam, *ai você já viu né*”. (DIÁRIO DE CAMPO D2). Esse problema também se evidencia em sua fala durante a entrevista, reafirmando o que notamos nas observações:

Como você *ta* observando, a escola ela não tem um espaço muito grande, é tudo muito compacto, tudo muito pequeno. (PP4).

Em relação à escola 5, mesmo tendo um ótimo espaço, como apontado pela professora, também existem algumas dificuldades dessa ordem. A escola fica localizada em uma avenida principal de grande fluxo de veículo e o barulho é constante; ao redor da quadra e dos demais espaços de aula há parque e tanque de areia, ou seja, simultaneamente as aulas,

também estão acontecendo outras atividades ao redor que chamam a atenção das crianças e que podem atrapalhar o fluir das mesmas.

Em um dos dias que estivemos presente havia um caminhão de companhia de energia elétrica fazendo manutenção na fiação da avenida. Ao chegar à quadra com as crianças, PP5 demorou cerca de 15 minutos para conseguir a atenção da turma, pois as crianças ficaram entretidas com o que estava acontecendo externamente a aula.

Além disso, PP5 menciona que faltam materiais específicos para a educação infantil “e material aqui, por exemplo, na escola não tem pra educação infantil e Educação Física”.

De modo geral, os cinco professores apresentam descontentamento com esse aspecto. Inforsato (1995), complementando essa ideia, afirma que “a precariedade que se verifica nas escolas em termos dos recursos existentes é um fator de desânimo para os professores, tanto os que já estão em exercício como aqueles que se iniciam.”. (p. 150).

As dificuldades de ordem estrutural acabam refletindo diretamente na forma como os professores planejam e agem, o que pode interferir inclusive no processo de ensino aprendizagem, pois pode acarretar em desmotivação pessoal dos professores e, conseqüentemente, no ensino da Educação Física. Rufino (2017, p. 59) ainda conclui que:

Devido às especificidades da Educação Física, tanto a falta de materiais como de espaço dificultam a realização de propostas pedagógicas alicerçadas em paradigmas renovadores articulados com as propostas de apropriação da cultura corporal, necessariamente engajada na vivência prática e na diversidade de conteúdos.

Refletindo, a partir da perspectiva da profissionalização do ensino, é essencial que as condições de trabalho permitam que os professores possam aplicar-se apenas às demandas relacionadas ao exercício profissional da docência.

Partindo aos desafios da prática pedagógica, situamos aqueles relacionados ao desenvolvimento das aulas, as intercorrências que perpassam no dia a dia das escolas e as relações estabelecidas. Borges (1995) esclarece que, no universo escolar, o contexto influencia na prática cotidiana dos docentes “trata-se de normas, de hierarquias em diferentes graus que determinam as relações que os professores estabelecem e o nível de autonomia que possuem no exercício de sua prática pedagógica.”. (p. 103).

Nessa direção, classificamos os desafios da prática pedagógica em duas esferas, sendo elas: 1) problemas de ordem interpessoal; 2) processo de ensino aprendizagem para a faixa etária.

Classificamos como problemas de ordem interpessoal, situações que dizem respeito principalmente à relação professor *versus* aluno. Os professores relatam dificuldades em lidar com o comportamento das turmas, afetividade, indisciplina, violência, alunos carentes, de

forma que tais tipos de problemas, muitas vezes, se sobressaem às demais dificuldades do dia a dia, como reforça PP1:

A única dificuldade que eu percebi que na minha opinião abafa conteúdo, abafa controle de turma, ela acaba entre aspas, com tudo que você tá dando ali é o social e o afetivo, a questão do comportamento, da disciplina. Aqui na escola a gente trabalha com crianças muito carentes socialmente, afetivamente (PP1).

Durante o acompanhamento das aulas, foi possível ver momentos de ansiedade e desgaste da professora com indisciplina de alunos, reforçando o que ela mesma ponderou em sua fala. Esse dado também foi revelado durante as observações dos demais professores e, também em suas falas durante o tempo que acompanhamos as aulas. A indisciplina e a violência se enquadram como problemas em destaque na atuação dos professores investigados.

Uma das coisas que me incomoda em relação as crianças é quando você tem uma criança que é mais agressiva, que bate, que empurra, ainda bem que eu não tive nada tão grave esse ano, é uma criança ou outra que morde, que morde as outras, por algum problema que ela não consegue verbalizar e não me chama e acaba mordendo a outra, em relação as crianças esses são pontos mais específicos assim que me incomoda, essa criança que aparentemente não tem tanto limite, que você percebe que a família não tem um zelo com ela, esse é um ponto mais crítico. (PP 4).

Também em uma das aulas, PP1 em desabafo, menciona o nome de alguns alunos que tiveram os pais chamados na escola, pois possuem problemas sérios com agressividade: “o aluno Jaime, Hercules e Basílio dão muitos problemas aqui na escola, os pais já foram chamados, mas não adianta em nada”.

Esse item é um dos aspectos que a literatura mais menciona quando nos referimos às dificuldades dos professores, sejam na Educação Física ou em outra área. Nessa perspectiva, La Taille (1996) aponta que o fator da indisciplina é um problema social muito maior que vai além do âmbito escolar e apresenta-se como um dos maiores desafios da educação, assim como resultados de pesquisas que apontam à mesma direção.

Apenas PP2 não alegou desafios no trato com os alunos. Acreditamos que tais dificuldades não foram assistidas por se tratar de uma escola com salas de pequeno porte e, conseqüentemente, um número reduzido de alunos (no máximo quinze por turma) e, como observado em campo, um número grande de crianças faltantes, pois nos quatro dias em que pudemos observar as aulas de PP2, o máximo de alunos que estiveram presentes em uma turma foram onze. Acreditamos que o número de alunos por turma influencie diretamente nas questões relacionadas ao comportamento, indisciplina, como aponta PP5 “imagina uma turma de maternal 1 com 25, *cê fica louca*”.

Outro fator de destaque no trato com os alunos são as crianças com algum tipo de deficiência. Os professores que não estão em seu primeiro ano de docência e que podem comparar com anos anteriores alegam uma crescente no número de crianças durante os anos com alguma deficiência, principalmente autismo, inclusive nos questionando sobre o fato.

Com as crianças especiais também é desafiador e até hoje eu tenho vontade em fazer uma pós em educação especial porque eu vejo que é muito crescente, sei lá 2014 eu tinha um caso especial e hoje eu tenho muitos sem laudo, sem diagnóstico nenhum, então isso tá me deixando muito aflita, porque aí você não sabe de onde trabalhar, aí por exemplo eu tenho uma classe que tem 3 crianças que precisam de ajuda, só tinha uma monitora aí agora veio mais uma aí já de uma ajudada, então a classe fica toda bagunçada e é horrível você dar aula assim né, você acaba também não atingindo seus objetivos de aula, então é frustrante, então eu acho que o meu maior desafio agora é esse. (PP5).

Percebo que o número de crianças com alguma deficiência vem aumentando, mas a gente muitas vezes não tem um diagnóstico, aí não consegue monitora, você não pode fazer nada, porque já tem uma sala com não sei quantas crianças pra dar conta, aí ou você dá atenção pra ela ou pro resto. (PP4).

Que nem aqui, as crianças tem monitora acompanhando, o que ajuda muito, mas as vezes eu fico meio sem saber até que ponto eu tenho que cobrar dessa criança algum comportamento ou resultado. (PP3).

Ainda sobre as relações estabelecidas com os alunos, outro dado revelado, que consideramos importante é a imagem do professor de Educação Física do sexo masculino, atuando na educação infantil. Dos nossos cinco sujeitos, dois são do sexo masculino e ambos apontaram entraves nesse aspecto. As dificuldades não se davam nas relações diretas com os alunos, mas sim na aceitação da figura do homem pela comunidade escolar.

O professor relatou que quando chegou na escola percebeu que alguns pais ficaram meio assim com a presença dele, olharam meio assustados quando viram um homem, e ele também não sabia muito como se expressar com eles, mas devagar foram pegando confiança, mas assumiu que não foi fácil e foi um processo. (DIÁRIO DE CAMPO B2).

PP4 corrobora a esse estranhamento que sentiu, mas também assume que a partir do seu trabalho, conseguiu transpor essa dificuldade.

[...]eu senti um negócio muito interessante nessa questão do avanço da escola, no começo eu sentia um olhar muito desconfiado das pessoas, não é preconceito das pessoas, mas homem na educação infantil, crianças pequenas, eu sentia uma coisa estranha e acho que eu consegui mostrar com esse tempo, com a minha dedicação, com meu trabalho sério de que eu vim pra cá pra construir, pra ajudar, pra enriquecer.

Nas diversas leituras que nos debruçamos, compreendemos que esse aspecto verificado em nossa pesquisa é um item exclusivo da educação infantil. Nos demais níveis de ensino é comum a figura do homem, porém na educação infantil, devido ao caráter ainda assistencial que a escola assume e a profissão docente ainda associada ao caráter maternal, a figura masculina é vista com estranhamento por pais e até mesmo demais colegas de trabalho.

Partindo aos desafios em lidar com o processo de ensino e aprendizagem com a faixa etária, quase todos os professores relataram dificuldades nesse sentido, desde estabelecer uma identidade ao seu trabalho, organização do conteúdo e objetivos, como também desenvolvimento de estratégias de ensino para esse nível.

Então, na verdade eu tenho dificuldade em estabelecer uma linha pra seguir com a educação infantil, porque eles são, é, eles dispersam rápido né, não é qualquer atividade que chama a atenção deles, então você tem que tá com algumas atividades na cabeça já planejadas pra uma aula só, se não der certo uma vai a outra e tal e com fundamental seria mais fácil seguir essa linha, seguir uma sequência né e assim, por estar no infantil a gente também tem objetivo de trabalhar mais com o lúdico e aí a gente utiliza de brincadeiras, mas não com um objetivo sempre concreto e tal, a gente trabalha, a gente sabe que a gente trabalha um monte de coisa nas brincadeiras, mas eu ainda não sei se se faz necessário ter uma linha a seguir na educação infantil (PP3)

PP2 também reafirma dificuldades semelhantes para com essa faixa etária, apontando também para algumas lacunas na formação inicial em relação à educação infantil:

E outro desafio, principalmente no início, foi da faixa etária que na faculdade não tem uma disciplina que aborde essa idade, porque acho que é recente a obrigatoriedade do professor de educação física nessa faixa etária e aí pra mim foi um desafio né a hora que chegou eu falei caramba nada do que você planeja pode ser muito complexo porque eles não conseguem fazer, não entendem, cê pergunta eles não te respondem o raciocínio que você queria e aí no começo foi desafio, depois fui pegando como que a cabeça deles ia funcionando, o limite deles de autonomia, de controle né dos movimentos, foi melhorando o planejamento das atividades, o jeito de falar com eles, aí agora acho que já tá bem melhor essa questão, mas nessa faixa etária específica acho que isso é um desafio, quando troca professor, é novo até eles pegarem confiança também. (PP2).

