

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Daniel Ordane da Costa Vale

**OS SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS POR EGRESSOS DO PIBID DE
EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA**

Belo Horizonte

2018

Daniel Ordane da Costa Vale

**OS SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS POR EGRESSOS DO PIBID DE
EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lorene dos Santos

Área de concentração: Educação Escolar e Profissão Docente

Belo Horizonte

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

V149s Vale, Daniel Ordane da Costa
Os saberes docentes construídos por egressos do PIBID de Educação Física em início de carreira / Daniel Ordane da Costa Vale. Belo Horizonte, 2018.
136 f. : il.

Orientadora: Lorene dos Santos
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 2. Professores de educação física - Formação profissional. 3. Educação - Estudo e ensino 4. Prática de ensino. 5. Universidades e faculdades - Corpo docente. 6. Professores - Formação. I. Santos, Lorene dos. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 796:37.02

Daniel Ordane da Costa Vale

**OS SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS POR EGRESSOS DO PIBID DE
EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof^a. Dr^a. Lorene dos Santos – PUC Minas (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Stela Maria Fernandes Marques – Puc Minas (Banca Examinadora)

Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Junior – UFMG (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 05 de outubro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço ao grande Deus pelas oportunidades e experiências vivenciadas no caminho e, se em algum momento pensei em desanimar, tive sabedoria para levantar a cabeça perante os tropeços da vida.

Aos meus pais, Vicente e Nilda, que me ensinaram e me inspiraram a buscar os estudos e acreditar no impossível e, mesmo com as minhas dificuldades “acadêmicas”, acreditar que também poderia sonhar e conseguiria vencer.

Aos irmãos Franklin, que de perto acompanhou as minhas angústias e o destemperado emocional durante o percurso acadêmico do mestrado; e Samuel que, mesmo de longe, prescreveu mensagens positivas, incentivando a continuar minha carreira acadêmica.

À professora e orientadora Lorene dos Santos, que teve paciência e sabedoria para me guiar e orientar mesmo com todas as dificuldades na escrita e não se esquecendo de ressaltar uma das minhas inspirações acadêmicas e escolares, prof. Dr. Admir Soares, pelas contribuições no campo de pesquisa.

Ao Aduino e Maria que me ajudaram nos momentos de fraqueza e a nunca desistir e à Helena pelas contribuições nas correções da dissertação.

À minha noiva, esposa, a mulher que amo, Camila, que conviveu com as emoções positivas e negativas que o curso de mestrado nos proporcionou durante o período de cursar as disciplinas. O cansaço, as pedras no caminho que enfrentamos juntos até o momento final de entrega da dissertação e sua apresentação e as experiências de estarmos todos os dias vivendo, aprendendo e compartilhando estes momentos maravilhosos dentro do mestrado e, é claro, vivendo o crescimento um do outro, por fim, a marca que fica são os nossos saberes construídos durante a vivência no mestrado.

Por fim, não posso me esquecer de exaltar o trabalho dos colegas professores de várias áreas do conhecimento que convivemos e observamos florescer durante esta experiência magnífica que é o mestrado.

RESUMO

A presente pesquisa aborda temáticas relativas à profissão docente e seus saberes, com o objetivo de compreender os saberes construídos pelos egressos do Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) de Educação Física e as maneiras que estes saberes podem contribuir para minimizar o “choque de realidade” quando os professores ingressam na carreira docente. A dissertação procurou conhecer um pouco o processo de criação e princípios norteadores do Pibid na Educação brasileira, e de que forma este Programa tem contribuído para o ingresso na carreira docente dos professores de Educação Física. Para entender o objeto de estudo, buscou-se dialogar com as áreas da formação e do trabalho docente, o campo da Educação Física escolar e das políticas públicas de educação, com enfoque especificamente para o início de carreira dos professores e os saberes docentes. O estudo buscou ouvir as vozes dos professores, por meio de uma pesquisa qualitativa, na qual foram analisadas respostas de um questionário e de entrevistas semi-estruturadas com professores de Educação Física egressos do Pibid de duas IES mineiras. Foram selecionados para a entrevista aqueles professores que atendiam os critérios desejados, ou seja, que estivessem atuando na educação básica e estivessem nos primeiros anos da carreira docente em Educação Física. As análises apontaram que o Pibid tem se constituído como uma política pública que contribui para inserir os licenciandos no contexto escolar e que a experiência adquirida no decorrer dos anos de participação no Programa favorece uma redução do que chamamos de “choque de realidade”. Ainda assim, os professores iniciantes sofrem com diversas dificuldades encontradas na realidade escolar. Sobre a construção de saberes dos professores de Educação Física em início de carreira identificamos o “saber negociar” dos docentes e o trato com as burocracias escolares.

Palavras-chave: Pibid. Início de carreira. Saberes docentes. Professores de Educação Física.

ABSTRACT

The present research approaches thematic relative to the teaching profession and its to know, with the objective to understand to know constructed them for the egresses of the Pibid (Institucional Program of Stock markets of Initiation the Docência) of Physical Education and the ways that these to know can contribute to minimize the “shock of reality” when the professors enter the teaching career. The dissertação looked for to know a little the process of creation and principles norteadores of the Pibid in the Brazilian Education, and of that it forms this Program has contributed for the ingression in the teaching career of the professors of Physical Education. To understand the study object, one searched to dialogue with the areas of the formation and the teaching work, the field of the pertaining to school physical education and the public politics of education, with approach specifically for the beginning of career of the professors and to know professors to them. The study it searched to hear the voices of the professors, by means of a qualitative research, where if it analyzed answers of a questionnaire and interviews half-structuralized with professors of Physical Education egresses of the Pibid of two mining IES. Those professors had been selected for the interview who took care of the desired criteria, that is, that they were acting in the basic education and the first years of the teaching career in Physical Education. The analyses had pointed that the Pibid if has constituted as one public politics that contributes to insert the licenciandos in the pertaining to school context and that the experience that it acquires in elapsing of the years of participation in the Program it favors a reduction what we call “reality shock”. Still thus, the beginning professors suffer with the diverse difficulties found in the pertaining to school reality, as for example the lack of materials for the lessons of Physical Education, what it unchains some emotions, is negative or positive they. On the construction to know of the professors of Physical Education in beginning of career we identify “to know to negotiate” of the professors and the treatment with the pertaining to school burocracias.

Keywords: Pibid. Beginning of career. To know professors. Professors of Physical Education. Shock of reality.

LISTA DE QUADRO

QUADRO 01 – Faixa Etária e sexo dos egressos do PIBID	69
QUADRO 02 - Existência de professores na família	69
QUADRO 03 - Existência de professores de Educação Física	70
QUADRO 04 - Escolha da profissão	70
QUADRO 05 - Escolha da profissão docente em Educação Física	71
QUADRO 06 - Formação dos egressos do Pibid de Educação Física	72
QUADRO 07 - Atuação da carreira docente	72
QUADRO 08 - Motivo por não atuação na carreira docente	73
QUADRO 09 - Tempo da carreira de professor	74
QUADRO 10 - Infra – estrutura da escola	74- 75
QUADRO 11 - Permanência no Pibid	75
QUADRO 12 - Atividades realizadas no programa	76

LISTA DE SIGLAS

CAE	Centro de Atividades Esportivas
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
EF	Educação Física
ICBS	Instituto de Ciências Biológicas e Saúde
IES	Instituto de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PIBID	Programa Institucional de Bolsas Iniciação a Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

SUMÁRIO	17
1. INTRODUÇÃO.....	18
2. FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E O PIBID.....	25
2.1 Formação docente: políticas e estudos	25
2.2 O Pibid como política pública de formação docente	30
3. OS ESTUDOS SOBRE PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA E OS SABERES DOCENTES	36
3.1 O início de carreira dos professores: o ‘choque de realidade’	36
3.2 Identidades docentes.....	42
3.3 Os saberes docentes	46
3.4 A constituição da identidade e os saberes dos professores de Educação Física.....	56
4. PERCURSO METODOLÓGICO E O CAMPO DE PESQUISA	64
4.1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa	68
4.1.1 <i>Sexo e Faixa etária</i>	68
4.1.2 <i>Escolha da profissão</i>	69
4.1.3 <i>Formação acadêmica</i>	71
4.1.4 <i>Trajetória profissional</i>	72
4.1.5 <i>Sobre a participação no Pibid</i>	75
4.2 Campo de pesquisa: os cursos de Educação Física nas duas IES pesquisadas	78
4.2.1 <i>A trajetória do Pibid na UFMG</i>	79
4.2.2 <i>A trajetória do Pibid na PUC Minas</i>	81
5. OS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA: ENTRE A CONSTRUÇÃO DE SABERES E OS DESAFIOS DA PRÁTICA	84
5.1 O que dizem os sujeitos a respeito das experiências formativas no Pibid	84
5.2 Os desafios da construção dos saberes docentes nos primeiros anos da carreira	92
5.3 Os saberes dos professores de Educação Física egressos do Pibid iniciantes na carreira docente: o ‘choque de realidade’	102
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A – Questionário	123
APÊNDICE – B - ENTREVISTA	133

1. INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos este trabalho, torna-se indispensável falar um pouco sobre a minha formação acadêmica e como ela influenciou na escolha do objeto de pesquisa. Sou graduado em Educação Física pela Fundação Helena Antipoff e o meu percurso na graduação foi marcado por dúvidas que permeavam a escolha entre bacharelado e licenciatura. Ao longo das disciplinas cursadas descobri a importância do professor em nossa sociedade, assim como o seu papel durante o processo de formação dos estudantes.

Ao término do curso fui aprovado em um processo seletivo para assumir um cargo vago temporário em Contagem-MG, mas, para minha surpresa, como eu era professor recém-formado, enfrentei muitas dificuldades que me fizeram repensar minha escolha profissional. Eram dúvidas que tocavam o primeiro passo como docente, as dificuldades com os alunos no exercício profissional, dúvidas de como realizar os planejamentos, além dos medos e anseios de ser julgado pelos próprios alunos. Após várias tentativas, entre erros e acertos, anotava algumas dúvidas em um portfólio e depois retomava alguns autores importantes do curso de Educação Física.

Ainda travando os primeiros desafios na carreira docente, no ano seguinte consegui uma vaga de designação em uma escola da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. É de fato muito desestimulador passar por um processo seletivo e ter que disputar uma vaga com dezenas de professores, isso afeta o lado emocional do docente e muitas vezes desestimula a continuidade na carreira. Com muita luta e após disputar vagas com professores que já estavam há anos na carreira, assumi um cargo de 8 aulas semanais no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Essa experiência me fez desenvolver um projeto extracurricular com diferentes esportes na escola, na qual fiquei por um período de 06 meses. Com a troca de professores e sem estabilidade, perdi a vaga para um professor efetivo.

Com o objetivo de melhorar o meu exercício profissional no início da minha carreira, após um ano matriculei-me no curso de pós-graduação em Educação Física Escolar, ofertado pela Universidade Gama Filho. Ao cursar as disciplinas compreendi a importância de aliar os conhecimentos adquiridos em minha formação acadêmica com a experiência escolar. Sendo assim, percebi que a minha vivência

dentro desse ambiente seria fundamental para que a minha insegurança terminasse. Por um período de 02 anos não atuei na área escolar. Como muitos professores em início de carreira, tive um difícil acesso à carreira docente e, como alternativa profissional, trabalhei em uma academia desportiva. Estimulado pelos meus estudos de pós-graduação em Educação Física Escolar, porém, estava sempre em busca de uma vaga nessa área. Ainda nesse mesmo período me permiti a descoberta dos primeiros passos da área acadêmica e realizei um processo seletivo de línguas do CENEX – UFMG; já almejava passos maiores em minha carreira profissional.

Em 2013, surgiram algumas oportunidades na área escolar. Nesse período estava em uma escola particular em trabalho temporário - vaga de um professor que estava em licença médica - e também assumi um cargo no Ensino Superior na UEMG, uma experiência muito significativa com formação de professores no curso de Educação Física Escolar.

Em 2014 exerci minha profissão como professor de xadrez em uma escola da Rede Estadual num projeto da Escola Integrada e com regência no Ensino Fundamental II. No ano seguinte participei do IX Simpósio Nacional de Pesquisa em Educação, promovido pela PUC Minas, com o objetivo de conhecer estudos referentes à temática da formação docente. Após o término do evento, a partir das discussões que nele foram suscitadas, compreendi a necessidade de ampliar os meus conhecimentos sobre a Educação. Assim, elaborei um projeto de pesquisa para ingressar no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, na linha de pesquisa sobre formação docente.

Quando fui aprovado para ingressar no programa, percebi várias possibilidades de estudos, uma vez que, a cada disciplina cursada, surgiam novas oportunidades de pesquisas sobre a minha área. Em uma das aulas da disciplina “Profissão e Saberes Docentes: dimensões socioculturais”, o professor convidado, Dr. José Ângelo Gariglio, apresentou sua investigação que retratava alguns aspectos da atuação de professores iniciantes, mostrando uma dupla vulnerabilidade em seu exercício profissional. Tal estudo enfocava os dilemas vividos pelos professores quando saem da faculdade, sendo considerada pelo autor como uma fase extremamente importante para a desistência ou permanência na carreira docente. Outro ponto destacado são as considerações desfavoráveis com relação à Educação Física dentro do contexto escolar. Esse relato de pesquisa me trouxe algumas inquietações sobre a temática abordada e, também, me fez

relembrar as dificuldades enfrentadas em meu início de carreira. Nas análises de Caldeira (1995), inferimos da seguinte maneira os problemas da formação docente:

Como consequência, um dos grandes problemas da formação inicial do professorado é a desvinculação entre os conteúdos de formação e a realidade escolar, uma vez que as propostas de formação apresentam, em geral, uma cisão entre teoria e a prática. Assim, uma das questões centrais, quando se discute a qualidade dessa formação, é como integrar os conhecimentos dos docentes (conhecimento do alunado, da classe, da escola, da natureza do processo educacional) nos conteúdos da formação inicial. (CALDEIRA, 1995, p. 6).

A afirmativa do autor vai ao encontro de algumas pesquisas sobre o início de carreira, quando pontuam que um dos problemas no início da profissão docente é colocar em prática os conhecimentos adquiridos no curso de formação de professores.

Para enfrentar tais dificuldades, políticas e programas de formação docente vêm sendo desenvolvidos, como é o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Tal programa objetiva dar oportunidade aos licenciandos de conhecer o que é ser professor.

Dessa maneira, depois de muita análise e reflexão, percebi que esse poderia ser um tema de pesquisa a ser desenvolvido. Os sujeitos investigados neste trabalho, portanto, são os professores de Educação Física, em início de carreira, que participaram do Pibid. Buscamos compreender quais são os saberes construídos por esses professores durante sua experiência no Pibid e de que maneira os saberes contribuem para minimizar o ‘choque de realidade’ característico dos primeiros anos de docência. Esta pesquisa foi realizada junto aos egressos que participaram do Pibid em duas Universidades mineiras: a PUC Minas e a UFMG.

Assim, dialogamos com algumas áreas de conhecimento fundamentais para nortear a pesquisa, sendo elas: a área de formação e do trabalho docente, o campo da Educação Física Escolar e das políticas públicas de educação, com enfoque especificamente no início de carreira dos professores e os saberes docentes. Essa temática nos levou a formular uma questão que orienta a pesquisa: Quais são os saberes construídos pelos egressos do Pibid de Educação Física e de que maneiras estes saberes podem contribuir para minimizar o ‘choque de realidade’ quando os professores ingressam na carreira docente?

Para compreender tal questão, buscamos conhecer um pouco o processo de criação e os princípios norteadores do Pibid na educação brasileira, e de que forma

o Programa tem contribuído para o ingresso na carreira docente dos professores de Educação Física.

Inicialmente, faz-se necessário ressaltar o quanto é relevante a formação de professores e suas contribuições para a construção de saberes por parte dos sujeitos que ingressam nos cursos de licenciatura. Nessa perspectiva, Nóvoa (1995) explicita que:

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. (NÓVOA, 1995, p.18).

Sendo assim, podemos entender o papel fundamental das Instituições de Ensino Superior na formação de professores e sua relação com a preocupação crescente de pesquisas que tenham como objeto de estudo o desenvolvimento da carreira docente. Pensando sob essa perspectiva, a nossa temática já foi trabalhada em algumas pesquisas, porém, por acreditarmos no caráter amplo e multidisciplinar dessa área de conhecimento, o panorama que privilegiamos no decorrer deste trabalho se mostra singular, aspecto que justifica a escolha pelo objeto, assim como seu delineamento metodológico.

Vários são os autores que desenvolveram seus estudos sobre essa temática, tais como: Huberman (1992); Tardif (2005); Lima (2006), que retrataram pontos importantes sobre o início de carreira de professores. Nesses estudos, ressaltam as dificuldades encontradas pelos profissionais a partir do momento em que se tornam professores.

Alguns sentimentos são identificados pelos autores nas pesquisas sobre os primeiros anos de carreira, como: “frustração”; “incapacidade” e “sobrevivência”, causados pelo ‘choque de realidade’. Esse pode ser entendido como a experiência de encarar uma sala de aula sem os saberes necessários, visto que o sujeito só se torna efetivamente professor a partir do momento em que é inserido nesse ambiente.

Compreendendo esses enfrentamentos e as várias leituras sobre a temática, fui provocado a investigar algumas questões que fossem relevantes para futuros pesquisadores, visto a necessidade de ampliar as investigações referentes aos professores de Educação Física egressos do (Pibid).

A pesquisa de Santana (2015), uma dissertação com o título “O Pibid e a iniciação profissional: um estudo com professores egressos do programa”, teve como foco uma observação baseada em quatro pilares: inserção na escola; gestão de classe; conhecimentos específicos e avaliação de planejamento, segundo os quais a autora identificou que o Pibid contribuiu para um dos objetivos que era colocar os sujeitos em contato diretamente com a prática, uma vez que os egressos relataram experiências significativas para assumir uma sala de aula, ainda que suas práticas tivessem sido realizadas por meio de projetos ou subprojetos. Foram observadas, portanto, algumas interferências positivas dos sujeitos que participaram do Pibid com relação à prática escolar, podendo-se perceber que muitas professoras que cursaram Pedagogia utilizaram, no início de carreira, os conhecimentos aprendidos, revelando o quão significativo o Pibid foi para elas nessa etapa da profissão.

Tal estudo nos levou a questionar: será que os professores de Educação Física egressos do Pibid conseguiriam minimizar o ‘choque de realidade’ nos primeiros anos de carreira profissional? Os profissionais desse campo específico teriam as mesmas características percebidas no estudo com as pedagogas?

Outro trabalho que se refere à temática é a dissertação de Zurlo (2015) com o título: “Fatores que influenciam os professores iniciantes a permanecerem na carreira docente”, que identificou a vivência de professores em início de carreira que atuam em escolas particulares. No delineamento de sua pesquisa, o autor utilizou como base alguns pontos importantes, dentre eles podemos destacar: as dificuldades enfrentadas em sua didática; a autonomia do professor; as relações empreendidas no contexto escolar; as motivações de cada sujeito.

Além dessas dissertações, foram encontrados artigos que também tratam do nosso tema de pesquisa. Clates, Leães e Günther (2013), no artigo a respeito da participação no Pibid e o percurso formativo de professores de Educação Física, nos mostram o quanto foi importante a participação dos sujeitos no programa e suas contribuições formativas nas suas práticas pedagógicas, possibilitando que desenvolvessem melhor suas experiências curriculares e proporcionando uma complementação em sua formação acadêmica. O estudo sinaliza dados importantes, uma vez que relata as características para a formação do sujeito egresso do programa. Mesmo sem tratar especificamente sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira, foi significativa a contribuição do trabalho

para entender a participação desses sujeitos no que se refere às suas práticas pedagógicas e seus saberes.

O estudo de Gariglio (2016), “A inserção profissional de professores de educação física iniciantes: aprendendo a ser professor”, retrata alguns aspectos da atuação dos professores em início de carreira, no qual são apresentadas algumas dificuldades referentes ao “choque de realidade” decorrente da transição de aluno para professor, vivenciadas nos primeiros anos de carreira, podendo provocar uma desmotivação em seguir o magistério.

Seguindo essa vertente, estimulados pelos estudos já desenvolvidos na área, optamos por desenvolver esta investigação, que tem como objetivo geral analisar quais saberes construídos por egressos do Pibid Educação Física são mobilizados quando esses professores ingressam na carreira docente, buscando identificar se a participação no Pibid durante a licenciatura minimizou o “choque de realidade” vivenciado pelos professores em início de carreira.

Junto ao objetivo geral, também traçamos, como objetivos específicos: compreender a relação entre os processos formativos vivenciados no Pibid e os desafios da prática docente para professores de Educação Física iniciantes; investigar como os professores avaliam sua participação no Pibid e de que maneira tal participação teria contribuído para qualificar sua formação e identificar o que os professores egressos do Pibid apontam como principais dificuldades vivenciadas nos primeiros anos de docência.

Para apresentar os resultados da pesquisa, esta dissertação foi organizada em 05 capítulos, além da Introdução. No segundo capítulo, “Formação docente no Brasil e o Pibid ” contextualizamos brevemente as políticas públicas de formação de professores, com destaque para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), buscando identificar seus princípios e normativas que o organizaram como uma política pública de formação e estimulação à carreira de docente.

No terceiro capítulo, “Os estudos sobre professores em início de carreira e os saberes docentes” apresentamos o referencial teórico da pesquisa, que foi realizado na perspectiva histórica e conceitual, dialogando com diversos autores que discutem o início de carreira docente e os temas da identidade docente, saberes docentes e saberes docentes em Educação Física, dentre outros.

No quarto capítulo “Percurso metodológico e o campo de pesquisa” detalhamos o caminho trilhado em nossa pesquisa de campo, suas estratégias e conceitos empíricos, explicando os motivos da escolha das ferramentas e dos sujeitos da pesquisa.

No quinto capítulo, “Os docentes de Educação Física em início de carreira: entre a construção de saberes e os desafios da prática” realizamos a análise de dados baseada nas entrevistas e questionários realizados com professores (as), apresentando o processo formativo no Pibid, os desafios da construção dos saberes no início de carreira e os saberes dos professores de Educação Física egressos do Pibid, buscando entender de que maneira a participação neste programa pode ter contribuído para minimizar o ‘choque de realidade’.

No último capítulo, apresentamos as considerações finais, com os principais achados da pesquisa, as avaliações a respeito da temática para o campo e os apontamentos para futuras investigações.

2. FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E O PIBID

2.1 Formação docente: políticas e estudos

Neste capítulo, faremos uma breve contextualização histórica de como foi iniciada a carreira docente no Brasil, o que vai sustentar o diálogo da dissertação a respeito da temática: a construção dos saberes docentes dos professores em início de carreira. O ofício em estudo, em nosso país, remonta ao final do século XIX, com os primeiros cursos de formação de professores:

Fazendo uma pequena digressão histórica sobre a formação de professores no Brasil, lembramos que a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX. (GATTI, 2010, p. 1356).

Somente em fins do século XIX e início do século XX, começou-se a dar importância aos cursos de formação docente. Em uma breve busca a respeito da temática, nos deparamos com o levantamento sobre os estudos que contemplaram a formação de professores na década de 1990 a 2000. Na percepção de Marli André (2009), houve um aumento no número de dissertações e teses defendidas e que tratam deste tema:

No período de 1990 a 1998, foram defendidas 6.244 dissertações e teses das quais 410 (6%) trataram do tema formação de professores. Nos cinco anos seguintes, a produção total da área passou para 8.280, das quais 1.184 (14%) abordaram o tema formação de professores. Esses dados deixam evidente que cresceu muito, no período, o interesse dos pós-graduandos pelo tema formação de professores. A comparação dos temas e subtemas tratados nas dissertações e teses dos dois períodos mostra uma grande mudança. Se, nos anos 1990, a grande maioria das pesquisas se debruçava sobre os cursos de formação inicial (72%), nos anos 2000, a maior parte dos trabalhos investiga questões relacionadas a identidade e profissionalização docente (41%). Houve uma mudança de foco dos cursos de formação para os docentes e seus saberes. (ANDRÉ, 2009, p. 48).

A afirmativa da autora indica o aumento gradativo e a procura por estudos na área da formação docente nesse período. Em sua perspectiva, este fator leva em consideração as mudanças e reformas acontecidas na década de 1990, com a chegada de novos autores que estudavam a temática, dentre eles salientamos os estudos de Maurice Tardif acerca dos saberes docentes.

As várias leituras realizadas no campo da formação de docentes e pesquisas a respeito da temática acendem algumas indagações sobre a prática dos professores. Em suas análises, Nunes (2001) nos alerta que:

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. (NUNES, 2001, p. 28).

Para o estudo, não é possível deixar de fazer comentários a respeito de como os autores da formação docente estão conceituando e pensando essa profissão. Dessa maneira, indagamos: o que é formação de professores? Maria da Conceição Moita (1995) descreve um percurso de ideias referente ao conceito de formação docente:

É tomado não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio (...). Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõem troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com seus contextos. (MOITA, 1995, p. 114-115).

Na percepção da autora, os caminhos, as experiências e os conhecimentos que são adquiridos pelo sujeito durante o processo de formação de professores, as várias dificuldades, os tempos e os espaços, e também as diferentes histórias compartilhadas, que contribuem para a troca de saberes entre os professores.

Ao analisar o estudo de Marcelo Carlos Garcia (1999), “Formação de Professores: para uma mudança educativa”, identificamos um debate a respeito da temática:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e

da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p.26, grifo do autor).