Sobre o que PP2 relata nos cursos de formação inicial, Quaranta (2016) nos revela que, para a maioria desses professores, “a formação inicial para ministrar aulas na Educação Infantil não lhes forneceu subsídios suficientes para o início de suas carreiras”. Na mesma direção, Sayão (1999) e Ayoub (2001) reforçam que a ausência de um olhar para a educação infantil na formação inicial é um problema recorrente. A falta de preparo pode levar, inclusive, ao abandono da profissão, como alega PP5, que em um momento como professora substituta chegou a abandonar as aulas, pois teve muita dificuldade em lidar “aí eu dei um mês tanto na escola Y como na escola X, só que lá no Y era educação infantil e eu sentia muita dificuldade, aí eu dei um mês só e abandonei as aulas de lá”.

Ao encontro de PP5, PP4 fala sobre sua experiência ainda na formação inicial, na qual não teve um bom desenvolvimento durante os estágios nessa fase de ensino e assume jamais pensar em trabalhar com a faixa etária.

Eu senti dificuldades sim (risos), é criança pequena e eles são demasiadamente dependentes de você e eu sofri muito assim, foi minha pior nota, eu tirei 5 e meio no estágio, 5 e meio, 6. E olha que coisa louca, com o que eu ganho a vida hoje?! E aonde eu me sinto extremamente confortável, confortável ao ponto de na remoção

poder ter me removido pra aquela escola nova e que depois vai mudar pro jardim novo, era só mudar e eu não quis...

Porém, mesmo diante das dificuldades, PP4 consegue identificar um crescimento profissional ao longo da sua curta trajetória como professor, sentindo-se confortável e seguro em seu trabalho. Isso nos mostra que os saberes e as competências profissionais dos professores exigem que eles constantemente exerçam a capacidade de adaptação (PERRENOUD, 1997), conseguindo ressignificar sua prática docente.

Apenas PP1 não alega dificuldades. Isso pode se dar pelo fato da professora ter experiências pré-profissionais que colaboraram nesse sentido, como ela mesma nos revela em entrevista já ter trabalhado com educação infantil em escola de ballet, tanto antes, durante e após a graduação. Os saberes adquiridos durante a trajetória “pré-profissional”, isto é, quando da socialização primária, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes que serão mobilizados e utilizados em seguida, no próprio exercício profissional. (TARDIF, 2002).

4.2.2 Os desafios dos PP sob a ótica das PC

Algumas dificuldades que decorreram das entrevistas com as professoras coordenadoras vão ao encontro dos desafios relatados pelos professores principiantes e outras estendem um pouco a discussão em direção a outros aspectos.

A questão da prática pedagógica, tanto em relação ao trato com os alunos, como o processo de ensino e aprendizagem com crianças nessa faixa etária, também é um ponto que aparece com frequência nas falas das PC, como pode ser visto a seguir:

Ah, conhecer primeiramente sobre a faixa etária, porque assusta. Algum curso que aprenda sobre a faixa etária em específico acho que era necessário, porque eu não sei se vocês tem na faculdade. O professor chega achando que tudo é fácil. (PC3).

O que eu percebo hoje, o que eu posso dizer pra felicidade, porque eu já tive experiências que a gente via que tinha uma dificuldade muito grande com infantil, a maior dificuldade é o infantil, porque o infantil ele vai ter que desenvolver muitas coisas né, não é mais como da uma bola para uma criança de fundamental e vamos fazer uma partida de futebol e vamos jogar um vôlei, vamos jogar uma basquete, ensinar conceitos do basquete...aqui não, aqui é um conhecimento que ele vai começando né do comecinho. (PC 2).

Mas a didática para a educação infantil, as adaptações necessárias das atividades pra idade, que as vezes eu vejo umas coisas e acho meio assim, mas eu não to ali pra saber né. (PC3).

Na educação infantil o professor tem que ter essa visão do cuidar e do brincar. Educar, cuidar e brincar é essencial, mas esse cuidar as vezes ela não é tão visível, por exemplo amarrar o tênis de uma criança, a criança vai cair porque ela ta fazendo uma atividade de chinelo então ter essa visão de cuidado, ta calor tira uma blusa, então o professor além das aulas dele que ele prepara, ele também ter que estar preparado pra esse cuidar né. (PC4).

As professoras em suas falas apontam para a necessidade de um conhecimento específico da educação infantil, que permeia o cuidar e o ensinar (nesse caso o ensino da Educação Física). Tal dado nos faz refletir sobre em que ponto encontra-se a profissionalização do ensino na educação infantil.

Além disso, estes dados reforçam a opinião de Perrenoud (1993), que defende a importância de colocar os professores ou futuros professores, desde o começo da sua formação, em situações de interação com professores mais experientes e com práticas inovadoras, em conformidade com as propostas de organização e desenvolvimento curricular para este ciclo de escolaridade.

Outras dificuldades que dizem respeito ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores são destacadas pelas professoras coordenadoras e, que segundo elas podem interferir na forma de agir e lidar com as situações de ensino aprendizagem.

Não apenas os professores de educação física, mas todos de forma geral chegam inseguros, sonhadores, imaginando outro mundo, com outra realidade diferente. (PC1).

Bom, o que eu percebo assim a insegurança como eu já falei né, o acanhamento muitas vezes de...porque eu acho que existe ainda aquela coisa de educação física meio que é separado, é brincadeira, dá impressão que não tem tanta importância por parte das pessoas né...eu não acredito isso, eu acredito que a educação física é muito importante pro desenvolvimento da criança e de certa forma por essa imagem eu sinto que as vezes eles ficam um pouco acanhados, sabe?! (PC2).

Recaímos mais uma vez sobre a preparação na formação inicial que, de acordo com Rodrigues e Esteves (1993), deve preparar o professor, não apenas para o exercício técnico-pedagógico, no quadro da formação científica e da didática, mas para o desempenho de um papel ativo, mais global e com um campo de intervenção que extravase a sala de aula no quadro da formação pessoal e psicossociológica.

Na fala de PC2 é revelado outro problema: a Educação Física vista como uma disciplina separada, sem importância. Embora essa PC compreenda que a educação física também faz parte do corpo de conhecimento da escola para as crianças e a assume como importante, muitas vezes, não há ações nesse sentido que visem valorizar a Educação Física, o que vai ao encontro do que alguns PP apontaram em suas entrevistas e que já tinham pontuado como a Educação Física “meio que deixada de lado”.

A esse respeito, consideramos que a presença do professor de Educação Física na educação infantil não deve ser percebida como uma segmentação ou fragmentação, mas como uma possibilidade de trabalho integrado entre professor dessa disciplina com professor polivalente e toda comunidade escolar, com vista ao desenvolvimento integral do aluno.

Há também dificuldades que perpassam os conhecimentos sobre a instituição de ensino, suas características, contexto e realidade, como relata PC3 “Eu vejo algumas dificuldades assim de lidar com o espaço, as crianças meio perdidas...assim, como se organizar no espaço, conhecer a rotina da escola, os horários, se adaptar”.

Dificuldades em lidar com comportamento no ambiente externo, lidar com as crianças com necessidades especiais, porque vem aumentando muito o número” (PC 5)

É de grande dificuldade né, ele chega com a teoria e a prática não é cem por cento a teoria né (PC 4)

[...]e o professor iniciante ele tem muita dúvida, só a faculdade não dá um suporte, mesmo que ele faça um estágio, quando cai sozinho numa sala de aula onde tem 25, as vezes 30 crianças ele fica perdido né, é diferente do estágio (PC4)

Assim como os PP, as PC nos direcionam mais uma vez à importância da formação inicial na preparação do futuro professor, como garante o “§ 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015).

Entretanto, essa formação não deve se esgotar na formação inicial. Para que tenham um bom desenvolvimento profissional, na perspectiva da profissionalização do ensino, cabe às instituições de ensino oportunizarem ações e formações continuadas, integrando os professores ao contexto escolar, como assegura o Art. 3, §5º do Conselho Nacional de Educação, em um dos seus princípios da sobre a formação de profissionais para o magistério da educação básica:

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica. (BRASIL, 2015)

Diante do exposto sobre as dificuldades dos professores principiantes de Educação Física, quais são as iniciativas existentes nas escolas que visem sanar, ou ao menos auxiliar aos professores nos desafios da profissão? O tópico a seguir irá retratar as formas de acompanhar o professor na escola que foram desveladas nas entrevistas.

4.3 A ideia de acompanhamento do trabalho docente

Debruçamo-nos neste tópico para identificar as possíveis iniciativas, ou formas de acompanhamento dos professores existente nas escolas, bem como possibilidades apontadas pelos próprios professores. Primeiramente elucidaremos as situações observadas ou relatadas pelos PP. Em seguida, considerando o papel da coordenação pedagógica como essencial a

esse processo, destacamos as iniciativas existentes a partir das observações na escola, principalmente nos HTPC's, e também através das entrevistas.

4.3.1 As formas de acompanhamento docente na escola na perspectiva dos PP

Algumas tentativas de auxílio, intervenção, orientação, formação, acolhimento ou acompanhamento ao professor principiante emergiram durante as entrevistas, bem como o que os professores em início de carreira e professores coordenadores pensam ser necessário em relação ao acompanhamento docente.

Foi possível perceber que a importância que os professores dão à socialização docente como fundamental a esse processo e como uma forma de acolhimento. Dentre as socializações estabelecidas, eles destacam principalmente momentos de trocas de experiência entre os pares, que classificamos em duas instâncias: 1) professores principiantes e demais professores; 2) professores e equipe gestora.

Em relação ao item primeiro item, os PP sinalizaram às boas relações estabelecidas no âmbito escolar, que acontecem informalmente, como por exemplo, durante o café, em trocas de aulas, horário de entrada ou saída. “Se eu tenho alguma dificuldade eu converso com meus pares no café, no HTPC, nessas conversas de corredores que nós temos, eu procuro sempre tá me informando e procurando meu melhor, sabe?”. (PP4); “[...] a gente sempre se entendeu, eles sempre me ajudaram”. (PP1).

PP5 evidencia em sua fala a importância de outros professores mais experientes ao seu processo de inserção profissional, bem como em seu desenvolvimento profissional, exemplificando com situações que ocorreram, tanto em uma escola em seu primeiro ano de docência, como na escola em que atua hoje em dia.

Foi lá na escola Z que foi minha experiência assim mais marcante, que foi ensino fundamental e eu tinha algumas professoras que me ajudavam, que apoiavam na verdade meu trabalho, porque ah eu cheguei lá simples de tudo, mas elas falavam que a minha proposta de trabalho era muito boa, daí uma professora quis trabalhar a mesma coisa que eu tava trabalhando com eles (PP5)

Daí eu fiquei conversando com ela, daí ela me mostrou o espaço, a escola, as coisas que tinham, aí ela tava com a minha sala de manhã, porque na época ela só dava aula a tarde e ela ficava com minhas aulas de manhã. Aí ela me explicou como era minhas salas e tudo mais, falou pra eu ficar tranquila, foi me dando algumas dicas, e aí antes de eu vim pra cá também eu estudei bastante, eu montei aulas e tal, mas eu apreendi bastante assim na prática vendo as outras professoras. Aí depois eu já conheci a outra professora quando eu voltei mesmo, aí eu pedi algumas dicas pra ela, até hoje elas me dão dicas (PP5)

Notamos que PP5 teve bastante abertura das professoras com as quais trabalhou e revela a importância do *feedback* de professores com mais experiência sobre o seu trabalho, como forma de incentivo, motivação e suporte. O fato de PP5 também poder acompanhar uma

professora antes de iniciar na sua função na educação infantil facilitou sua inserção na escola. Porém, essa iniciativa partiu da própria PP5, que sentiu essa necessidade e tinha esse tempo disponível, caso contrário, não teria essa oportunidade, pois não é um processo que faz parte da inserção nesta rede de ensino, não é obrigatório e, tampouco remunerado.

PP3 também evidencia as relações estabelecidas com seus pares como fundamental ao seu trabalho, sejam elas em momentos formais ou informais.

Eu acho que na escola que eu to a gente tem uma boa abertura de relacionamento, eu acho que a gente é um grupo bem unido, o que um precisa do outro a gente sempre fala, pede, nós professores de educação física também a gente se ajuda muito e a gente também tenta pensar em atividades que a gente possa fazer em conjunto...Então a gente ta sempre conversando, mesmo durante as aulas ou as vezes a gente ta fazendo HTPI junto então a gente senta e conversa, nós somos em 3 lá atualmente. (PP3).

No caso de PP3, que tem a oportunidade de alguns HTPI's serem em conjunto com outros professores de Educação Física na escola, o diálogo acontece com facilidade e as trocas são recorrentes, acontecendo espontaneamente, quando sentem necessidade. Isso demonstra a autonomia dos professores em seu desenvolvimento profissional.

Sobre isto, Nóvoa (1995) indica a importância da criação de redes na qual a troca de experiências e partilha de saberes podem consolidar espaços de formação mutua. Ainda, de acordo com o autor:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também um fator decisivo de socialização profissional de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente. (NÓVOA, 1995, p.26).

Em outras palavras, para que essas iniciativas sejam espaços de formação, é necessário tornar esses conhecimentos públicos, ampliando os momentos de troca que acontecem informalmente, criando espaços com esse fim e de forma sistematizada.

É comum que os professores em seus primeiros contatos com a escola se isolem, por não sentirem abertura, ou ainda por não se sentirem confiantes com seu trabalho. A escola pode facilitar ou dificultar esse processo, dependendo das possibilidades de assimilação por parte da instituição, das mudanças e inovações articuladas pelo professor e da cultura de colaboração, em que se compartilham os mesmos interesses. (GARCIA, 1999). Assim, para além da socialização profissional, a escola assume papel no processo de acolhimento e acompanhamento dos PP.

Sobre essa questão, PP1 comenta sua insegurança inicial:

O que eu percebi da gestão eu tinha um pouco de receio no diálogo com a gestão, hoje tá melhor, antes eu tinha mais receio, ah não sei não me sentia muito a vontade pra dialogar, eu sentia que toda vez que você tava falando ou era uma reclamação ou era uma sabe...sabe eu sentia isso, não sei se de fato acontecia, mas meu diálogo com a gestão era um pouco mais complicado.

Se não nos atentarmos a esse fato, podemos acentuar o individualismo e fechamento dos professores como afirma Nóvoa (2006):

[...]se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores, nós vamos acentuar nesses anos de profissão dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores. (NÓVOA, 2006, p. 14)

Já PP2 comenta sobre a boa relação estabelecida com a gestão, o auxiliando sempre nas demandas que surgem “É geralmente assim o que eu peço ajuda, eu comento lá da necessidade procuram tomar alguma providência pra ajudar e a maior parte das coisas é discutida no HTPC em conjunto lá e vai conversando”.

Apesar de haver orientação aos professores, eles relatam que, na maioria das vezes, essa forma de auxílio só acontece quando os mesmos vão atrás e procuram por ajuda, como também ressalta PP3 e PP5.

Em relação a equipe gestora, coordenadora, ela estabelece um horário, um htpi por semana, porém o ano passado com o coordenador que tava a gente fazia assim uma vez por mês mais ou menos e com essa nova coordenadora, porque trocou, a gente fez uma vez assim um htpi junto e quando eu entrei a gente tinha esse horário né, porque passar pra escola inteira então os educadores físicos também entram né, só que a gente vê que dificilmente a gente é chamado, existe alguma discussão pra acontecer, entendeu? E quando a gente tem alguma dúvida aí a gente que vai atrás, assim, preciso conversar sobre isso, tá acontecendo isso, mas dificilmente vão vir até a gente. (PP3)

[...]já com a coordenadora também eu nunca sentei pra conversar com ela, nunca tive um HTPI com ela, mas quando eu tenho alguma dúvida eu pergunto assim, com a direção também eles são bem abertos, de conversar, então as vezes eu vou lá e converso com elas. (PP5)

Em contrapartida, PP4 fala sobre sua experiência positiva com a escola em que atua, que o auxiliou muito em sua inserção, apontando principalmente à figura da professora coordenadora como responsável por esse processo, podendo configurar um processo de acolhimento ao professor principiante.

São momentos informais, são momentos informais...esses momentos formais pesquisadora, já aconteceram muito no meu começo, nos meus vai 2 primeiros anos, em que tudo é novidade, mas tudo, até a caderneta, então a minha coordenadora PC4, eu sou muito grato à ela, ela me ajudou muito dentro desse amadurecimento, e hoje se eu me sinto um professor totalmente seguro, capaz dentro do que eu tô fazendo muito disso eu devo a ela, é esse espaço...ela também deixa sempre esse locus, esse local, esse ponto pra gente poder se abrir, pra poder falar alguma dificuldade, essas formações elas ocorrem tanto numa formalidade que é coisa que vai acontecer já no HTPC, sempre tem uma formação pra gente, como nesses momentos informais mesmo como eu citei, café, corredor. (PP4).

Bem lembrado, HTPIS, sempre acontece, pelo menos um HTPI por semana a gente senta e conversa, rola um feedback da semana, “olha, melhorar essa atividade, fazer uma coisa assim, uma coisa assado”; “olha tamo no verão o que vc acha da gente fazer uma atividade diferenciada no calor?”. Os HTPI também sempre tem esse processo formativo. (PP4).

Porém, esse cenário não é verificado nas demais escolas. Na maior parte dos casos, como já mencionado, a iniciativa parte dos próprios professores e, além disso, alguns professores ainda apontam ao distanciamento dos momentos de formação que ocorrem na escola para com a área da educação física.

[...] mas as vezes eu sinto que a educação física fica meio esquecida em determinados momentos, por conta da maioria, o maior número é de pedagogas mesmo né, geralmente a coordenação e direção também eram professoras de sala e o que elas tem mais conhecimento mesmo é na parte de pedagogia né. (PP2).

[...] tanto é que as reuniões pedagógicas são praticamente 90% voltadas para a pedagogia, então a gente vai fazer o htpc a gente fica 2 horas escutando o que não tem nada a ver com a gente, a maioria é assim, mas a gente tem que cumprir hora entendeu? (PP3).

A gente de vez em quando tem HTPC que a gente consegue trabalhar junto. Ela fala ai divide em grupos, ai que nem esse circuito a gente conseguiu fazer, mas é raro, esse ano acho que teve uns 3 só. (PP5).

Ó, as vezes é difícil porque a maioria das discussões no htpc ficam mais direcionadas pras professoras mesmo, algumas coisas eu tento né, que eu já tenho mais conhecimento que seja mais próximo da área vou ajudando, dou ideias, mas a maioria eu fico ouvindo, porque elas vão saber mais e é direcionado a elas mesmo então não tem muita coisa. (PP2)

Como observamos nas falas e também durante as observações realizadas em HTPC's nas escolas, que se constituem em momentos de formação coletiva, são poucas as iniciativas direcionadas especificamente à área da educação física, tampouco às dificuldades dos professores principiantes, sejam da área ou não.

Os professores principiantes reforçam a ideia de que é necessário um acolhimento e acompanhamento inicial dos professores em início de carreira na escola, tendo em vista as dificuldades que a profissão docente carrega, e em específico da Educação Física e, ainda apontam algumas possibilidades quando questionados sobre o que poderia ser feito na organização da escola para que os professores principiantes fossem melhor auxiliados.