As características e conceitos ressaltados pelo autor, tais como: os diferentes conhecimentos aprendidos durante uma formação; a importância da troca de experiências em conjunto que podem/devem ser relevantes para a prática profissional; e a valorização da experiência prática nos possibilita a reflexão sobre como essa formação merece destaque no âmbito educativo.

Outro autor que descreve a respeito da temática formação docente é Nóvoa (1995), que assinala diferentes posições históricas. Segundo o autor:

Formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre *modelos acadêmicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adoptando *modelos profissionais*, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância. (NOVÓIA, 1995, p. 26, grifo do autor).

O autor mostra que a profissão docente deve quebrar o paradigma de ser pensada somente como capacitação de professores, defendendo a parceria entre “Ensino Superior e Escola” para que, em conjunto, se possa (re) pensar modelos de aprendizagem que sejam relevantes para ambos em seu espaço de aprendizado. Esta prática faz uma crítica ao padrão imposto, procurando desenvolver diferentes formas para o conhecimento da formação inicial de professores, que, na visão de André (2010):

O que podemos concluir das leituras dos autores mais recentes é que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula. (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Na leitura e interpretação dos autores a respeito da temática percebemos que os vários estudos alertam para que os professores ao longo de sua vida profissional se atualizem, pois as necessidades sociais se modificam ao longo do tempo.

No decorrer dos parágrafos anteriores apresentamos alguns aspectos da história da formação docente, mesmo que brevemente, e também como alguns

autores expõem sua concepção do que é essa formação.

Bernadete Gatti (2010) trata de mudanças significativas que ocorrem nos processos de formação docente, em fins do século XX, sobretudo a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), enfocando as novas exigências de formação em nível superior para todos os professores da Educação Básica. Segundo a autora:

Com a publicação da Lei n. 9.294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em dezembro de 1996, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. (GATTI, 2010, p. 1357).

Na citação acima percebemos que a nova LDBEN fixa novos parâmetros para a formação de professores. Mais recentemente, a Resolução n° 2, de 01 de julho de 2015, institui Novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica.

Ao analisar os artigos dessas Diretrizes, bem como as estruturas que regem os cursos de formação de professores, é possível identificar que tais cursos devem contemplar aspectos práticos, possibilitando a articulação com os teóricos trabalhados nas IES. Sobre isso, Bernardete Gatti (2014) o descreve como um dos pontos cruciais da formação inicial de professores, ressaltando suas principais características:

A formação inicial de um profissional, além da formação acadêmica, “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho”. Tal como é comumente pensada, a formação inicial não inclui referências às experiências do exercício profissional e dos sujeitos, quando sua função seria exatamente a de orientar a aquisição da experiência desejável. (GATTI, 2014, p. 39).

Na afirmativa da autora a formação inicial não deve se basear, somente, na formação conceitual, estritamente acadêmica. Ela está intimamente ligada à construção de saberes que se relacionam com a prática profissional. No entanto, essa percepção, muitas vezes, deixa de ser evidenciada nos cursos de formação docente. Nesse sentido, é possível afirmar que quando esses aspectos não são

valorizados, tais cursos não conseguem dar suporte aos sujeitos para subsidiar os conhecimentos necessários para sua prática e seu exercício em início de carreira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior indicam que:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio - e modalidades - educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância - a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p.3).

Neste artigo verificam-se alguns objetivos traçados pelas Diretrizes da formação de professores que devem ser cumpridos para dar maior segurança nos momentos posteriores de avaliação dos cursos e dos sujeitos que procuram a formação de professores.

Deniele Pereira Batista (2015) em seu estudo “Formação Inicial de Professores para Educação Básica: a dimensão prática em foco pela lente de uma política pública” ressalta a importância da prática como grande subsídio para a formação inicial. A autora também reconhece o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) como responsável por enfrentar os problemas do distanciamento entre teoria e prática na formação de professores:

Vivenciar a escola, podendo perceber os conflitos que nela ocorrem, os dilemas enfrentados e, ao mesmo tempo, a força das práticas pedagógicas na educação dos alunos, pode constituir-se em experiências de aprendizagem profissional essenciais para quem busca a carreira do magistério. (BATISTA, 2015, p. 89).

Trata-se de mais um estudo que nos possibilita compreender a importância da vivência da prática pedagógica, dos dilemas vividos no ambiente escolar, bem como dos desafios enfrentados cotidianamente enquanto se é professor. Esses tipos de experiências são fundamentais durante a formação inicial, oferecendo algumas pistas do que pode ser enfrentado durante o exercício profissional, com o intuito de evitar, assim, o ‘choque de realidade’. A ideia apresentada de perceber os conflitos

do contexto escolar vai ao encontro das afirmativas de Marçal (2012) no que concerne à formação de professores, que deve conter conhecimentos que apresentem a realidade das escolas:

Uma formação inicial de professores/as justifica-se pela necessidade de uma qualificação profissional para o exercício da função docente, devendo estar, no entanto, adequada às exigências educativas e de ensino - aprendizagem dos educandos nos vários níveis de ensino. (MARÇAL, 2012, p. 6).

Nesse sentido, é razoável afirmar que a qualificação para o exercício profissional é imprescindível, visto que a relação entre teoria-prática possibilitará uma formação que, efetivamente, possa contribuir para as necessidades vividas na atuação docente. É importante ressaltar, ainda, que a autora enfatiza a demanda de um aprendizado que esteja relacionado com a realidade, contemplando as peculiaridades vividas pelos aprendizes.

A relação estabelecida entre a realidade vivenciada nas escolas e a formação inicial dos docentes está ligada ao currículo efetivado nas instituições. Marçal (2012) enfatiza a importância desse instrumento, mostrando que:

A formação inicial dos/as professores/as é uma função que, progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo institucional do programa de formação. Os estudos sobre o currículo de formação de professores são escassos e incompletos, na medida em que fundamentalmente apenas fazem referência aos conhecimentos competências necessários em cada caso para desempenhar a tarefa de docente. (MARÇAL, 2012, p. 13).

Concluimos que a autora faz uma reflexão acerca do cotidiano e do currículo, como são desenvolvidas e pensadas as maneiras de posicionamento político e cultural dos cursos de formação docente.

Depois da breve discussão a respeito da temática formação inicial, apresentaremos no próximo tópico uma das mais importantes políticas de formação docente surgidas no Brasil: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

2.2 O Pibid como política pública de formação docente

Torna-se importante explicitar, a partir desse momento, um breve panorama de como ocorreu a criação do Pibid, a fim de que possamos compreender o seu

papel na educação. O referido programa é fruto de demandas historicamente construídas e que têm como foco a necessidade de aprimorar a formação de professores. Buscando atender essa demanda, a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, em seu Art. 2º, estabelece que:

A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País. (BRASIL, 2007).

Essa entidade tem várias funções, dentre elas são destacadas as avaliações dos cursos de pós-graduação em *stricto sensu* e o desenvolvimento das produções científicas, assim, o Ministério da Educação passa a responsabilidade para a Capes de criar e estimular a formulação de políticas públicas de formação de professores que atuem diretamente na Educação Básica.

O Pibid foi oficialmente implantado por meio do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que “Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas Iniciação à Docência – Pibid”. (BRASIL, 2010, p. 4). Foi, portanto, através de sua organização, que o Ministério da Educação, nomeando a Capes responsável pelos programas de incentivo à formação docente, criou o Pibid, que, em seu art. 2º, considera os participantes do programa os seguintes sujeitos:

- I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID;
- II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;
- III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades:
 - a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica;
 - b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e
 - c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;
- IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. (BRASIL, 2010, p. 4).

Assim, podem participar do Pibid os sujeitos que estão devidamente

matriculados em um curso de formação de professores; um professor da IES participante que assume o papel de coordenador institucional, responsável por coordenar, planejar e seguir os devidos objetivos traçados pela Capes; um coordenador de cada área de conhecimento, ou seja, um professor de cada curso de licenciatura para acompanhar as atividades dos alunos; e, por último, um grupo de professores supervisores que atuam na educação básica e que acompanham as atividades dos alunos e trocam experiências com os mesmos.

Ao analisar o Decreto de nº 7.219, de 24 de junho de 2010, em seu art. 5º, o Ministério da Educação também define quais Instituições de Ensino Superior podem participar do Pibid, sendo aquelas que:

- I - possuam cursos de licenciatura legalmente constituídos e que tenham sua sede e administração no País;
- II - participem de programas de valorização do magistério definidos como estratégicos pelo Ministério da Educação;
- III - mantenham as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação. (BRASIL, 2010, p. 5).

Em acordo com o que estava sendo implantado até o momento, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) explicita, em suas metas, a preocupação com a expansão dos programas de iniciação à docência. Ao analisar as necessidades educacionais presentes nesse documento, regulamentado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, encontramos a seguinte meta:

- 15.3. Ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica. (PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO 2014-2024, 2014 p. 79).

Essa abordagem sobre a necessidade de uma melhoria na qualidade da formação de professores reflete o que já estava sendo discutido no âmbito legal, principalmente no que se refere a uma preparação mais contextualizada dos alunos de licenciatura. Dessa maneira, pode-se perceber a preocupação do PNE em ampliar o Pibid, visto que este não abrange totalmente os alunos dos cursos de formação de professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9. 394/96), em seu art. 62 § 5º (incluído pela lei 12.796 de 2013), também ressalta a necessidade de se investir em profissionais para a atuação na educação básica, ao afirmar que:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 1996, incluído pela lei 12.796 de 2013).

A referida LDBEN fixa as diretrizes, no âmbito nacional, para a Educação e, portanto, o Governo (União, Estado e Municípios), em regime de colaboração, deveria estimular a formação de professores que tivessem interesse pela docência nas escolas públicas, objetivando um maior diálogo entre a teoria e a prática na formação desses estudantes, para um futuro exercício profissional com maior qualidade.

Ao compreender a necessidade de se investir em políticas públicas de formação de professores é possível identificar a importância de ampliação do Pibid para os futuros profissionais da educação básica, para que tenham o conhecimento das dificuldades a serem enfrentadas por um professor.

Ao analisarmos o Decreto que dispõe sobre o Pibid, verificamos que “a CAPES definirá as áreas do conhecimento e níveis de ensino que serão abrangidas pelo Pibid, a partir de necessidades educacionais detectadas, observado o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009”. (BRASIL, 2010, p. 5). Identificamos uma preocupação em abranger praticamente todas as disciplinas escolares, com destaque para algumas, em caráter mais urgente. Na análise do adendo 2º, o Pibid atenderá as seguintes áreas do conhecimento:

- a) Para o ensino médio:
 - I. licenciatura em Física;
 - II. licenciatura em Química;
 - III. licenciatura em Filosofia;
 - IV. licenciatura em Sociologia;
 - V. licenciatura em Matemática;
 - VI. licenciatura em Biologia;
 - VII. licenciatura em Letras-Português;
 - VIII. licenciatura em Pedagogia;
 - IX. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio.
- b) Para o ensino fundamental:
 - I. licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização;
 - II. licenciatura em Ciências;
 - III. licenciatura em Matemática;
 - IV. licenciatura em Educação Artística e Musical
 - V. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental.

c) De forma complementar:

- I. licenciatura em Letras - Língua estrangeira;
- II. licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas);
- III. licenciaturas em educação do campo e para comunidades quilombolas;
- IV. demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região. (BRASIL, 2009, p. 47).

Nessa fase inicial do programa, verifica-se a preocupação do Governo Federal em estimular estudantes de cursos de formação de professores que apresentam déficit de procura nas universidades.

Desde sua gênese, percebe-se uma preocupação com a interlocução entre as escolas públicas de educação básica, os cursos de licenciatura e o Ministério da Educação, que é representado pela Capes. Essa característica é visualizada desde as primeiras normatizações a respeito do programa até a maneira como este se efetiva cotidianamente.

Na formulação do programa foram criadas algumas metas a serem atingidas em sua aplicação. Dessa maneira, faz-se necessário observarmos alguns dos objetivos aspirados pelo Pibid:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010, p. 4).

Os objetivos supracitados são indispensáveis para compreender o que é visado pela Capes, uma vez que nos permitem perceber quais são as intencionalidades propostas, bem como as possibilidades elencadas a partir do momento em que são colocadas em prática iniciativas voltadas para a valorização do magistério. O fator que mais nos chama a atenção é a real possibilidade que os alunos dos cursos de licenciatura terão ao vivenciar a regência compartilhada e outras atividades inerentes à docência nas escolas, tendo como base o contexto no

qual estão inseridos e, permeando todo esse processo, o diálogo estabelecido entre teoria e prática ao longo de sua trajetória no programa. Corroborando com esse posicionamento, Cury (2013) nos possibilita perceber que:

Entre outros objetivos, pode-se dizer que o PIBID pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se refletir analítica e criticamente sobre esse real e provar (em si e no outro) a realização dos saberes e das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. (CURY, 2013, p. 22).

Como é possível observar, o autor mostra que, além dos respectivos objetivos do Pibid, o sujeito que adentra o programa necessita ampliar os conhecimentos sobre o processo educacional e ter uma opinião crítica sobre as reais condições que irá enfrentar em sua trajetória docente. Na prática, as Instituições de Ensino Superior devem elaborar seus projetos de acordo com o edital proposto pela Capes. Após a aprovação, as Universidades criam seus processos seletivos a fim de selecionar alunos e professores que queiram se integrar ao Pibid.

Objetivando aprofundar os estudos relativos à formação de professores, em diálogo com o Pibid, no próximo capítulo nos concentraremos nas pesquisas que se relacionam ao início de carreira e os saberes docentes.

3. OS ESTUDOS SOBRE PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA E OS SABERES DOCENTES

3.1 O início de carreira dos professores: o ‘choque de realidade’

Neste capítulo serão discutidos alguns dos caminhos seguidos pelos docentes em início de carreira. Para isso, começaremos a traçar estudos que serão a base da discussão deste trabalho. Percorreremos a primeira fase da carreira docente e o que os autores apresentam como fundamentação teórica e seus conceitos. Depois de realizada esta apresentação, definiremos a expressão ‘choque de realidade’. É fundamental entender alguns conhecimentos referentes ao trabalho docente, especificamente em seu início de carreira. A temática configura-se uma importante base para a pesquisa, visto que muitos estudos mostram as dificuldades enfrentadas pelos professores nessa etapa da profissão. Na visão de pesquisadores da área, tais como Huberman (1992); Tardif (2005); Lima (2006), o ‘choque de realidade’ ocorre nos primeiros anos da carreira, logo após o término dos cursos de licenciatura.

A carreira docente, bem como seu desenvolvimento ao longo do exercício profissional apresentam algumas dificuldades para os professores. Uma delas é o ‘choque de realidade’, vivenciado pelos sujeitos que saem da faculdade e começam a conhecer os primeiros passos de como é “ser um professor”. Esse conceito é construído com base em diversos fatores, analisados ao longo desse tópico. Gonçalves (1995) explicita que:

As carreiras dos professores desenvolvem-se por referência a duas dimensões complementares: a individual, centrada na natureza do seu eu, construído a nível consciente e inconsciente, e a grupal, ou coletiva, construída sobre as representações do campo escolar, influenciando e determinado aquelas. (GONÇALVES, 1995, p. 147).

É possível inferir, portanto, que a constituição da carreira para esse profissional não é meramente construída por fatores desconectados da vivência dos indivíduos envolvidos. O dimensionamento da construção da carreira demonstra a complexidade que envolve o trabalho docente, uma vez que concordamos com Tardif (2005) no momento em que o autor afirma que esse é um trabalho humano marcado pela interatividade.

Exatamente por ser marcada por essa característica, a profissão docente é dotada de peculiaridades, nos revelando uma subjetividade presente em cada momento de seu delineamento. Nesse direcionamento, Tardif (2005) ressalta que:

Quanto à dimensão subjetiva da carreira, ela remete ao fato de que os indivíduos dão sentido a sua vida profissional e se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira. (TARDIF, 2005, p. 80).

A formação do professor, nessa perspectiva, está ligada à individualidade do profissional e à maneira como cada um irá lidar com as experiências adquiridas ao longo de sua prática, fatores que lhe permitirão construir a carreira no magistério. Conforme já foi dito anteriormente, o início de carreira, quando está relacionado à profissão docente, geralmente é marcado por algumas dificuldades, principalmente quando se trata da transição de aluno para professor. Segundo Tardif (2005):

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho. Ao estream em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho difíceis, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga de trabalho, etc. (TARDIF, 2005, p. 86).

A fase de início de carreira é uma etapa delicada, pois é por meio de sua experiência dentro do ambiente escolar que o professor iniciante se tornará um sujeito crítico de suas ações e das necessidades percebidas em sua formação. É assim que podemos refletir sobre os saberes construídos por egressos do Pibid de Educação Física, quando imersos na construção de sua carreira docente.

Para melhor análise sobre este período, que é caracterizado, por alguns pesquisadores, por fases, veremos a seguir alguns estudos sobre a temática de início de carreira dos professores.

Seguindo a linha de pensamento de Huberman (1992), as fases de vida da trajetória docente se iniciam a partir do momento em que se encerra o curso de formação de professores e há a inserção na vida profissional.

[...] estudos empíricos sobre a escolha da carreira docente, e vários outros que tratam dos 2-3 primeiros anos de ensino. Se bem que as motivações

sejam diversas, a tomada de contacto inicial com as situações de sala de aula tem lugar, por parte dos principiantes, de forma um tanto homogênea. (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Segundo o autor, o início de carreira compreende os três primeiros anos na profissão docente, sendo caracterizado por alguns sentimentos peculiares. O professor em início de carreira pode se deparar com várias situações desconhecidas, que, muitas vezes, não foram vivenciadas durante o curso de formação de professores.

O estudo de Gonçalves (1995) está em concordância com as ideias de Huberman (1992), sendo que o autor define a primeira fase da carreira como os quatro primeiros anos de exercício docente. Corroborando com o estudo dos autores citados, Tardif (2005) nos mostra que:

Concretamente, entre os professores entrevistados que possuem um emprego estável no ensino, as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início de carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. (TARDIF, 2005, p. 82).

Um conceito importante que está sendo desenvolvido por diversos autores em relação às análises sobre o início da carreira docente é o de “choque de realidade”. Tomamos emprestada a definição elaborada por Veenman (1988) *apud* Lima (2004), por acreditar que ela é a que mais se aproxima do contexto de desenvolvimento deste trabalho. Nas palavras do autor, a expressão em evidência pode ser entendida como:

[...] a diferença encontrada pelos professores entre a idealização da realidade – segundo suas vivências anteriores, em especial o que lhe foi apresentado no curso de formação inicial – e a realidade tal qual ele agora vivencia pessoalmente na inserção profissional. (VEENMAN, 1988 *apud* LIMA, 2004, p. 87).

Um fator característico dos primeiros anos na atuação profissional, seguindo esse pensamento, está calcado na percepção da relação pouco dialógica que se estabelece durante a licenciatura entre a teoria e a prática, que emerge no contexto das salas de aula nas quais os professores iniciantes irão atuar, e onde percebem com mais clareza que esta realidade nem sempre é explorada durante o curso de formação de professores. Pode-se, ainda, dizer, segundo o estudo de Veenman (1988), que o termo “choque de realidade” está relacionado aos primeiros

sentimentos encontrados pelos docentes em sua transição de aluno para professor. Dialogando com esse conceito, Huberman (1992) nos diz que:

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a 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 as relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1992, p. 39).

O professor iniciante, além das dificuldades causadas pelo “choque de realidade”, depara-se com outros obstáculos no cotidiano escolar que os professores experientes também enfrentam cotidianamente, tais como: infraestrutura precária, falta de estímulos ao trabalho docente, falta de material para a realização de atividades, a burocratização do ensino etc. O termo em estudo, tendo como base as apreciações feitas por Lima *et al.* (2006), caracteriza-se como uma conceituação feita pelos teóricos da área referente a aspectos que todos nós, professores, temos familiaridade em nosso exercício profissional. Em suas palavras:

Nomes como “choque de realidade” e “sobrevivência” são dados pela literatura especializada para designar o que, nos nossos primeiros meses de docência, conhecemos – e muito bem! – como frio na barriga, desespero, às vezes até pavor, diante de situações das quais não tem a menor ideia de como vamos sair! (LIMA *et al.*, 2006, p. 91).

Os autores se referem ao termo “choque de realidade” e “sobrevivência” como fatores característicos do primeiro contato com a docência, vivenciados, geralmente, por todos os professores. Os sentimentos evocados por essa inexperiência na profissão são decorrentes da vivência de situações ainda novas e que muitas vezes são desesperadoras para os iniciantes. Ao analisar o estudo realizado por Gonçalves (1995), percebemos que o ânimo de adentrar na profissão também pode ser uma característica marcante dessa fase:

A entrada na carreira, comumente designada pelas nossas entrevistadas como o <<início de carreira>>, daí a designação por que optámos, oscila entre uma luta pela sobrevivência, determinada pelo choque do real, e o entusiasmo da descoberta de um mundo novo, que se abre à jovem professora. (GONÇALVES, 1995, p. 164).

Identifica-se nas análises já encontradas em outros estudos que a “sobrevivência” é denominada pelo “choque de realidade”, uma vez que é percebida quando o profissional se insere na escola sem os devidos saberes para assumir uma turma.

O termo “descoberta” é desenvolvido a partir do momento que o sujeito torna-se professor e começa a ampliar a curiosidade sobre a carreira docente. Reforçando o que outros estudos definem sobre o choque de realidade, Tardif (2005) nos diz que:

O início de carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade de exercícios da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente do trabalho. (TARDIF, 2005, p. 82).

O autor utiliza as experiências profissionais anteriores para descrever a fase crítica do início de carreira dos professores. Assim, evidenciamos termos utilizados como: “choque de realidade”, “choque de transição” e “choque cultural”, vocábulos que fazem referência à mudança de papéis assumida no momento em que se passa a assumir uma postura profissional.

Mariano (2006), ao comparar o início de carreira dos professores a um espetáculo de teatro, identifica três atos importantes: ‘choque de realidade’, ‘sobrevivência’ e ‘descoberta’. Para este autor, “Quando deixamos o estado de estudante e ingressamos nas oficinas de formação de atores, começamos a vivenciar o processo de transição de estudante para professor”. (MARIANO, 2006, p. 18). Neste primeiro ato, será reforçado o que está sendo discutido por outros estudos anteriormente: o “choque de realidade” é quando terminamos o curso de formação de professores e passamos a compreender o contexto escolar e ver o distanciamento entre a teoria e a prática de sala de aula, enfrentando as primeiras dificuldades.

Após esse processo de transição, entramos no segundo ato, que é caracterizado pela “sobrevivência”. Segundo Mariano (2006):

Esta sensação de estarmos submetidos a um teste diário de sobrevivência é o que podemos chamar de “teste do elenco”. É como se fôssemos colocados diante dos diretores do espetáculo e que em nosso primeiro deslize, falha ou gagueira fôssemos desclassificados. Pode também acontecer que essa “desclassificação” parta de nós mesmos. O fato é que muito de nós desistimos de atuar ainda nos primeiros espetáculos! Outros, com o passar do tempo, descobrem que estão no papel errado. (MARIANO, 2006, p. 21).

Ao refletir a respeito de algumas características que aparecem no início de carreira da profissão docente, observamos que o medo e a ansiedade são sintomas de emoção por assumir responsabilidade de entrar em uma turma pela primeira vez. As vivências da prática podem, então, proporcionar experiências não significativas que façam perder a vontade de atuar na profissão docente.

A respeito do último ato, a “descoberta”, é o momento de curiosidade em que o docente tem os seus primeiros contatos com a escola. Nas análises de Mariano (2006): “O que descobrimos, ao tempo em que sobrevivemos? Descobrimos o prazer de atuar, de nos sentirmos parte integrante de um elenco que faz o espetáculo acontecer”. (MARIANO, 2006, p. 21). Nesse ato observamos, por meio da vivência, como é ser professor na prática, começamos a descobrir as dificuldades e todos os conhecimentos necessários que talvez a graduação não permitisse presenciar no período da formação acadêmica.

A respeito dos principais problemas vividos pelos docentes que podem desencadear o “choque de realidade”, a que os professores precisam sobreviver diariamente, Veenman (1988) *apud* Lima (2004) nos esclarece que:

[...] seriam os seguintes os principais problemas vividos pelos professores iniciantes: manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta dos alunos; motivação e trato com as características individuais dos alunos; relacionamento com pais, alunos e comunidade; preocupação com a própria capacidade e competência; docência vista como trabalho cansativo física e mentalmente. (VEENMAN, 1988, *apud* LIMA, 2004, p. 87).

Ao analisar os estudos sobre o início de carreira dos professores, podemos perceber “choque de realidade”, “sobrevivência”, “descoberta”, “choque de transição” e “choque cultural” como termos utilizados pelos autores para designar os primeiros sentimentos dos professores, a partir do momento em que se tornam profissionais e assumem as primeiras turmas e se deparam com a realidade escolar. Optamos por utilizar o termo “choque de realidade”, por julgarmos adequado ao que foi

evidenciado pelo estudo. Dessa maneira, após os estudos sobre essa primeira fase da carreira profissional, formulamos as seguintes perguntas: será que os professores de Educação Física que vivenciaram em sua trajetória acadêmica alguns saberes que envolvem a formação profissional, por meio de sua participação no Pibid, podem ter maior motivação para permanecer na carreira docente? Tais experiências formativas teriam contribuído para minimizar o “choque de realidade” vivenciado pelos professores em início de carreira?