Então, eu já pensei muitas coisas nesse sentido, eu acho que não só o professor de educação física em início de carreira, mas isso a gente pensa pra todos, eu acho que a gente tinha que ter algo específico pra educação física, que o que acontece na rede eles colocam a gente lá com tudo que é da pedagogia e é muito específico, é diferente, nem as burocracias são iguais (PP1)

É acho que o que eu senti falta foi por nunca ter trabalhado na escola como professor mesmo da disciplina, com todas as responsabilidades que são atribuídas né, foi de ter uma pessoa da área da educação física ou pelo menos que a coordenação, não que a coordenadora ou diretora não tentasse ajudar dentro das duas limitações, mas

talvez tendo alguém que fosse mais da área da educação física, auxiliando nas discussões, colocando questões da educação física nos HTPC's, dando sei lá, uma conversa de experiências anteriores nas aulas aqui, como é que funcionava [...] (PP2)

Os professores também compartilham a ideia de que é necessário alguém com conhecimento sobre a área para que possa orientar o professor principiante, pois, muitas vezes, não é dada atenção devida às dificuldades específicas das áreas, pela falta de conhecimento, como explicita PP5:

Que eu vejo também que falta os professores, coordenação conhecer mais sobre a educação física pra quando for sugerir uma coisa sugerir o que for mais coerente né, porque as vezes a gente recebe alguma sugestão aí eu fico pensando “meu Deus, as vezes não faz sentido, como eu vou fazer isso?” (PP5)

Nesse sentido, a ideia de um professor de Educação Física mais experiente auxiliando aparece na fala de PP3, na perspectiva da socialização docente ou do trabalho coparticipativo.

Ah eu acho que essa questão da equipe gestora tentar se aproximar mais do professor de educação física, no caso é mais a coordenação né que tem esse papel direto com os professores, é...mais ao mesmo tempo deixar o professor ver o que ele gosta, o que ele vai precisar, o que ele não vai, o espaço que ele pode utilizar ou não, mas de imediato a coordenação tem que fazer esse papel, eu acho que por exemplo, se nós temos 3 professores de educação física e entra mais um a gente pode fazer um bom acolhimento, deixar esse professor a vontade, explicar como funciona, ó os alunos aqui são assim, esse aluno da problema, não dão, é...essas reuniões, os HTPI'S utilizar pra gente conversar mesmo como troca de experiência, não só com um, mas HTPI que envolvam todo mundo é o HTPC que é o coletivo, que envolva mais o assunto da educação física né, o que a gente vem trabalhando que é fora da sala de aula né, nossas dificuldades também e trazer mais pra dentro da escola né, pra dentro do que acontece, porque muitas vezes soluciona um problema fica por isso mesmo, mas ninguém sabe o que aconteceu, o que acontecia, o que que precisa, então nesse sentido de acolher mesmo... (PP3)

Perrenoud (1997, p. 13) admite que o trabalho em equipe “não deve ser visto como uma conquista individual da parte dos professores, mas como uma faceta essencial de uma nova cultura profissional, uma cultura de cooperação ou colaborativa”. Nesse sentido, André (2015, p. 36) afirma que “as tarefas de melhoria da escola têm de ser realizadas pelo coletivo, em um processo de interação, trocas e colaboração”. Quando ocorre o trabalho coletivo, oportunizando trocas, podem ocorrer melhorias em vários contextos “no processo de ensino e aprendizagem, na prática pedagógica, no clima organizacional, no relacionamento interpessoal e na própria profissão docente”. (FERREIRA *et al*, 2017, p. 436).

Podemos identificar que todos os professores reafirmam a ideia de ampliação dos espaços para trocas de experiências entre professores mais experientes e novatos, como uma

possível forma de auxiliar os professores principiantes “Ah, dar muito mais espaço pra troca de experiências, muito mais”. (PP5).

PP4 nos sugere, por exemplo, um possível caminho à um acompanhamento docente, que nos remete ao conceito de carreira profissional, mas assume que são “ideias utópicas que provavelmente não vão acontecer”

Se um professor em sei lá, 3 meses ele pudesse acompanhar alguém mais experiente de rede e fazer uma coautoria, uma coparticipação nas aulas, ou até participando um professor experiente poder ficar de resguardo pra poder ajuda-lo, passar dicas, alguém com a formação, pessoas mais experientes, isso não vai acontecer infelizmente, mas algo do gênero sabe, alguém mais experiente podendo te olhar e podendo te ajudar nesse primeiro contato, sei lá isso pode ser uma semana, isso pode ser um mês, isso poder ser 3 meses, 6 meses, 1 ano. (PP4)

Porém, PP2 nos atenta ao fato de que nem sempre a escola irá conseguir suprir as demandas de todos os professores iniciantes e suas especificidades, admitindo a necessidade de políticas públicas que visem à inserção profissional, ou seja, para algo que vai além da escola.

Por isso que eu digo que não é nem da escola, porque a escola não vai conseguir, eu já vejo o esforço pra que isso seja atendido, só que vem acho que da Secretaria né, da política deles de como vai se desenrolar essas questões e aí as pessoas tentam, a equipe eu vejo como bem interessada, esforçada em fazer um bom trabalho, mas não dá conta de fazer tudo, é muita coisa, e aí não tem vida né, vai ficar fazendo solucionando tudo (PP2).

4.3.2 O papel da coordenação pedagógica no acompanhamento docente

Durante as entrevistas ficou evidente que todas as professoras coordenadoras reforçam a necessidade de orientar os professores de educação física em início de carreira e, compreendem seu papel na escola como fundamental para que esse processo de acolhimento e acompanhamento ocorra e colabore ao desenvolvimento profissional dos professores.

Quando questionadas sobre o papel do professor coordenador na escola, há um consenso entre as PC de que o acompanhamento mais próximo e direto aos professores advém delas.

Direcionamento, intervenção, apoio, a coordenação rege a escola, é o coração da escola, faz a escola acontecer. É um trabalho em conjunto com todos (equipe gestora, funcionários, professores). (PC1).

É de facilitar a interação professores, direção, coordenação e secretaria; auxiliar as professoras nas suas propostas de trabalho; trazer formação. (PC3).

Olha, eu compreendo como o papel de orientadora mesmo né, que nem dizia uma amiga minha que a coordenadora ela é um par dos professores mas ela é um par maior, então que que é esse par maior? Esse par maior que a gente fala, vamos dizer assim é aquela pessoa que sempre ta estudando, que sempre ta buscando uns novos caminhos pra aperfeiçoar a prática dentro da escola, mas de acordo com a realidade, por exemplo, se eu vejo que o professor ta tendo uma dificuldade em alguma coisa, eu planejo o HTPC em cima disso né. (PC4).

Fundamental, tá aqui pra ajudar, orientar, trabalho em parceria para a criança se desenvolver em todos os aspectos. Olhar do coordenador para além da sala de aula, trazer formação, subsídio, trocas de experiência. (PC5).

É possível perceber em suas falas que as funções das PC perpassam desde oferecimento de formação continuada aos professores, como trocas de experiência, orientação, intervenção, apoio, direcionamento da escola como um todo, desde funcionários até corpo docente e equipe gestora.

Quando questionadas sobre o que pode ser feito na organização da escola e em seu papel enquanto professora coordenadora, que auxilie os professores de educação física principiantes, as professoras coordenadoras indicam algumas iniciativas que podem nos remeter ao princípio de recepção e de um elementar acolhimento aos professores, sem avançar a um acompanhamento sistematizado e regido com esse fim.

É observando né, e trazer essa prática mais pra nossa realidade, então tudo é orientação...se o professor tá lá fazendo eu tô vendo que ele tá no sufoco né, não tá dando certo, então eu sempre faço o HTPC voltado pra isso, por exemplo ó...an, eu acho que aqui na escola tem que trabalhar mais música, porque eu observo que isso é uma coisa que tá ficando pra trás e tá entrando outras coisas no lugar, então eu vou lá faço o HTPC de música, então a prática ela vai acontecer, então é nessa visão né que a gente trabalha, então é orientando e participando, eu gosto muito de participar. (PC4).

Pode-se compreender que as PC abarcam a necessidade de estar presente no dia a dia, auxiliando nas dificuldades e levando essas discussões para os momentos de formação, porém, pelo que foi observado, tanto nos HTPC's, quanto na rotina diária dos PP, isso nem sempre acontece, visto as diversas demandas e funções que as PC possuem. As PC consideram ainda o diálogo como uma forma de acompanhar os PP.

Escutando as professoras, trazendo formações, discussões voltadas para as necessidades delas, escutar as professoras. Eu sou muito a favor da humanização nas relações. O professor antes de ser professor é uma pessoa (PC3).
Acompanhar né. Acompanhar o professor no dia a dia; as orientações em HTPI. (PC3).

Trocas de experiência, estudo, reflexão, dificuldades, avanços[...]. Foco nas problemáticas do dia a dia, muitos não dão importância. (PC5).

É possível perceber, que as professoras coordenadoras nos apresentam um conjunto de elementos que as localizam em um papel que vai além ao de acolhedoras, pois elas têm algo a dizer sobre as necessidades de um professor iniciante de educação física, ou ainda sobre como e em quais aspectos esses professores devem ser orientados.

Diante do exposto, quais são as formas de acompanhamento que se efetivam no âmbito escolar que pudemos observar durante a ida a campo, seja nos momentos de aula dos professores, seja nos momentos de HTPI e HTPC?

Durante nossa presença nas escolas durante as aulas dos professores não identificamos situações que nos reportassem a alguma forma de acompanhamento dos professores, mas sim de interações e socializações ocorridas no dia a dia. Podemos citar situações isoladas de diálogo informal entre PC, PP e demais professores e/ou funcionários das escolas em momentos de HTPI e intervalo, como demonstra trecho retirado do diário de campo B3 “Depois da merenda, teve um intervalo de café e PP foi para as duas aulas de HTPI, onde conversou informalmente com a PC sobre alguns assuntos do cargo, como progressão na carreira, abonadas, direitos e exigências da SME”.

Da mesma maneira os PP em situações observadas nos horários de intervalo, o qual é compartilhado com outras professoras pedagogas, dialogaram sobre situações de estresse que passaram com determinados alunos e suas ações nesses momentos, desenvolvimento de atividades, desenvolvimento de alguns alunos, porém situações informais de diálogo, como uma conversa de “café”. Situações como a descrita foram notadas em todas as escolas. Estes momentos informais caracterizam uma socialização entre os pares, que podem desvelar angústias, dúvidas, sentimentos de diversos tipos.

Em se tratando dos HTPC's, observamos algumas iniciativas que nos remetem à formações continuadas, abordando algumas temáticas inerentes ao trabalho docente, provenientes de demandas dos professores e/ou da escola. Para melhor compreendermos a organização desses momentos, organizamos os HTPC's em quadros com o resumo das pautas de cada dia observado nas cinco escolas que acompanhamos.

Quadro 9 - Resumo do conteúdo do HTPC- Escola 1.