Após definirmos o conceito de “choque de realidade”, faz-se necessário, a partir desse momento, compreendermos um pouco como alguns autores vêm problematizando as identidades e os saberes docentes, conceitos fundamentais para a pesquisa realizada, ampliando os horizontes sobre a temática.

3.2 Identidades docentes

Segundo Kaufmann (2004) *apud* Zanatta (2011), a temática da identidade docente passou a ser debatida por volta dos anos 1960. Segundo o autor:

O tema identidade, segundo Kaufmann (2004), consolidou-se por volta dos anos 60 e, embora tenha começado a desenvolver-se recentemente enquanto objeto de investigação das Ciências Sociais, este conceito está em discussão desde a antiguidade. (KAUFMANN, 2004 *apud* ZANATTA, 2011, p. 42).

Inicialmente o que fizemos foi uma abordagem histórica e sociológica trazendo estudos e pesquisas que fundamentam a temática identidade docente. Essa será uma abordagem importante para pensarmos as características e as relações que constituem a identidade de um professor.

A temática em estudo tem evoluído ao longo do tempo, com um aumento no número de pesquisas que enfocam a identidade docente. Andre *et al.* (1999) retratam o acompanhamento e a evolução de trabalhos apresentados em Educação na década de 1990. Especificamente esse assunto, os autores nos dizem que:

O tema identidade e profissionalização docente é pouco explorado no conjunto das pesquisas, configurando menos de 10% do total das 284 dissertações e teses defendidas, mas emerge com certa constância nos últimos anos. Os conteúdos que se destacam nesse grupo de estudos são a busca da identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão. (ANDRE *et al.*, 1999, p. 302).

Verificamos, por meio dos dados apresentados pelos autores, a necessidade de ampliação dos estudos sobre a temática, apesar do crescimento e constância nas bases acadêmicas, conforme relatado por André *et al.* (1999). Segundo Zanatta (2011):

Nas décadas de 1980 e 1990, a Sociologia da Identidade ganha fôlego por meio da publicação de várias obras de autores franceses, em especial de Renauld Sainsaulieu e Claude Dubar. Com a finalidade de chegar ao conceito de identidade social, desenvolvido por Claude Dubar e, com o intuito de apresentar as principais ideias e conceitos elaborados por pensadores que se ocuparam do processo de interação face a face para destacar as implicações dessa interação em particular no processo de construção identitária. (ZANATTA, 2011, p. 45).

Ao analisarmos a temática identidade, podemos compreender o conceito se pensarmos através de suas relações entre os sujeitos, os meios culturais e profissionais, levando em consideração os aprendizados e experiências. Iremos, portanto, refletir sobre as seguintes questões: o que seria identidade docente? Como é ser professor?

Ao introduzir algumas pistas de como é a vida de um professor desde sua entrada na graduação até sua vida profissional, ressalta-se as contribuições de estudos relacionados à identidade docente. Estudos-base neste aspecto são o de Claude Dubar (2005); Selma Pimenta (1999); Carlos Marcelo (2009) e Maurice Tardif e Raymond (2000). No que concerne à definição dessa expressão, concordamos com a afirmativa de Carlos Marcelo (2009) citando Lasky (2005):

Do ponto de vista de Lasky, a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional”. (LASKY, 2005, *apud* MARCELO.C, 2009, p.112).

Segundo o autor, essas considerações podem ser compreendidas como uma ligação da trajetória docente e discente dentro do contexto escolar, que vai formando o professor.

Dubar (2005) é outro autor fundamental na área. Ele descreve uma “dualidade”, constituída de: “inseparável” e “problemática”. Na primeira, o autor pontua que é possível interpretar *inseparável* como “eu não sei o que sou a não ser pelo ponto de vista de outro sujeito”, e *problemática* porque a experiência que o sujeito vive nunca é a mesma do que o sujeito passou, assim, não se pode ser julgado por conhecimentos que o indivíduo não viveu. Pimenta (1999) se apoia no conceito da construção social da profissão docente:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1999, p. 19).

Consideramos que a afirmativa da autora fundamenta algumas concepções a respeito da construção social da identidade do professor e sua necessidade para a sociedade: esta é vista como fundamental para formação de sujeitos visando à leitura, escrita e constituição de uma sociedade crítica e questionadora; não podemos deixar de ressaltar a sua evolução dentre os contextos históricos e culturais da profissão docente.

Ao analisar a obra de Iria Brzezinski (2002), que organiza vários estudos sobre a temática, verificamos que esta discute a identidade a partir das dimensões pessoal e coletiva. Segundo a autora:

A identidade construída pode ser pessoal ou coletiva. A primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel de *status* social. A identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva. (BRZEZINSKY, 2002, p. 8, grifo da autora).

Ao descrever a identidade docente, observamos as várias características presentes, visto que esta construção é marcada por uma evolução social docente,

ou seja, todas as relações que envolvem a vida de um professor, entre elas a sua relação com a profissão, com os discentes, experiências acadêmicas, e entre professores.

Benites *et al.* (2014) indicam características que apontam a interatividade e as relações entre os sujeitos, que vão analisando, perpassando e moldando o profissional, levando às seguintes considerações:

A constituição do ser professor, isto é, de sua identidade, perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente. (BENITES *et al.* 2014, p. 277).

Os autores discutem as várias possibilidades de identidade que perpassam a vida de um docente, desde a entrada na graduação até o processo de se tornar um professor. Isso influencia diretamente na formação de identidade docente, suas experiências acadêmicas e culturais.

Ao passar pelo mesmo caminho, outros autores que fazem uma análise dos aspectos de interação e experiências acadêmicas são Tardif e Raymond (2000). Segundo eles, o sujeito, desde que inicia os primeiros passos no ambiente escolar, já começa a ter uma concepção do que é ser professor:

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216-217).

Assim, a vivência e os saberes são fundamentais para construção da identidade de um profissional. A relação professor-aluno é essencial, visto que em uma grande parte de sua vida acadêmica o sujeito passa dentro do contexto escolar e este é crucial para a construção de sua identidade.

Será relevante pontuarmos as experiências e contribuições do Pibid para a identidade docente e, dessa forma, refletirmos a respeito delas. Assim, concordamos com a ideia de Pimenta (1997) ao mostrar a necessidade de vivenciar o ambiente escolar ainda na formação:

Tenho optado por trabalhar com esses alunos juntos, pois no curso são colocados, pela primeira vez, face à necessidade de se perceberem, enquanto professores (futuros), trabalhando *coletivamente* nas escolas, isto é, pela primeira vez enfrentando o desafio de conviver (falar e ouvir) com linguagens e saberes, diferentes daqueles de seus campos específicos. O que me parece essencial para o trabalho interdisciplinar e coletivo nas escolas. (PIMENTA, 1997, p. 6, grifo da autora).

É necessário, nesse direcionamento, fazer uma análise do Programa de Iniciação à Docência e refletir a respeito da expectativa dos licenciandos sobre ele, pois um de seus objetivos é proporcionar aos sujeitos ingressantes conhecimentos sobre o papel de “ser professor” e “ser professora”. Assim, enfatizamos que a *identidade* faz parte de conjuntos socialmente construídos através de saberes e culturas que se entrelaçam e formam a identidade docente. Segundo Tardif (2005):

De acordo com nossas análises, é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. Ora, é claro que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos. (TARDIF, 2005, p. 107).

É possível perceber que não se separa o profissional docente do sujeito em si, pois eles possuem histórias de vida, crenças e valores que se complementam em seu ‘ser professor’. Essa abordagem acrescenta pontos fundamentais para refletirmos a respeito das concepções dos saberes docentes, como foi sua evolução e suas características para a formação de professores, pois no estudo realizado sobre a identidade docente constatamos uma proximidade entre as experiências de se tornar um professor.

3.3 Os saberes docentes

Discutiremos, a partir desse momento, alguns aspectos que envolvem um dos conceitos centrais de nossa investigação: os saberes docentes. Para começar esta

análise, partiremos dos elementos fundamentais que reorganizaram esta temática, assim, é essencial compreender o que propõem os estudos referentes à prática pedagógica dos professores, que surgem com certa urgência de sistematizar e legitimar novos saberes. Para ampliarmos nossos horizontes, verificaremos parte de um estudo realizado por Borges e Tardif (2001) que tratou especificamente da temática em questão:

Por exemplo, uma rápida pesquisa bibliográfica no banco de dados americano ERIC gera mais de 21.000 referências. Porém, ao pegarmos o ano de 1966, ano em que ERIC foi inaugurado, obtemos apenas 141 referências em relação a *teacher* e *knowledge*. Entre 1970 e 1980, encontramos 4.506 documentos associados a esses mesmos termos; entre 1980 e 1990, são 7.728 documentos; e, entre 1990 e 2000, 9.114 documentos. Finalmente, ao pegarmos o ano de 1996, 30 anos, portanto, após o início de ERIC, encontramos 989 referências, ou seja, um aumento de mais de 700% em relação ao ano de 1966. (BORGES; TARDIF, 2001, p. 11-12, grifo do autor).

Ao analisar os estudos sobre os saberes docentes conseguimos identificar vários artigos publicados e sua evolução acadêmica nos anos 1980 e 1990. O que são saberes docentes?

Na década de 1990, houve um incremento quantitativo e qualitativo em trabalhos e pesquisas sobre os saberes docentes. Citamos as pesquisas de: Célia Maria Fernandes Nunes (2001); Tardif e Lessard (1991); Menga Lüdke (2001). Esses autores abordam a temática em questão e sua aparição em pesquisas. Segundo informações de Lüdke (2001):

A discussão em torno da ideia do saber docente foi introduzida entre nós por um artigo de M. Tardif, C. Lessard e L. Lahaye, publicado em *Teoria & Educação*, em 1991. Nesse trabalho, os autores conseguiram despertar o interesse da comunidade acadêmica brasileira para o estudo de um tema de conhecimento tácito entre os professores, mas cuja complexidade passaria a desafiar a argúcia de muitos membros dessa comunidade desde então. (LÜDKE, 2001, p. 79).

Ao concordar com o autor acima, Nunes (2001) afirma a importância da pesquisa sobre formação de professores e os estudos pioneiros no Brasil:

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto "tímida", é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes

pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. (NUNES, 2001, p. 28).

Ressaltam-se, ainda lentamente, perspectivas de alteração no quadro acadêmico, fazendo referência à temática formação docente e saberes docentes. Assim, pontuamos um crescimento nos estudos no século XX que estimulou novos pesquisadores a abordarem os saberes docentes em seus trabalhos. De que maneira essa temática relaciona-se com o nosso objeto de pesquisa? O que podemos chamar de saberes docentes? Como esses saberes são constituídos na formação do sujeito?

Seguindo esses direcionamentos, procuramos compreender o que são esses conhecimentos construídos durante a carreira docente. Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), todos os saberes que permeiam a vida em sociedade estão incutidos na formação educacional, implicando, diretamente, na relação com os saberes dos professores:

Se chamamos de “saberes sociais” o conjunto de saberes de que dispõem uma sociedade e de “educação” o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes, então é evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 31).

Fica evidente, a partir desse momento, o papel do professor na sociedade, uma vez que é a partir dos conhecimentos considerados fundamentais para a formação do sujeito que os professores irão desenvolver seus saberes, que se entrelaçam, são construídos e reconstruídos de acordo com as necessidades e demandas da sociedade. A troca de experiências profissionais, a relação desenvolvida com esses saberes, e, também, a sua singularidade como pessoa.

É nesse direcionamento que se percebe que existem algumas características que todos os docentes devem ter para que a sua profissão seja significativa. O trabalho do professor revela-se como um momento ímpar na construção da vida em sociedade, visto que é necessário destacar, em um primeiro momento, uma das especificidades do ser humano, o que o diferencia dos outros seres vivos: sua capacidade de ensinar e aprender, sua dimensão educativa. Saviani (1996) afirma que:

[...] o homem não se faz homem naturalmente, ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. (SAVIANI, 1996, p. 147).

O autor nos mostra que a diferença entre o ser humano e outros animais é exatamente a sua capacidade de desenvolvimento no âmbito educacional. É necessário, portanto, construir o conhecimento, uma vez que o indivíduo não nasce sabendo; para que o aprendizado aconteça é fundamental que se desenvolva um processo educativo. Necessitamos esclarecer, em um primeiro momento, como o aprendizado e, por conseguinte, a construção de saberes relacionam-se com os professores e sua formação.

Em todas as profissões existem conhecimentos que são característicos e que, muitas vezes, não são observados em outros ofícios. Como não poderia deixar de ser, na área educativa os saberes que se referem especificamente aos professores são chamados na comunidade científica de saberes docentes. Diferentes pesquisadores, ao longo de seus estudos, irão identificar alguns desses saberes, que algumas vezes serão singulares e, outras, complementares.

Enfocando os aspectos relacionados a essa temática, podemos inferir que os saberes que envolvem a prática docente são variados. Exatamente por terem essa característica, alguns pesquisadores centraram-se no delineamento deles. Para ampliarmos estas questões lançaremos mão de autores que fazem referência a esse assunto. Destacaremos em nossa pesquisa uma interlocução entre as ideias de Saviani (1996); Tardif (2005); Tardif, Lessard & Lahaye (1991); Shulman (2001); e, para complementar os nossos estudos, as reflexões de Charlot (2005) sobre a relação com o saber.

Os autores citados, desde a década de 1980, influenciados pelas primeiras pesquisas que tiveram como tema central os saberes docentes, preocupavam-se com o estabelecimento de categorias que contemplassem cada tipo de saber, definindo tipologias para os saberes docentes. As tipologias podem ser caracterizados por uma multiplicidade de sentidos que provém de fontes variadas. Tardif, Lessard & Lahaye (1991) nos mostram que:

O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p.33).

Os saberes docentes são agrupados por vários componentes. Dentre eles, destacamos os saberes de cada disciplina (Matemática, Português, Química, Educação Física, etc.), e o que demanda cada componente curricular a ser ensinado a cada ano; os saberes adquiridos pelos profissionais dentro da instituição formadora de professores; e as experiências que são adquiridas pela socialização entre profissionais.

Tardif (2005) nos diz que “em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas”. (TARDIF, 2005, p. 247). Compreende-se, por meio dessa afirmativa, que os saberes docentes podem ser sistematizados, também, pelas disciplinas escolares, mas que não são essas as únicas possibilidades. Quais são os outros saberes que envolvem essa tão complexa formação?

Seguindo esse direcionamento, afirma-se, tendo como base as discussões feitas por Tardif (2005), no que concerne aos saberes profissionais, que, muito mais do que exclusivamente nas disciplinas, aprende-se sobre essa profissão nos cursos de formação de professores, por meio do diálogo desenvolvido entre a teoria e prática, enfocando características que envolvem as metodologias e sua relação com o exercício do professor. Esse saber pode ser bem-esclarecido nos momentos em que os estudantes têm a oportunidade de vivenciar os aspectos estudados em sala de aula com a realidade vivida nos momentos de atuação profissional, e também em programas de formação como o Pibid.

Lee Shulmann (2001), outro precursor dessa temática, estabeleceu o que ele chamou de *knowledge base*. O autor considera que a docência tem características comuns, as quais são formadas por uma base de conhecimentos mobilizados e construídos pelos professores durante sua vida profissional. Os saberes citados pelo autor são adquiridos em diversos lugares e podem impactar diretamente a prática docente. Destacam-se, como elementos que se relacionam nessa composição, os conhecimentos da matéria; os saberes pedagógicos da matéria que, com sua mescla entre pedagogia e matéria, contribuem para o desenvolvimento dos professores em sua formação; e os conhecimentos do contexto escolar que envolvem sua estrutura educacional.

Outro autor que se dedicou ao estudo desse assunto foi Demerval Saviani

(1996), que sistematizou, em suas pesquisas, vários saberes docentes que englobam: o saber atitudinal; o saber crítico-contextual; os saberes específicos; o saber pedagógico; e o saber didático-curricular.

Ao longo de nossas pesquisas, constatamos que existem alguns saberes que são reconhecidos por todos os pesquisadores, apesar de receberem uma nomenclatura diversa, e outros que são únicos, não sendo abordados por nenhum outro autor. Concentraremos-nos, a partir desse momento, nas características desses conhecimentos e em como eles relacionam-se de acordo com cada teórico.

Conforme vimos anteriormente, Shulmann (2001) considera como fundamentais os saberes que se relacionam com as aprendizagens adquiridas durante o curso de formação de professores, descritas pelo autor como o conhecimento da matéria ensinada, conhecimentos pedagógicos gerais e conhecimento pedagógico da matéria. É perceptível essa característica no fragmento abaixo:

La primera fuente de la base de conocimientos es el conocimiento de los contenidos: el saber, la comprensión, las habilidades y las disposiciones que deben adquirir los escolares. Este conocimiento se apoya en dos bases: la bibliografía y los estudios acumulados en cada una de las disciplinas, y el saber académico histórico y filosófico sobre la naturaleza del conocimiento en esas áreas de estudio¹. (SHULMAN, 2001, p.175).

Nesse momento, asseguramos a importância que a formação durante os cursos de graduação desempenha na constituição de saberes docentes que implicarão em uma prática significativa por parte do professor.

Tais saberes são correlatos ao “saber pedagógico”, que, segundo Saviani (1996), são os conhecimentos “produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo”. (SAVIANI, 1996, p. 149). Este saber é desenhado com as características de cada disciplina lecionada; são os conhecimentos desenvolvidos por meio da relação entre teoria e prática.

¹ As novas propostas de reforma contêm pressupostos sobre a base de conhecimento para o ensino: quando os defensores da reforma sugerem que seria necessário aumentar as demandas de treinamento de professores e prolongar períodos de prática, eles assumem que há algo essencial que deve ser aprendido.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) também citam a importância dos saberes que são sistematizados durante os cursos de formação de professores. Em suas palavras:

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação [...] Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 36-37).

Os autores afirmam que os saberes da formação profissional são constituídos na interlocução entre os conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura e as práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. É somente na relação entre esses dois fatores que ocorre uma formação mais ampla durante os cursos de formação de professores, o que implicará, diretamente, na constituição da carreira profissional.

No que se refere à sistematização desses saberes, a organização dos conhecimentos adquiridos pelos docentes é fundamental para uma boa condução das aulas, mas será que somente estes conhecimentos são suficientes? Esses conhecimentos seriam basilares para que os professores de Educação Física que vivenciaram o Pibid minimizem o 'choque de realidade'? Tardif e Lessard (2005) nos mostram que:

Os programas escolares também são instrumentos cognitivos úteis que permitem aos professores que organizem sua ação em função de objetivos, de expectativas, de sequências, de cronologias, etc. Sem os programas, o ensino atual perderia sua unidade; além disso, cada professor teria que inventar integralmente seu planejamento, sua didática, seus objetivos, etc. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 207).

Ao dialogar com os autores, observa-se a importância de algumas ferramentas extremamente úteis para a complementação dos objetivos; não havendo esta sequência, o professor teria que se reinventar para cumprir seus objetivos escolares. Segundo Saviani (1996), esse saber, denominado didático-curricular, é compreendido como:

Conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. É em sentido mais específico o domínio do saber-fazer, implica não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico, como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados. (SAVIANI, 1996, p. 149-150).

É imprescindível perceber que este campo de pesquisa busca identificar que o processo educativo se dá em meio a alguns fatores indispensáveis para a realização da prática. Não iremos nos referir somente ao conjunto de técnicas, mas a cultura e valores que configuram os saberes de professores e alunos, no qual enfatizamos o processo procedimental, ou seja, o saber-fazer utilizando as ferramentas necessárias para serem atingidos seus objetivos. Apesar de aprendido, muitas vezes, durante as aulas na graduação, somente nos momentos em que o professor encontra-se na sala de aula é que aprenderá a compreender melhor a dinâmica envolvida nesses processos.

Ainda sobre os saberes docentes não se deve esquecer os conhecimentos que são gerados por meio de métodos que possam contribuir para o aprendizado do sujeito. Relacionados aos saberes já citados, contribuindo para a formação profissional, encontram-se os saberes curriculares que se relacionam diretamente com o cotidiano do professor nos momentos em que ele já se encontra em exercício da profissão. Na visão de Tardif (2005):

Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (TARDIF, 2005, p. 38).

Dentre as experiências do professor são considerados alguns aspectos relevantes para compreender o saber curricular, no qual são encontrados elementos importantes para a regência de suas aulas, baseados em características sociais, sendo definidos como: os objetivos que são traçados pelo professor a serem atingidos no ambiente escolar; conteúdos trabalhados durante o ano que o docente deve seguir por meio da ementa e grade curricular; Projeto Político Pedagógico

(PPP); e os métodos escolhidos pelo professor para conseguir atingir sua meta, motivando os sujeitos ao aprendizado.

Ao analisar os estudos realizados por Schulman (2001), verificamos que é fundamental uma prática mais efetiva na formação de professores. Afirmou o autor:

Las nuevas propuestas de reforma contienen supuestos acerca de la base de conocimientos para la enseñanza: cuando los partidarios de la reforma sugieren que sería preciso aumentar las exigencias en la formación de maestros y prolongar los períodos de práctica, suponen que existe algo esencial que debe aprenderse. (SHULMAN, 2001, p. 170).

O autor, em seu estudo, demonstra a necessidade de aumento do tempo de prática na formação, pois, ainda há algo de especial a ser aprendido pelos professores. A prática defendida por esse teórico é fundamental, visto que, em muitos casos, somente partindo-se dela é que o profissional desenvolverá conhecimentos específicos, que são aprendidos com base nas experiências vividas. Nessa perspectiva, Saviani (1996) relata alguns saberes observados a partir da prática profissional, como é o caso do saber atitudinal, que é assim destacado:

Esta categoria compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc. (SAVIANI, 1996, p.148).

Os saberes citados são de fundamental importância na constituição da carreira docente, visto que compreendem algumas responsabilidades que o professor deverá ter a partir do momento que assume uma turma. Dentre estes valores destacam-se: a pontualidade do docente, a responsabilidade e diálogo entre os sujeitos, aceitando os conhecimentos prévios dos alunos, em que o professor deve ter clareza de quais saberes deve proporcionar aos alunos. Neste caso, Saviani (1996) nos mostra que:

Saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Entende-se que os educandos devam ser preparados para integrar a vida da sociedade em que estão inseridos de modo a desempenhar nela determinados papéis de forma ativa e o quanto possível inovadora. (SAVIANI, 1996, p. 148-149).

Esse saber retrata a necessidade dos professores terem conhecimentos que

vão além das disciplinas curriculares, pedagógicos e profissionais. São os saberes necessários para o desenvolvimento de sujeitos críticos atuantes na sociedade.

Nesse momento, iremos tecer contribuições acerca dos saberes experienciais. Um autor que fundamenta aspectos deste contexto é Jorge Larrosa (2002), que faz uma abordagem significativa sobre a temática:

O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente. (LARROSA, 2002, p. 26-27).

O autor enfatiza que o saber da experiência deve fazer sentido ligado à existência e vivência do sujeito. É fundamental que o conhecimento proporcione significado à vida do sujeito. Configura-se como fator decisivo no trabalho docente a experiência, que não deve ser compreendida, na perspectiva de Tardif (2005), apenas como o tempo em que se exerce a profissão, mas, também, como a vivência de situações que tenham tido significado para o sujeito, o que irá proporcionar ao professor a capacidade de desenvolver não somente uma experiência individual como também uma baseada na coletividade:

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2005, p. 38-39).

Verifica-se, então, que os saberes docentes são basilares na prática dos professores, uma vez que é na interlocução entre os saberes (curriculares, disciplinares, profissionais, experienciais e pedagógicos) que se constitui o professor. Pimenta (1997) descreve em seus estudos importantes contribuições sobre a temática saberes docentes, corroborando com o autor acima citado:

Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho. (PIMENTA, 1997, p. 7-8).

Ao fazer uma análise entre os conhecimentos adquiridos, observamos a

importância da prática, de sua inserção dentro do contexto escolar, da troca de experiências entre professores e outros profissionais. Assim, concordamos com Selma Pimenta (1997), quando afirma que um professor necessita de vários anos de exercícios da prática para conseguir construir alguns saberes, como é o caso dos saberes experienciais. Dessa maneira, os professores em início de carreira, provavelmente, devem enfrentar várias dificuldades em seus primeiros anos na profissão. Afinal, quais serão os saberes que os professores de Educação Física egressos do Pibid lançam mão no início de carreira?

É imprescindível, no momento de construção desses saberes, compreender a relação estabelecida com eles, uma vez que não são construídos de maneira passiva pelo sujeito. Os estudos de Charlot (2005) são fundamentais para esse esclarecimento, uma vez que nos possibilitam compreender que a relação com o saber se dá de maneira complexa, já que se baseia tanto no vínculo do sujeito com si mesmo, com o mundo e com o próximo. Essas características são percebidas claramente no trabalho docente e nas pesquisas que contemplam essa temática.

A partir dos estudos sobre os saberes docentes, nos concentraremos, no próximo tópico, nas pesquisas que fazem referência à identidade e aos saberes dos professores de Educação Física.