Conteúdo HTPC	ESCOLA 1 – resumo pautas
HTPC 1 05/06	Informes: Festa Junina; ensaio geral; confirmação de voluntários; data de entrega pareceres descritivos; informação oferta de curso da SME para pedagogas; Formação: Leitura texto “Como resolver a indisciplina?”
HTPC 2 12/06	Informes: Festa junina (horários de cada dança, músicas e merenda); mudança de horário HTPC; formação de jogos teatrais oferecido pela SME para professores; Formação: Vídeos sobre exemplo de atividades permanentes (chamadinha e rotina); texto sobre a importância da escrita
HTPC 3 26/06	Informes: horário de entrada; biblioteca; entrega das cadernetas; assinaturas livro ponto; fotografia na escola; devolutiva de como foi a festa junina; mostrou livros sobre brinquedos e brincadeiras na creche, como possibilidade de leitura nos HTPI Momento destinado ao término dos pareceres descritivos dos alunos

Fonte: Própria autora

Quadro 10 - Resumo do conteúdo do HTPC- Escola 2.

Conteúdo HTPC	ESCOLA 2 – resumo pautas
HTPC 1 14/05/2018	Primeira parte: Informes- algumas considerações sobre lembrança dia das mães; orientações plantio da horta Segunda parte: Formação- socialização de atividades com uma pedagoga; leitura do livro “mordida não Napoleão” (para tratar de mordidas na creche); texto para leitura e reflexão: “o que a creche pode ensinar?”
HTPC 2 21/05/2018	Primeira parte: Informes- Algumas observações sobre cadernetas; preparativos festa junina Segunda parte: Formação- socialização de atividades com uma pedagoga; continuação do texto “o que a creche pode ensinar?” e discussão
HTPC 3 04/06/2018	Primeira parte: Informes- definição data festa dos aniversariantes; mudança sala de HTPI; registros HTPI de textos; recado sobre critérios de avaliação Segunda parte: Formação- socialização de atividades com uma pedagoga; continuação do texto “o que a creche pode ensinar?” e discussão

Fonte: Própria autora

Quadro 11 - Resumo do conteúdo do HTPC- Escola 3.

Conteúdo HTPC	ESCOLA 3 – resumo pautas
HTPC 1 30/07/2018	Primeira parte: Informes- Replanejamento; material de leitura para HTPI; data de entrega portfólio; convite curso da SME para professoras do Infantil 1 e 2 Segunda parte: Formação- palestra com psicóloga sobre sexualidade infantil
HTPC 2 06/08/2018	Primeira parte: Informes- sugestão da coordenadora de alongamento em HTPC; alongamento Segunda parte: conversa com o coordenador geral da educação física para falar sobre a importância do movimento no trabalho das pedagogas (vivência de algumas possibilidades)
HTPC 3 13/08/2018	Primeira parte: alongamento coletivo conduzido pelos professores de educação física Segunda parte: Informes- crianças jogando papel no vaso sanitário; olimpíada ambiental; convite da SME para formação educação em direitos humanos; material didático; semana da criança (cronograma atividades); Terceira parte: Formação- O que é a educação especial e sala de recurso?

Fonte: Própria autora

Quadro 12 - Resumo do conteúdo do HTPC- Escola 4.

Conteúdo HTPC	ESCOLA 4 – resumo pautas
HTPC 1 03/09/2018	Primeira parte: Informes- prazo para escolha do livro didático do PNLD; recado sobre remoção Segunda parte: Formação- Curiosidade, motivação, estímulo e aprendizagem: troca de experiência (vídeos do Cortella) e reflexão/discussão sobre
HTPC 2 01/10/2018	Primeira parte: Informes- término do 2º trimestre (data para entrega do diário); projeto de pesquisa ambiental; caminhada de conscientização sobre a dengue; lista de material para 2019; pauta da reunião de pais; organização da semana das crianças Segunda parte: Ensaio do teatro do educadores que será apresentado às crianças
HTPC 3 26/06	Primeira parte: Informes- recebimento de materiais escolares; ida ao centro cultural para filme Segunda parte: Formação Música na educação infantil (vídeos e dinâmicas), reflexão sobre a formação

Fonte: Própria autora

Quadro 13 - Resumo do conteúdo do HTPC- Escola 5.

Conteúdo HTPC	ESCOLA 5 – resumo pautas
HTPC 1 21/08/2018	Formação: Palestra com fonoaudióloga sobre fonoaudiologia e autismo (características na comunicação das crianças) Obs: Nesse dia a reunião foi totalmente destinada à palestra
HTPC 2 05/09	Primeira parte: conversa informal e tempo destinado a confecção de materiais para a festa da família Segunda parte: Formação- continuação da leitura do texto da semana anterior (da qual não participei) “A aprendizagem da matemática através de jogos e brincadeiras”) e discussão do texto
HTPC 3 10/09	Primeira parte: Formação- vídeo “Quem não tem foco amputa partes da vida” e reflexão sobre o vídeo (apontamentos para a reunião de pais sobre o vídeo) Segunda parte: Trocas de atividades entre os pares

Fonte: Própria autora

Como nos mostram os dados, é possível entender que todas as escolas possuem um formato de HTPC que basicamente se constituem em dois momentos: informes e recados gerais sobre a rotina e organização escolar, bem como recados e propostas da SME e, momentos de estudo e/ou formação com diferentes temas. Além disso, algumas escolas proporcionam momentos de troca de experiência de atividades desenvolvidas, como observamos na E2, em que nos três HTPC's que participamos houve socialização de atividades, em que cada dia uma professora era responsável por compartilhar alguma atividade ou projeto que desenvolveu durante o ano e, segundo a PC, em conversa durante o HTPC 1, todos os professores da escola teriam o seu dia para compartilhar, inclusive os professores de Educação Física.

No caso da E5, o momento de troca de atividades aconteceu em um único momento em que as professoras se reuniram em grupos (por ano/turma) e os professores de Educação Física formaram também um grupo único entre eles, a pedido da coordenação. PC sugeriu que compartilhassem entre os pares, atividades que deram certo durante o ano. Essas iniciativas de trocas de experiência, como os dados já desvelaram, é uma das necessidades que os PP acionaram como mecanismos que podem auxiliá-los no início da carreira.

Em relação às formações que ocorreram, notamos que não houve temas ou pautas que visassem atender especificamente a Educação Física, tampouco dilemas de professores em início de carreira, sejam de quaisquer áreas. No entanto, alguns dos temas trabalhados dizem respeito às necessidades gerais da escola e alunos, independente da área de atuação, como os

temas ligados à educação especial (crianças com deficiência), sexualidade e motivação das crianças.

Vale destacar, que as escolas possuem demandas, tanto da SME, como aquelas que surgem mediante o dia a dia, no contexto das instituições, como organização de festas, organização do pessoal, problemas de rotinas do dia a dia, reunião de pais, confecção de materiais para uso na escola, regras escolares. Todos esses assuntos que entram em pauta constantemente não são menos importantes do que ações de formação ou apoio ao docente, pois fazem parte da rotina e do cotidiano das escolas e necessitam de um espaço de tempo para discussão e organização.

Entretanto, sobre os HTPC's, a resolução da SME 003/2019 afirma que:

Artigo 5º- A HTPC configura-se fundamentalmente como:

- I. Espaço de formação continuada do educador, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão, reflexão do currículo e melhoria da prática docente;
- II. Trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e discussão do Projeto Político Pedagógico e do desempenho escolar do aluno.

Conforme resolução, os HTPC's realizados nas unidades de ensino devem compreender espaços de formação para a melhoria da prática docente. Ao encontro disso, Ludke (2009) coloca que se a escola se reconhecesse como um espaço de formação para os professores e não somente para os alunos, pois daria ao futuro professor o perfil que espera e que atenda as suas exigências dentro da sua realidade e das necessidades de seus alunos.

Outro dado que nos é revelado durante os HTPC'S diz respeito à autonomia dos professores principiantes de Educação Física, relacionada à sua participação, interação, perfil, opinião.

Na E2, o professor pouco se posicionava nas reuniões e, quando isso acontecia, era alguma fala isolada compartilhada com a outra professora de Educação Física da escola, parecendo não expor ao grupo a sua opinião.

A PP da E1 já tem uma participação mais ativa, porém em alguns momentos durante as reuniões, PP1 se direcionava a nós na tentativa de desabafar ou expor sua opinião sobre o que estava acontecendo em HTPC, como por exemplo, no dia 2, em que um dos itens da pauta foi sobre chamadinha e rotina, especificamente voltado ao trabalho das pedagogas, PP1 reclamou “É interessante? É, mas o que a gente vai usar disso no nosso trabalho da educação física?” (DIÁRIO DE CAMPO E1-2) e não expôs sua opinião ao grupo todo.

Em relação a PP3, não se mostrou muito envolvida com os assuntos e também não se manifestou em nenhum dos HTPC'S. O fato de ser uma escola grande e, conseqüentemente,

um número grande de professores talvez colabore a esse perfil da PP, visto que aqueles que por natureza tem um perfil mais comunicativo acabam sendo os que sempre falam e expõem seus pontos de vista, deixando assim os demais, camuflados diante do contexto desfavorável.

Na E4, PP possui um perfil mais comunicativo e expressivo, sempre manifestando suas opiniões com iniciativa própria. Já EE5, tem um perfil mais reservado, porém quando lhe é direcionada a palavra, tem boa comunicação e expressa de forma clara suas opiniões.

A forma como cada professor se coloca, se expressa e socializa com seus pares está relacionada à competência interpessoal e à constituição de comunidades de práticas, que podem se constituir em espaços de aprendizagem essenciais ao desenvolvimento profissional. Compreender essas relações coopera para o entendimento dos muitos limites e viabilidade do desenvolvimento desses docentes. (HARGREAVES,1998).