3.4 A constituição da identidade e os saberes dos professores de Educação Física

Após analisar os estudos a respeito da temática dos saberes docentes, faz-se necessário resgatar brevemente os saberes pedagógicos e disciplinares que se configuram como indispensáveis nos momentos em que pensamos a área específica da Educação Física. A interlocução entre esses dois saberes que fazem a relação do objeto de estudo da disciplina que iremos analisar perpassa pelos conhecimentos adquiridos durante a formação dos profissionais envolvidos no cotidiano escolar. Percebemos, tendo como base esse direcionamento, como o campo da educação é vasto. Por esse motivo, possibilita uma gama de saberes a serem visualizados durante o exercício profissional.

Partindo deste pressuposto compreende-se que as vivências de base profissional são construídas diretamente nas atividades específicas de cada

disciplina, neste caso, da Educação Física. Nas palavras de Gariglio (2004), as pesquisas que englobam essa temática:

[...] surgem como que ligadas à questão da profissionalização do ensino e aos esforços feitos pelos pesquisadores em definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base para o magistério. (GARIGLIO, 2004, p. 43).

Os estudos que tratam dos aspectos aqui tratados começaram a ser sistematizados com o objetivo de se averiguar como ocorre a constituição profissional dessa área docente, fato que poderia explicitar uma singularidade da área.

Os saberes dos professores de Educação Física são constituídos, portanto, em diferentes momentos de sua prática profissional, em sua vivência fora da licenciatura, na relação com os pares e também com os alunos e no exercício cotidiano. Devido a essa característica, apoiados em estudos de autores relevantes na área da Educação Física, compreende-se que essa área é delimitada por alguns saberes específicos, que se relacionam, intrinsecamente, com os citados no tópico anterior. Para nossa análise centraremos nossos estudos nas obras de Borges (1998); Bracht (2007); Gariglio (2004); Almeida Jr. (2002); Almeida Jr. (2011) e Caldeira (2001).

O estudo pioneiro a respeito dos saberes docentes dos professores de Educação Física foi realizado por Cecilia Borges (1998), que investigou dois professores de Educação Física de Belo Horizonte. A proposta é compreender os saberes docentes no cotidiano deles no magistério, o que era identificado por ela como vida dupla destes professores, pois atuavam na rede pública e privada. Assim, salientamos alguns aspectos importantes para a vida acadêmica, pois a pesquisa de Borges (1998) atribuiu fatos fundamentais para pensar os saberes docentes de Educação Física, em que se pode observar uma grande influência de suas práticas pedagógicas totalmente ligadas ao desporto.

Evidencia-se a importância e a contribuição para pesquisadores sobre a temática, pois, nesta época a Educação Física sofria críticas a respeito de sua legitimidade no ambiente escolar. Esta crítica foi fortemente debatida entre os estudiosos e contribuiu para modificar o objeto de estudo da disciplina, que naquele momento vivia sob a demanda do desporto escolar (Coletivo de autores, 1992).

Valter Bracht (2007), ao discutir a identidade da E.F e percorrer a história da

disciplina, afirma que o trajeto para a sua legitimação no ambiente escolar passou, inicialmente, pelo seu reconhecimento como prática escolar, que teria como objeto de estudo a “atividade física”. Bracht (2007) constatou o quanto “na medicina, os avanços provocaram uma valorização da atividade física, como elemento fomentador e garantidor de saúde”. (BRACHT, 2007, p.16). Este processo estaria relacionado às questões da integridade específica do homem, que objetivava cuidar de suas condições físicas e que tem sua trajetória ligada às ciências biológicas.

Ainda segundo o autor, “a partir de 1970 a EF é colocada explicitamente e planejadamente a serviço do sistema esportivo, desempenhando o papel de base da pirâmide, sistema esse que possuía como culminância a alta performance esportiva”. (BRACHT, 2007, p. 21). Nesse período, a disciplina passa a ter como modelo o esporte espetáculo, em que as aulas eram voltadas ao caráter competitivo, com ênfase para o desempenho e a técnica.

Ao adentrar na década de 1980, começou-se a questionar o objeto de estudo da Educação Física, que até então estava voltado a simples reprodução de gestos técnicos e motores. Na perspectiva de Bracht (1997):

O movimento instalado na EF brasileira a partir da década de 80, ao menos em uma de suas vertentes (aquela que vai buscar fundamentação pedagógica na pedagogia histórico-crítica), situa-se na terceira perspectiva descrita, que tem pelo menos um aspecto em comum com a primeira: uma perspectiva racionalista do movimento humano. Ou seja, em vez de controlar o movimento apenas no sentido mecânico-fisiológico, encarando-o agora como fenômeno cultural, pretende dirigi-lo a partir da “consciência crítica dos determinantes sociopolíticos-econômicos que sobre ele recaem.”(BRACHT, 2007, p. 50).

Percebemos, nesta terceira perspectiva descrita por Bracht (2007), uma alteração em seu contexto, com o início de uma concepção pedagógica da disciplina, que traz o reconhecimento de uma construção histórica e cultural do homem, tendo como foco a maneira de se comunicar com o mundo e a cultura corporal de movimento, partindo do pressuposto de que o que qualifica o movimento são os sentidos e significados mediados no plano da cultura. Assim, observa-se certa diferenciação da disciplina Educação Física para as demais, o que a torna singular. Segundo as análises de Bracht (2007):

Os saberes tradicionalmente transmitidos pela escola provêm de disciplinas científicas ou então, de forma mais geral, de saberes de caráter teórico-conceitual. Entendo que, diferentemente do saber conceitual, o saber de

que trata a EF (e a Educação Artística) encerra uma ambiguidade ou um duplo caráter: a) ser um saber que se traduz num saber-fazer, num realizar “corporal”; b) ser um saber sobre esse realizar corporal. (BRACHT, 2007, p. 48).

O referido autor, ao relatar sobre as especificidades e o objeto de estudo da Educação Física, nos faz refletir sobre como a disciplina é singular, visto que não se relaciona, estritamente, com um conhecimento específico do campo científico ou conceitual. Essa área está dotada de uma maior complexidade, uma vez que tem no corpo e nas relações dos sujeitos com ele o seu objeto de estudo e prática profissional. Nesse direcionamento, quais serão os saberes docentes construídos pelos egressos do Pibid nesse campo de análise?

Ao analisar o estudo de Bracht (2007), trabalhando a ideia da “cultura corporal de movimento” como objeto da Educação Física, a questão do saber sobre o movimentar-se do homem passa a ser incorporado enquanto saber a ser transmitido (não é apenas instrumento do professor). (BRACHT, 2007, p. 48). Podemos observar, por meio da afirmativa do autor, que o objeto de ensino da Educação Física passa a se estruturar como a cultura corporal de movimento, que são: os jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginástica, que, trabalhados pelos professores, devem proporcionar e estimular atividades que fazem sentido e significado para o sujeito.

Seguindo essa perspectiva, concordamos com Gariglio (2004) quando ele afirma que “estamos partindo do princípio de que os saberes da base profissional dos professores de Educação Física são construídos muito em função do trabalho com atividades pedagógicas específicas ao seu campo disciplinar”. (GARIGLIO, 2004, p. 59). É nessa perspectiva que nos apoiamos para revelar como esse campo é singular; é certo que está em uma área de constante diálogo com outras, não se tratando de uma “disciplina isolada”.

Essa especificidade já referida sobre o campo em estudos não é construída pelos professores, simplesmente, durante a sua prática, mas é vivida antes mesmo do magistério, tanto antes de sua entrada no curso de formação de professores quanto na trajetória do curso. Gariglio (2004) enfatiza a importância dos saberes pré-profissionais. Segundo o autor:

Os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional têm peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser, que serão utilizados quando do exercício profissional no

magistério. (GARIGLIO, 2004, p. 251).

Os saberes citados pelo autor possibilitam compreender a importância da construção de experiências no período em que os professores fizeram o seu curso de licenciatura, uma vez que é nesse momento que poderão ter contato com certas vivências que serão fundamentais durante a docência.

Nessa perspectiva, salientamos que Almeida Jr. (2002), em seu estudo “Saber docente e prática cotidiana: construindo uma nova proposta de ensino de Educação Física na escola”, notou um novo saber específico da área, que foi denominado como “re-invenção dos esportes”, que está diretamente ligado à construção e reconstrução das práticas esportivas trabalhadas durante as aulas, nos momentos em que professores e alunos passam a ressignificar o que estão praticando.

Corroborando com o autor acima citado, o pensar e repensar as práticas dos professores de Educação Física fica mais evidente nos estudos de Caldeira (2001), que também vê como um importante saber a reflexão das práticas. Segundo a autora, ele é visto como:

O saber docente é aquele resultante de um processo coletivo de reflexão da prática ainda que articulado a partir do individual. É através desse processo de reflexão coletiva que os docentes desenvolvem a consciência crítica de sua prática cotidiana. (CALDEIRA, 2001, p. 99).

O estudo de Caldeira (2001) demonstra a necessidade dos professores fazerem a reflexão das práticas realizadas com os alunos. A troca de experiência é fundamental para a reconstrução de novos saberes docentes, mesmo sabendo que a reflexão entre os professores não é uma constante, pois há poucos momentos dentro das escolas para discussões dos trabalhos a serem realizados com os sujeitos, sejam eles praticantes das aulas de Educação Física ou outra disciplina. As Proposições Curriculares de Belo Horizonte (2009), especificamente sobre a Educação Física, apoiam-se em Jocimar Daolio (1995) ao afirmar que:

Os saberes específicos da Educação Física correspondem à chamada “cultura corporal” – jogos e brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e lutas – e devem ser tratados na escola como conhecimentos a serem aprendidos e reconstruídos pelos alunos. (DAOLIO, 1995 *apud* BELO HORIZONTE, 2009, p. 75).

Concordamos com o autor citado que nas aulas de Educação Física os conteúdos da cultura corporal de movimento precisam ocupar um lugar central, porém não devem ser de caráter somente prático, visando a reprodução dos gestos motores. O professor deve proporcionar aos sujeitos praticantes as várias formas de criar e recriar esses saberes. Na linha dos saberes docentes dos professores de Educação Física voltados ao “fazer para compreender”, faz-se necessário que o professor deixe em seu momento o “saber-fazer” e parta para o momento de pensar sobre o que foi realizado pelos alunos praticantes das aulas de Educação Física. Segundo Almeida Jr. (2002):

Saberes relativos à organização e estruturação de diferentes tipos de “encenações pedagógicas do esporte” que podem ser considerados como momentos que privilegiam uma dimensão do conhecimento: o “fazer para compreender”. (ALMEIDA Jr., 2002, p. 132).

Ressaltamos, através das discussões traçadas pelo autor, que os saberes específicos dos professores de Educação Física podem ser compreendidos por meio dos momentos de intervenção pedagógica, ou seja, através da realização de prática esportiva o professor fazer o convite a refletir, criar e recriar as práticas corporais de movimento.

Nesse direcionamento, os estudos de Gariglio (2004) possibilitam visualizar os saberes contidos na prática dos professores de Educação Física, que, de acordo com o autor, são compostos pelo: saber-ver; saber-observar e o saber-ouvir. O saber-ver é caracterizado pela visão da mais íntima subjetividade do sujeito. O saber-observar caracteriza-se como aprender a notar os alunos de maneira mais ampla, vistos em sua totalidade. Já o saber-ouvir demonstra que é necessário que o professor tenha esta habilidade, pois facilita a interação entre professor-aluno:

Portanto, saber-observar, saber-ver e saber-ouvir são competências profissionais necessárias à intervenção pedagógica que visa, por meio de uma leitura mais sensível e aprofundada sobre o perfil emocional e comportamental dos alunos, atuar mais radicalmente em relação ao processo de constituição dos comportamentos e atitudes dos discentes. (GARIGLIO, 2004, p. 226).

Em diálogo com o autor mencionado, Almeida Jr. (2011), em sua pesquisa realizada tendo como ferramenta as narrativas (visuais, orais e escritas), também encontrou os saberes evidenciados no estudo de Gariglio (2004):

No contexto de produção das narrativas visuais, orais e escritas, pude perceber que as narrativas produzidas pelos docentes foram evidenciando um movimento de produção de saberes relacionados ao *saber-ver*, *saber-observar* e *saber-ouvir* os alunos/as, seus saberes e fazeres nas aulas de educação física. (ALMEIDA Jr., 2011, p. 448, grifo do autor).

Ainda em seu estudo, Almeida Jr. (2011) salienta a importância dos saberes dos alunos. Assim, verificamos que é necessário descrever que os sujeitos praticantes das aulas de Educação Física contribuem com seus conhecimentos adquiridos por meio de suas experiências e que:

Reconhecer os alunos/as como sujeitos que já sabem algo sobre o que se ensina nas aulas de educação física parece ser um ponto de partida importante para a organização do planejamento das aulas e fundamental para o processo de construção de conhecimento. Nesse sentido, os saberes dos estudantes sobre as práticas corporais apresentadas e ensinadas nas aulas de educação física dialogam com os saberes docentes e apontam novas questões aos professores/as. (ALMEIDA Jr., 2011, p. 447-448).