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 enxerga e auxilia 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>. 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>

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>. 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 qualitatives.** 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>. 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 Congreso Internacional sobre Profesorado 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>. 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>. 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.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TCLE 1 - Enviado aos professores principiantes

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (De acordo com a resolução 466/12, CNS)

Eu Daniela dos Santos, RG 47.144.737-7, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente estou desenvolvendo o projeto de pesquisa **“PROFESSORES PRINCIPIANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS DESAFIOS NO ACOLHIMENTO E ACOMPANHAMENTO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**, para a obtenção do título de Mestre em Educação. 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 os desafios enfrentados pelo professor principiante de educação física escolar, com relação ao acolhimento e acompanhamento da escola no que diz respeito a sua inserção profissional. Como objetivos específicos, buscamos: a) Averiguar os desafios enfrentados pelo professor principiante na escola; b) Identificar e analisar tanto a formação inicial quanto a inserção profissional dos professores principiantes na escola, considerando o acolhimento e o acompanhamento docente. Sua participação será no sentido de permitir a observação da sua atuação enquanto professor nas aulas e em horário de trabalho pedagógico coletivo (htpc) na escola e na Secretaria Municipal de Educação, bem como participar de uma entrevista (que dar-se-á em dia e local de sua escolha). Os eventuais riscos relativos a esta pesquisa podem ocorrer no momento da observação, podendo provocar a inibição; 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, nas questões relativas à observação se tomará como medida a permanência em lugar que não interrompa o fluxo das suas atividades, bem como não provocar nenhum tipo de intimidação. Com relação ao roteiro de entrevistas, este será elaborado de modo a evitar constrangimentos e questões que envolvam aspectos de foro íntimo. Caso autorize, as entrevistas serão gravadas em áudio. Em caso de suspensão do uso do gravador e por quaisquer outras eventualidades com o aparelho, as informações serão anotadas em caderno de campo. Ambos serão realizados em clima amistoso e de respeito ao participante. 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 inserção profissional e o acolhimento e acompanhamento dos professores principiantes de educação física. 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. Você terá garantia de esclarecimento em qualquer momento da pesquisa, por meio do contato com a pesquisadora (telefones para contato estão transcritos abaixo). 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 principiantes de educação física escolar: Os desafios no acolhimento e acompanhamento docente na educação infantil”*.

Pesquisador Responsável: Daniela dos Santos

Cargo/função: Estudante de Mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Formação de Professores. **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 (16) 3262-8628 (16) 98240-7063. e-mail: danisantos.edfisica@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.

Dados sobre o participante da pesquisa:

Nome: _____ RG: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Sexo: _____ Fone: _____

Endereço: _____ CEP: _____ e-mail: _____

Assinatura: _____

Pesquisadora responsável: Profa. Daniela dos Santos

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

APÊNDICE B: TCLE 2 - Enviado aos professores coordenadores

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (De acordo com a resolução 466/12, CNS)

Eu Daniela dos Santos, RG 47.144.737-7, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente estou desenvolvendo o projeto de pesquisa “**PROFESSORES PRINCIPANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS DESAFIOS NO ACOLHIMENTO E ACOMPANHAMENTO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**”, para a obtenção do título de Mestre em Educação. 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 os desafios enfrentados pelo professor principiante de educação física escolar, com relação ao acolhimento e acompanhamento da escola no que diz respeito a sua inserção profissional. Como objetivos específicos, buscamos: a) Averiguar os desafios enfrentados pelo professor principiante na escola; b) Identificar e analisar tanto a formação inicial quanto a inserção profissional dos professores principiantes na escola, considerando o acolhimento e o acompanhamento docente. Sua participação se dará por meio de uma entrevista (que dar-se-á em dia e local de sua escolha) e também por meio da observação em horário de trabalho pedagógico coletivo (htpc), realizado na escola. Os eventuais riscos relativos a esta pesquisa podem ocorrer no momento da observação, podendo provocar a inibição; 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, nas questões relativas à observação se tomará como medida a permanência em lugar que não interrompa o fluxo das suas atividades, bem como não provocar nenhum tipo de intimidação. Com relação ao roteiro de entrevistas, este será elaborado de modo a evitar constrangimentos e questões que envolvam aspectos de foro íntimo. Caso autorize, as entrevistas serão gravadas em áudio em clima amistoso e de respeito ao participante. Em caso de suspensão do uso do gravador e por quaisquer outras eventualidades com o aparelho, as informações serão anotadas em caderno de campo. 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 inserção profissional e o acolhimento e acompanhamento dos professores principiantes de educação física. 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. Você terá garantia de esclarecimento em qualquer momento da pesquisa, por meio do contato com a pesquisadora (telefones para contato estão transcritos abaixo). 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 principiantes de educação física escolar: Os desafios no acolhimento e acompanhamento docente na educação infantil*”.

Pesquisador Responsável: Daniela dos Santos

Cargo/função: Estudante de Mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Formação de Professores e Trabalho Docente . **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 (16) 3262-8628 (16) 98240-7063. e-mail: danisantos.edfisica@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.

Dados sobre o participante da pesquisa:

Nome: _____ RG: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Sexo: _____ Fone: _____

Endereço: _____ CEP: _____ e-mail: _____

Assinatura: _____

Pesquisadora responsável: Profa. Daniela dos Santos

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

APÊNDICE C: Questões norteadoras – PROFESSOR PRINCIPIANTE

1- Identificação do entrevistado

Nome, ano de entrada na graduação, instituição de ensino, ano de formação, ano de efetivação na rede, tempo como professor.

2- O que o levou a cursar a graduação em educação física?

3- Como foi seu primeiro contato com a docência durante a graduação?

4- Como foi seu primeiro contato com a docência após a formação?

5- Como organiza/planeja suas aulas/rotina? O que o levou a agir dessa forma?

6- Como se dá seu diálogo com os demais colegas de trabalho? (professores, monitores e equipe gestora)?

7- Nesse processo, como você constituiu sua identidade de professor?

8- Quais são os desafios que você enfrenta no exercício da profissão?

9- Como você tem contribuído na construção da escola? (de que forma você colabora

10- Como você compreende a educação física escolar?

11- O que poderia ser feito na organização da escola que auxiliasse o professor de educação física em início de carreira?

APÊNDICE D: Questões norteadoras – PROFESSOR COORDENADOR

1- Identificação do entrevistado

Nome, formação, instituição de ensino, ano de formação, ano de efetivação na rede, tempo como professor, tempo na coordenação.

2- Como você compreende a educação física na escola?

3- O que a escola/coordenação pedagógica pensa ser necessário ao professor iniciante conhecer sobre a instituição?

4- O que a escola/coordenação pedagógica pensa ser necessário ao professor iniciante conhecer sobre a docência?

5- Quais características você observa na atuação do professor principiante? (como ele é dando aula, se tem dificuldades ou não)

6- Como se dá o diálogo entre você e o professor principiante de educação física?

7- Como você compreende o papel da coordenação pedagógica?

8- Como o seu trabalho tem contribuído para a organização da escola?

9- O que poderia ser feito na organização da escola que auxiliasse o professor iniciante de educação física?

10- No exercício de sua função é importante que você conheça o trabalho desenvolvido pelas demais áreas? Como se estabelece a articulação do seu trabalho com os coordenadores de área da Secretaria Municipal de Educação.

11- Como o HTPC pode contribuir para a inserção profissional do professor de educação física?

APÊNDICE E: Exemplo de transcrição de entrevista

Pesquisadora: Por favor, se apresente e fale um pouco sobre sua formação, instituição de origem, ano de formação, de ingresso como professor...

Entrevistado: Sou nascido em 1987, tenho 31 anos de idade, me graduei em 2014 em licenciatura, em 2015 já sai como bacharel embora eu não tenha ido buscar o diploma na Unesp, campus de Rio Claro, em 2009 na Unesp de Bauru e aí eu transferi pra cá. Quando eu estava no ano de 2012 prestei o concurso da prefeitura municipal de Rio Claro, classifiquei na posição de 51º e o concurso rolou, se me convocasse logo eu não poderia assumir mesmo, eis que esse concurso foi uma coisa muito maravilhosa porque quando me convocou eu tomei posse no dia 24 de fevereiro de 2014 de manhã e coleí grau no dia 24 de fevereiro de 2014 a tarde. Eu nunca dei uma aula sem ter formado nenhuma aula sem ter efetivo, de eventual assim, já entrei efetivo perdidinho da Silva, perdidinho perdidinho.

Pesquisadora: E hoje você tá do quarto pro quinto ano né?!

Entrevistado: Hoje eu tô do quarto pro quinto ano, isso, inclusive agora em fevereiro da nossa licença prêmio. A minha tá em fevereiro e a sua?

Pesquisadora: A minha também

Entrevistado: Maravilha, tô contando os dias pra isso

Pesquisadora: E o que te levou a cursar a graduação em educação física

Entrevistado: Ah eu tive alguns professores na escola que me inspiraram, alguns treinadores de clube pré esportivos que eu sempre achava muito bacana o trabalho deles e aí quando eu cheguei no terceiro ano eu fiquei pensando “com o que eu me identifico?”, e aí eu me identifiquei com educação física

Pesquisadora: Você tinha esse contato com esportes então?

Entrevistado: Sempre tive contato com esportes. É...no primeiro momento que eu entrei na faculdade de educação física eu pensei assim “não, eu vou querer ser preparador físico de futebol”. Eu acho que 80% dos moleques que entra na faculdade querem isso, mas depois passou um pouco dessa, desse tombo, porque eu tive um pouco de contato com a realidade e percebi que a banda não toca muito bem desse jeito e...fui gostando

Pesquisadora: Você teve contato com a licenciatura o bacharel?

Entrevistado: Eu tive contato com a licenciatura, o bacharel, olhei a escola, via a escola como um ambiente muito legal de trabalho, embora cansativo muito legal e um local profissionalmente muito bom, aliás na minha modesta opinião muito melhor que a carreira do bacharel, é sofrida. Tenho recordação de alguns amigos que tá tirando 10,00 a hora de trabalho em musculação pra 60 minutos, eu não topo isso não

Pesquisadora: No caso a escola ela acaba sendo um pouco mais atrativa nesse sentido?

Entrevistado: É, hora aula de 50 minutos, plano de carreira, se você pega um município ainda que o plano de carreira seja ruim, mas ainda você tem um plano de carreira. Não sendo hipócrita, mas dinheiro é importante. Satisfação pessoal, profissional é lindo maravilhoso mas infelizmente dinheiro é importante

Pesquisadora: E como foi seu primeiro contato com a docência durante a graduação?

Entrevistado: Durante a graduação foram os estágios. Meu primeiro estágio nós fomos o Francisco, o Leandro e eu fazer um estágio de observação naquela escola do Cervezão. Era legal que a gente observou ensino médio

Pesquisadora: Era só observação?

Entrevistado: Era só observação

Entrevistado: Mas aí a gente, eu muito ansioso, não conseguia ficar quieto, por fim a gente acabou até fazendo uma coisinha ou outra durante a aula, claro que eu achei muito legal

Pesquisadora: E como foram essas observações?

Entrevistado: Foram observações que me inspiraram em partes ter um modelo do que fazer e em partes ter um modelo do que não fazer, sendo bem sincero, do que não ser. É, eu lembro que uma das emoções, hoje é batido né. Eu não sei se você se lembra dessa recordação sua, mas as primeiras vezes que me chamaram de professor nossa que negócio daora. Você sentiu isso também?

Pesquisadora: É legal né

Entrevistado: “professor, professor”, eu nóooooooooossa eu sou professor que daora, eu achei muito legal. O nosso segundo estágio foi de parte observação, parte regência com educação infantil. De todos os meus estágios, olha como que são as coisas, foi o estágio que eu tirei a pior nota, o estágio que eu fui pior

Pesquisadora: Mas você sentiu dificuldades mesmo?

Entrevistado: Eu senti dificuldades sim (risos), é criança pequena e eles são demasiadamente dependentes de você e eu sofri muito assim, foi minha pior nota, eu tirei 5 e meio no estágio, 5 e meio, 6. E olha que coisa louca, com o que eu ganho a vida hoje?! E aonde eu me sinto extremamente confortável, confortável ao ponto de na remoção poder ter me removido pra aquela escola nova da rede e que depois vai mudar pro jardim novo, era só mudar e eu não quis...

Pesquisadora: Legal...Que bom né que você gostou agora. Mais alguma coisa?

Entrevistado: Falando sobre estágio, no fundamental eu fiz na escola X também se eu não to enganado e no fundamental anos finais foi na escola Y e o médio eu fiz na escola Y também, pra mim todos significativos, muito bons...

Pesquisadora: E você teve algum outro contato com a escola além dos estágios?

Entrevistado: Tive, tive, tive, bem lembrado. Com o professor Z eu fiz parte do grupo do Pibid, foi interessante, me deu uma noção melhor de escola, esse foi um outro contato que eu tive também com o ambiente escolar, tirando os estágios obrigatórios

Pesquisadora: E como foi seu primeiro contato com a docência agora após formado?

Entrevistado: Eu me lembro do camarada meu falando a seguinte coisa “aproveite o estágio que é o único momento da sua vida que você vai ter mais 2 parceiros pra te ajudar”, ele disse isso e é verdade (risos)

Pesquisadora: Olha, o primeiro dia aqui eu parecia um bicho acuado no canto, como...eu lembro que nos meus 3 primeiros meses eu falei assim “não o que é isso, eu vou largar isso, eu não nasci pra isso não, não nasci pra isso não”, foi extremamente difícil, mas extremamente difícil, de 0 a 10 eu dou nota 10 de dificuldade, muito, muito, extremamente

difícil. Como você tá observando, a escola 4 ela não tem um espaço muito grande, é tudo muito compacto, tudo muito pequeno, pow eu também não culpo o estágio porque a gente não vai ficar também aprofundado todo o tempo, que acaba sendo observação, ação, reflexão e eu senti uma necessidade de ajuda muito grande nessa época. Eu cheguei até a conversar algumas vezes com o professor K (da universidade) que me orientou em algumas coisas e nada como o tempo, nada como o tempo. Hoje, eu sou um professor melhor que em 2014, imagino que hoje você é uma professora melhor do que quando você entrou e a expertise do trabalho vem com o trabalho, mas no primeiro momento foi dificultoso. Eu apanhava com tudo, com tudo, apanhava com a gestão da sala, com a documentação, com caderneta, com espaços, com eventuais acidentes que aconteciam com as crianças de cair de se ralar, nossa tudo foi um aprendizado muito intenso durante esse tempo

Pesquisadora: E como você organiza e planeja a sua rotina diária de aulas? E o que te leva a agir dessa forma?

Entrevistado: Tá, eu baseio primeiro naqueles objetivos gerais que a gente acaba tendo que, por ser muitas crianças. Pautado em cima disso né, aí vem os objetivos que eu vou planejando durante o semestre né. Qual que é a minha idéia? Aqui, eles tem que ter um domínio, eles tão se descobrindo enquanto pessoas, toda a conversa da cultura corporal de movimento, então muitas brincadeiras que são do cotidiano popular das pessoas que as crianças não conhecem, eles são pequenos por vezes não tem contato com a família, a família não ensina então a gente mostra pra eles. Esses domínios motores como andar, correr, pular, saltitar que também tá inserido dentro da própria brincadeira, esse acaba sendo um pouco do foco da coisa, trabalhar esses conteúdos motores partindo de uma perspectiva lúdica pautado em objetivos maiores que são os nossos parâmetros, nossos objetivos todos traçados no começo do ano e aí em cima disso eu vou planejando as 3 aulas semanais

Pesquisadora: Você planeja semanalmente então?

Entrevistado: Semanalmente. Eu procuro fazer um planejamento pra maternal 2, e o mesmo planejamento eu aplico com infantil 1 e infantil 2. Claro, se eu vejo que tá muito bobinho pro infantil 2 eu dou uma ampliada na dificuldade pra eles não perderem o interesse e acharem muito chato, eu tenho essa mabeabilidade durante as aulas, durante o processo, mas existe 2 planejamentos: um pra maternal e outro pra infantil 1 e infantil 2

Pesquisadora: E o que te levou a agir, planejar dessa forma? Se organizar dessa forma...

Entrevistado: Eu fui percebendo que embora eles estejam em idade próximas, eu sentia e sinto um abismo muito grande do domínio motor, do repertório motor que tem uma criança de 3 anos pra uma que já tá no infantil 1 de quatro anos e que já passou, vamos presumir que ela já tenha passado pela escola, já passou por todo um ano letivo inteiro, então já consegue ter uma bagagem maior, então eu olhava e pensava assim, não rola fazer a mesma atividade com o maternal e o infantil 1 e 2 e eu senti essa necessidade, e isso vai me dar um pouco mais de trabalho, porque eu poderia fingir que não to vendo, não to entendendo nada, boto um planejamento e vamo embora, faz isso, mas ser caxias é dose, eu não sirvo, aí eu vou lá e faço o planejamento pro maternal, infantil 1 e infantil 2. Eu faço o meu trabalho eu procuro trabalhar dessa forma.

Pesquisadora: Mais alguma coisa nessa?

Entrevistado: Ah e eu também procuro fazer as atividades tentando lembrar dos materiais que eu tenho aqui...e fazer uma slack line aqui coisa que não tem

Pesquisadora: E essa forma de se organizar assim foi tudo de quando você já tava na escola aqui e observou que era melhor?

Entrevistado: Sim, essa observação e essa experiência, foi tudo baseado em cima disso, observa-se o que tem, observa-se o material físico corda, bolas, bambolês, n materiais, o espaço que eu tenho, a quantidade de crianças e aí em cima disso vou se adequando ao que tem, por exemplo, seria lindo maravilhoso se toda escola municipal daqui tivesse uma piscina e que a gente pudesse falar “molecada ó no verão ó, vai vim todo mundo aqui de sunguinha tal pra gente nadar, maio, pra gente aprender fazer pernadinha de crawl bonitinho”, mas doce ilusão. Como isso não existe a gente se adapta com o que tem

Entrevistado: Tem que adaptar a realidade, uma pena que a escola não pode ter várias desses locais igual a gente ve em filme americano

Pesquisadora: E como se dá o seu diálogo com os demais colegas de trabalho, desde professores, até funcionários, equipe gestora

Entrevistado: Eu me pauto, eu PP4, na ideia de que eu vim aqui pra somar, nem tudo sei, as vezes uma monitora pode ter uma experiência muito maior com determinado conteúdo do que eu, então eu me sinto totalmente apto a as vezes receber um feedback de algum professor, da direção, sem grilo de achar que tudo sei. Eu tento fazer um trabalho muito colaborativo em todos os aspectos que eu poso, por exemplo, as vezes alguma monitora tem que trazer a caixa de som aqui pro pátio e é pesado, pow se pra elas é pesado e as vezes da pra fazer isso, pow eu vou lá e colaboro e disponho a fazer isso, as vezes uma professora ta precisando de ajuda com determinada atividade, pow vamo lá, a gente senta e a gente planeja juntos, procuro me pautar nisso, fazer um trabalho colaborativo

Pesquisadora: E você sente essa abertura?

Entrevistado: Eu sinto essa abertura, procuro passar essa abertura, procuro passar essa abertura pras pessoas que trabalham comigo, é...isso não me torna um funcionário melhor que ninguém, mas eu parto do princípio de que se eu tivesse uma dificuldade eu gostaria que alguém me ajudasse, então eu faço pros outros o que eu gostaria que fizesse pra mim.

Pesquisadora: E quando você tem alguma dificuldade também?

Entrevistado: Se eu tenho alguma dificuldade eu converso com meus pares no café, no htpc, nessas conversas de corredores que nós temos, eu procuro sempre tá me informando e procurando meu melhor, sabe?

Pesquisadora: E é mais em momentos informais mesmo?

Entrevistado: São momentos informais, são momentos informais...esses momentos formais, já aconteceram muito no meu começo, nos meus vai 2 primeiros anos, em que tudo é novidade, mas tudo, até a caderneta, então a minha coordenadora, eu sou muito grato à ela, ela me ajudou muito dentro desse amadurecimento, e hoje se eu me sinto um professor totalmente seguro, capaz dentro do que eu to fazendo muito disso eu devo a ela, é esse espaço...ela também deixa sempre esse lócus, esse local, esse ponto pra gente poder se abrir, pra poder falar alguma dificuldade, essas formações elas ocorrem tanto numa formalidade que é coisa que vai acontecer já já no HTPC, sempre tem uma formação pra gente, como nesses momento informais mesmo como eu citei, café, corredor

Pesquisadora: HTPI também?

Entrevistado: Bem lembrado, HTPIS, sempre acontece, pelo menos um HTPI por semana a gente senta e conversa, rola um feedback da semana, “olha, melhorar essa atividade, fazer uma coisa assim, uma coisa assado”; “olha tamo no verão o que você acha da gente fazer uma atividade diferenciada no calor?”. Os HTPI também sempre tem esse processo formativo

Pesquisadora: Legal. E nesse processo todo como você constitui sua identidade de professor?

Entrevistado: Dani, tua pergunta me lembra uma vez no PIBID, não sei se foi o Tardif, o Sacristão...antes de mais nada os professores é aquele que ensina algo a alguém. No primeiro momento que li isso eu disse assim nossa que idiota, mas as vezes é importante conceituar o mais básico simples. Bem, como me constituo professor? Hoje, na minha carreira eu entendo que o meu trabalho é transmissão de conhecimentos, valores, aqui na rede municipal às crianças, nessa tríade do educar, cuidar, brincar, pros adolescentes eu me sinto um pouco mais conteudista, tem que fazer mais, ensinar mais esse leque dos esportes que existem e atividades, ann, isso foi me moldando enquanto pessoa, no primeiro momento eu sentia que eu precisava sobreviver e agora que eu consigo baixar um pouco meu nível de ansiedade, eu consigo passar esses conteúdos, eu me sinto muito mais docente, eu me sinto muito mais ensinando, eu me sinto muito mais preparado prestando atenção nesse avanço nas crianças. Tomara que sua pergunta tenha sido atendida...risos

Pesquisadora: Com certeza. Mais alguma coisa?

Entrevistado: Não

Pesquisadora: E você já falou um pouquinho, mas se tiver mais alguma coisa que você queira acrescentar, quais são os desafios que você enfrenta no exercício da profissão?

Entrevistado: Ixeee, desafios são...desafios, vamos lá eu vou listar bonitinho pra você então. Pais, estrutura física, recursos humanos, sem ser hipócrita por vezes o convívio com os pares, com nossos colegas de trabalho por vezes é difícil, nem tudo são flores, nem tudo são rosas, o caminho é árduo, esses são os desafios que acaba rolando dentro do processo

Pesquisadora: E em relação as crianças especificamente?

Entrevistado: Em relação as crianças, sabe que no começo eu me queixava muito mais, hoje eu entendo que os pequenos são agitados, é da natureza deles e ponto. Provavelmente você e eu também era agitado quando era criança mas não se lembra mais. Uma das coisas que me incomoda em relação as crianças é quando você tem uma criança que é mais agressiva, que bate, que empurra, ainda bem que eu não tive nada tão grave esse ano, é uma criança ou outra que morde, que morde as outras, por algum problema que ela não consegue verbalizar e não me chama e acaba mordendo a outra, em relação as crianças esses são pontos mais específicos assim que me incomoda, essa criança que aparentemente não tem tanto limite, que você percebe que a família não tem um zelo com ela, esse é um ponto mais critico

Pesquisadora: Certo. Mais alguma coisa?

Entrevistado: Não

Pesquisadora: E como você tem contribuído na construção da escola, na organização da escola?

Entrevistado: An, eu procuro, voltando um pouquinho la atrás que eu falei, eu procuro sempre me mostras disponível, procuro expressar minhas opiniões, é...procuro dar ideias, procuro ajudar construir as ideias, enriquecer as ideias, ser mão de obra caso precise até

voluntária. Tudo isso pra poder sentir que a escola avance. Nesse tempo, eu senti um negócio muito interessante nessa questão do avanço da escola, no começo eu sentia um olhar muito desconfiado das pessoas, não é preconceito das pessoas, mas homem na educação infantil, crianças pequenas, eu sentia uma coisa estranha e acho que eu consegui mostrar com esse tempo, com a minha dedicação, com meu trabalho sério de que eu vim pra cá pra construir, pra ajudar, pra enriquecer e a escola caminhou, eu caminhei, acho que esses pontos fizeram o enriquecimento, esses pontos fizeram ajudar a escola, foi uma via de mão dupla, eu ajudei a escola a escola me ajudou, todos crescemos

Pesquisadora: Ah que bom. Quando funciona assim é bom

Entrevistado: Dani, eu sou muito suspeito para falar da E4 sabe, eu to aqui desde o começo. Quando eu entrei aqui eu pensei assim “não ano que vem eu saio dessa escola, cê tá é louco”, por algum acaso no meu cargo só tinham dois cargos que eram lotados na escola que era aqui e em outra escola. Lá eu já tinha pegado ai eu fiquei aqui, fui ficando, ficando e por fim chegou final do ano, era educação infantil, educação infantil por educação infantil eu fico onde eu to, eu fui me adaptando...ann, fugiu o que eu ia falar...

Pesquisadora: Você tava falando em sair da escola ou não sair

Entrevistado: Fui ficando, fui me adaptando, fui gostando do espaço, fui gostando do espaço, ann e olha que coisa, parece até difícil acreditar, uma escolinha, lá no jardim Boa Vista, lá no final da rua, lá no final do mundo, ow eu moro perto do Antonio Maria Marrote, eu moro do outro lado da idade. Aqui é muito bom de trabalhar, aqui é muito bom de trabalhar, tanto é que nenhum professor esse ano saiu na remoção, nenhum. Tá bom, a escola é pequena, tem 6 professores de sala de manhã, 6 a tarde, eu de educação física fixo e algum do processo seletivo que vai pegar o resto das aulas, mas ninguém saiu. É um sinal de que alguma coisa tá acontecendo de bom

Pesquisadora: Sim, com certeza

Pesquisadora: E como você compreende a educação física escolar?

Entrevistado: Eu compreendo a educação física escolar como cultura corporal de movimento e nós professores de educação física podemos oferecer o máximo de experiências possíveis para as crianças, partindo de uma ideia lúdica, sendo divertido, sendo prazeroso, sendo legal, procurando respeitar o tempo da criança, isso é um negócio importante (risos), por vez eu me pego falhando nisso. É...ofertar essa gama enorme de possibilidades por vezes é frustrante porque as vezes você precisa de coisas específicas, por exemplo, voltando a falar do caso da piscina, se eu quisesse ensinar a molecada a nadar eu precisava de uma piscina, é eu não consigo fazer com a piscina que tinha, essa piscina que tem aqui tem 4 metros, 5 metros, por 1,5 de largura, que você vai fazer com isso? Da essa frustração no sentido, poxa nem tudo vai rolar, mas eu vejo o nosso trabalho dessa forma, ofertar essas possibilidades, ponto importante, a educação física inserida dentro de um plano educacional na escola, nós temos um conteúdo, cultura corporal de movimento, esse é o nosso lócus de trabalho, nós trabalhamos com isso, não somos melhores e nem piores que ninguém, temos um contexto diferente porque a gente tá numa quadra, foge um pouco do que ocorre com português, matemática, geografia, tudo bem, mas estamos inseridos dentro desse processo educacional, educação física na escola é viés educativo, não é pra fazer atleta nada disso, é pra educar o menino, passar conteúdo, passar bons hábitos, é amplo essa conversa, é amplo porque você pra pra pensar a gente tem N esportes, a gente tem N atividades, N vertentes. Um negocio que eu acho muito bonito mas eu não manjo absolutamente nada é atividade circense, eu acho lindo, maravilhoso, não manjo nada, cê manja?

Pesquisadora: Eu não manjo nada mas eu finjo que eu manjo na verdade (risos), eu arrisco

Entrevistado: Tamo que nem cabeleireiro a gente não manja de nada mas comenta de tudo (risos)

Pesquisadora: Eu pesquiso e arrisco do meu jeito

Entrevistado: Então, é uma coisa que eu adoraria fazer um pouco mais. Esse é o nosso, na minha modesta opinião, esse é o nosso trabalho, esse é o nosso objetivo dentro da escola

Pesquisadora: E pra finalizar, o que poderia ser feito na organização da escola que auxiliasse o professor de educação física em início de carreira?

Entrevistado: Que perguntinha em...risos

Entrevistado: Ó, vamo lá...eu me peguei pensando esses dias sobre isso. An, sei lá ideias utópicas que provavelmente não vão acontecer. Se um professor em sei lá, 3 meses ele pudesse acompanhar alguém mais experiente de rede e fazer uma coautoria, uma coparticipação nas aulas, ou até participando um professor experiente poder ficar de resguardo pra poder ajuda-lo, passar dicas, alguém com a formação, pessoas mais experientes, isso não vai acontecer infelizmente, mas algo do gênero sabe, alguém mais experiente podendo te olhar e podendo te ajudar nesse primeiro contato, sei lá isso pode ser uma semana, isso pode ser um mês, isso poder ser 3 meses, 6 meses, 1 ano.

Pesquisadora: Sabe que em alguns países isso acontece né?!

Entrevistado: Eu lembro do pessoal do PIBID falar disso, seria muito interessante, porque Dani eu não sei você mas no começo eu apanhei que nem cachorro, puta que pariu...Chegou um dia passar pela sua cabeça “eu vou largar isso”?

Entrevistado: Eu confesso que já passou uma ou outra vez pela minha cabeça, eu não ia, mas chegou passar

Pesquisadora: Olha largar largar não, mas eu lembro que no meu primeiro ano eu falava “gente se eu sobreviver esse ano, eu faço qualquer coisa depois”

Entrevistado: Eu lembro dessas frases de facebook do Leandro Carnal falando “professor que da aula pra sexto ano é capaz de qualquer coisa nessa vida”, eu so trocaria sexto ano por educação infantil. O cara que da aula pra educação infantil ele é capaz de qualquer coisa nesse mundo. Mas sei lá, um olhar desse de uma pessoa mais experiente sabe. Talvez, uma outra possibilidade, um grupo de discussão obrigatórios pros iniciantes, uma vez por semana, uma vez a cada duas semanas, uma vez por mês, pras pessoas discutirem suas possibilidades, suas dificuldades, mas uma discussão em que pudesse acontecer de um jeito mais em que a pessoa não se sentisse ameaçada em compartilhar as suas dificuldades sabe, sei lá, por vezes a gente vai na nossa reunião na Secretaria, por vezes nas minhas dificuldades eu procuro não expor, eu fico pensando puxa, será que a minha dificuldade por vezes vão enxergar de uma diferente, de uma forma pejorativa, então eu não me sinto a vontade

Pesquisadora: Até porque o foco ali não é só isso né, acaba abordando muitas coisas

Entrevistado: Exato, recados administrativos, pareceres, planos, metas, tudo isso

Pesquisadora: Mais alguma coisa que você queira acrescentar Adriano?

Entrevistado: Não, muito obrigada por ter me escolhido pra sua pesquisa, poder participar

Pesquisadora: Eu que agradeço (risos)

Entrevistado: Sempre muito bacana poder ajudar alguém que necessita, é muito legal saber que você se interessou em saber um pouco mais sobre a minha carreira, meu aprendizado, foi muito muito legal.