Os saberes discentes são relevantes para a vivência dos professores, pois são fundamentais nas construções de projetos e práticas pedagógicas escolares, contribuindo para o delineamento dos saberes docentes nas atividades realizadas dentro do ambiente escolar.

Foram encontradas, pelos autores até aqui estudados, várias contribuições significativas para compreender como os professores de Educação Física estão construindo e reconstruindo a sua prática pedagógica. Para essa construção, ressaltaremos aqui o “saber-fazer”, que envolve uma atividade de caráter prático; o saber da “reinvenção do esporte”, o saber-ser, saber-ouvir, saber-observar e saber-ver e a reflexão sobre a prática.

Verificou-se, através deste capítulo, que existem estudos acadêmicos que fazem referência aos saberes dos professores de Educação Física, mas que há uma demanda para que sejam desenvolvidas pesquisas especificamente sobre os docentes em início de carreira, percebendo quais os saberes podem ser construídos por estes sujeitos.

Desta maneira, pensamos que seja eficaz relatar e dar voz aos sujeitos do contexto escolar para desenvolvermos uma noção de carreira docente que retrate, principalmente, as dificuldades dos professores em seu início de carreira e os conhecimentos que possam ser evocados nesse período profissional. Em seu

estudo, “Saberes docentes e formação profissional”, Tardif (2005) pontua que a formação docente deve dar voz aos professores:

(...) reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. (TARDIF, 2005, p. 240).

O autor afirma que os professores devem ser ouvidos, uma vez que estes sujeitos enfrentam várias horas na escola, o que amplia seus horizontes a respeito do ambiente escolar e lhes proporciona vasto repertório de conhecimento.

Esclareceremos, ao longo do próximo capítulo, nosso percurso metodológico, objetivando fazer a relação dos aspectos até aqui tratados com a pesquisa realizada para alcançar os objetivos propostos.

4. PERCURSO METODOLÓGICO E O CAMPO DE PESQUISA

Ao começar a pesquisa de campo, foi possível imaginar uma caminhada com longos trajetos e possibilidades a se seguir. O pesquisador ouve, sente, descobre novos saberes, experiências que “talvez” tenha passado, refletindo, assim, sobre a sua prática. Nesse direcionamento, Duarte (2002) descreve como árduo e complexo este processo:

De modo geral, durante a realização de uma pesquisa algumas questões são colocadas de forma bem imediata, enquanto outras vão aparecendo no decorrer do trabalho de campo. A necessidade de dar conta dessas questões para poder encerrar as etapas da pesquisa frequentemente nos leva a um trabalho de reflexão em torno dos problemas enfrentados, erros cometidos, escolhas feitas e dificuldades descobertas. (DUARTE, 2002, p. 140).

A autora relata as “pérolas” que podemos encontrar durante a realização da entrevista e, especificamente, no momento de ouvir várias vezes e transcrever as respostas dos professores pesquisados, pois estamos lidando com vários sujeitos de culturas e valores diversos. Suas experiências são variadas e devem ser respeitadas dentro deste processo de escuta.

Optamos, no decorrer deste estudo, por uma pesquisa qualitativa. Sobre este tipo de pesquisa, Godoy (1995) pontua que:

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. No trabalho intensivo de campo, os dados são coletados utilizando-se equipamentos como videoteipes e gravadores ou, simplesmente, fazendo-se anotações num bloco de papel. (GODOY, 1995, p.62).

O pesquisador que utilizar como método uma pesquisa qualitativa deve estar atento aos possíveis caminhos a serem trilhados, a fim de ouvir, ver e anotar da maneira mais fidedigna possível os dados observados ao longo de sua pesquisa de campo. Desta maneira, iremos, a partir de agora, detalhar as etapas de desenvolvimento da pesquisa aqui empreendida.

Na 1º etapa foi realizada uma pesquisa exploratória nas duas universidades mineiras escolhidas para participação na pesquisa: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Na

PUC Minas, foram levantados dados junto à secretaria do Pibid, onde foram localizados 52 (cinquenta e dois) contatos, entre e-mails e telefones, de egressos do Pibid Educação Física, que participaram do Programa entre o segundo semestre de 2012 e o primeiro semestre de 2017, sendo 24 do sexo masculino e 28 do sexo feminino.

Na UFMG, os dados foram obtidos diretamente com o atual Coordenador Institucional do Pibid, que disponibilizou documentos referentes a 23 egressos do Pibid Educação Física que participaram do Programa no período de 2012 a 2017, totalizando 20 mulheres e 03 homens.

Após esse primeiro momento, entramos em contato com 75 egressos das duas universidades, através de e-mail e mensagens via *WhatsApp* e *Facebook*, com o objetivo de identificar sua possível atuação profissional na Educação Básica.

Na 2ª etapa, elaboramos um questionário com um total de 40 questões, entre abertas e fechadas, e o enviamos, por meio do formulário Google, respondidos por egressos que frequentaram o Pibid Educação Física nas duas IES pesquisadas, com o objetivo de traçar o perfil dos docentes participantes da pesquisa.

Segundo Marconi e Lakatos (2017), o questionário:

É um instrumento de coletas de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador (hoje se pode fazer por e-mail); depois de preenchido, o pesquisado devolve-o da mesma forma que o recebeu (se for usado e-mail, maiores chances de retorno, sobretudo pela praticidade). (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 219).

Essa ferramenta foi utilizada como meio para se obter as informações necessárias de acordo com os objetivos da pesquisa. O link do questionário foi enviado a 23 professores de Educação Física egressos da UFMG sendo, destes, 20 mulheres e 03 homens, e dos 52 professores egressos da PUC MINAS 28 mulheres e 24 homens, totalizando 75 egressos do PIBID que foram contatados através do e-mail, *Facebook* e *Whatsapp*. Deste total, 20 sujeitos egressos responderam ao questionário.

Na 3ª etapa, com base no questionário (Apêndice A) aplicado, foi identificado o quantitativo de 07 professores que se enquadraram nos critérios desejáveis para a pesquisa, ou seja, terem participado do PIBID, estarem atuando na educação básica e estarem no início de sua carreira profissional. Deste total, somente 03 professores

de Educação Física se interessaram em prosseguir com a pesquisa, participando da etapa de entrevistas.

É importante ressaltar a dificuldade de encontrar professores de Educação Física egressos do Pibid que hoje estão atuando em seus primeiros anos da carreira docente.

Na 4ª etapa – realização de entrevistas semiestruturadas -, os encontros com os professores ocorreram individualmente, e estão descritos a seguir: no dia 24 de novembro de 2017, foi entrevistado o professor Iago.²

O encontro aconteceu na escola em que ele leciona, em seu horário de projeto pedagógico, sem a presença dos alunos, em uma sala de informática que propiciava a tranquilidade necessária para a realização da entrevista, que durou 01 hora e 30 minutos. No dia 14 de dezembro de 2017, ocorreu a entrevista com a professora Gláucia, realizada na biblioteca da UFMG, um lugar amplo e que permitiu que a entrevista, que durou por volta de 01 hora e 30 minutos, ocorresse sem interrupções. O último encontro aconteceu no dia 15 de dezembro de 2017, com a professora Mariana, também na escola em que leciona, no dia de seu projeto pedagógico. A entrevista aconteceu na sala de inglês, sem a presença dos alunos, durante 01 hora e 30 minutos. As entrevistas realizadas na escola tiveram a autorização do diretor e da coordenação pedagógica. O pesquisador foi muito bem-recebido por todos os envolvidos, e as entrevistas foram gravadas com a utilização de gravadores digitais de voz e com a ajuda do celular.

No primeiro momento foram dadas todas as informações referentes à pesquisa e foram esclarecidas as dúvidas sobre o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), que lhes concede o direito de sigilo. No primeiro contato com o sujeito é importante que ele tenha conhecimento dos conteúdos tratados e da pesquisa a ser realizada, sendo abordada a relevância desta pesquisa para o meio acadêmico. No segundo momento, foi realizada a entrevista (Apêndice B) propriamente dita, com 07 questões³.

Algumas vezes ocorreram questionamentos nas entrevistas, já que o entrevistador solicitou aos sujeitos que detalhassem e explicassem as respostas. Segundo as informações de Lüdke e André (1986), constata-se que o método de

² Foram usados nomes fictícios para identificar os professores pesquisados, garantindo, assim, o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa.

³ Utilizamos na entrevista as mesmas questões abertas do questionário, a ideia é que o sujeito relatasse as suas respostas do questionário.

entrevista pode apresentar vantagens, uma vez que:

[..] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 34).

De acordo com Lakatos e Marconi (2011), a pesquisa se torna despadronizada ou semiestruturada, que “também é chamada de assistemática, antropológica e livre – quando o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada”. (LAKATOS; MARCONI, 2011, p. 281). Esse tipo de pesquisa proporciona maior autonomia ao pesquisador, que não precisa ficar, necessariamente, preso às perguntas anteriormente elaboradas.

Na 5ª etapa, realizamos a transcrição das entrevistas e, posteriormente, analisamos os dados produzidos e os interpretamos. Segundo as afirmativas de Gil (2008), “a interpretação dos dados é entendida como um processo que sucede sua análise”. (GIL, 2008, p. 177). Ao avaliar este contexto, destacamos a importância da transcrição e da interpretação dos dados produzidos, que foram analisados à luz dos referenciais teóricos utilizados no decorrer da investigação. Assim, de acordo com Ludke e André (1986):

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Compreende-se a importância da utilização do material produzido nas entrevistas, que foram relevantes no apontamento de dados importantes para o diálogo com o referencial teórico. As entrevistas, como em todo processo metodológico, foram transcritas depois de várias audições, e depois enviadas para os professores pesquisados para leitura e releitura. No caso de concordância ou não com suas falas, poderiam fazer mudanças nas respostas, o que não ocorreu. Por meio da utilização desses variados instrumentos em nossa pesquisa, objetivamos fazer uma análise dos dados com base na triangulação dos métodos que:

[...] significa adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões. (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 206).

É necessário que o pesquisador tenha clareza da importância do diálogo e da interpretação dos dados produzidos, aliando teoria e prática, e aumentando a consistência da conclusão da pesquisa. Para compreender melhor o desenvolvimento, as dificuldades e a trajetória dos professores em início de carreira que participaram da pesquisa, iremos, a seguir, identificar os sujeitos que fizeram parte da pesquisa.

4.1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nesta etapa da pesquisa apresentamos alguns dados referentes aos 20 egressos do Pibid em Educação Física, das duas universidades mineiras escolhidas, que responderam ao questionário, objetivando traçar o perfil destes profissionais. Além de identificar quais deles se enquadram nos critérios estabelecidos para a segunda etapa da pesquisa, também pretendíamos, por meio de um breve perfil dos 20 egressos, compreender os motivos da escolha da profissão e a permanência ou desistência da carreira docente. Serão apresentados dados referentes à identidade dos sujeitos, aos motivos de escolha pela docência, à formação acadêmica, à trajetória profissional; e à formação continuada, além de questões envolvendo sua participação no Pibid.

4.1.1 Sexo e Faixa etária

Para esta análise, primeiramente, identificaremos dados referentes a sexo e idade, presentes nas respostas ao questionário, e, para representá-los, elaboramos o Quadro 1, no qual detalhamos e distribuimos os sujeitos egressos da UFMG e da PUC Minas. Nota-se um número maior de mulheres e de jovens que procuram o curso de Educação Física:

Quadro 01 - Faixa etária e sexo

Faixa Etária e Sexo dos Egressos do Pibid						
Egressos	Sexo	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	Acima de 40 anos	Total
Egressos da UFMG	Masculino	01	-	-	-	01
Egressos da UFMG	Feminino	03	03	-	-	06
Egressos da PUC	Masculino	01	05	01	-	07
Egressos da PUC	Feminino	02	02	02	-	06
						20

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

4.1.2 Escolha da profissão

Quadro 02- Existência de professores na família

Existência de professores na família dos egressos do Pibid								
Egressos Pibid	Não existem professores na minha família	Pai e/ ou mãe	Padrasto / ou madrasta	Irmãos	Tios (as) / Primos (as)	Avós (as)	Marido	Esposa
Egressos Pibid UFMG	03	02	-	-	03	-	-	-
Egressos Pibid Puc	04	02	-	02	06	01	01	01
Total	07	04	-	02	09	01	01	01

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Outro ponto diz respeito à existência de professores de Educação Física entre os familiares, que foi assim relatado pelos pesquisados:

Quadro 03- Existência de professores de Educação Física

Existência de professores de Educação Física entre os familiares dos egressos do Pibid			
Egressos	Sim	Não	Total
Egressos da UFMG	02	03	05
Egressos da Puc	01	13	14
Total	03	16	19

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Como se pode observar, identificamos que há um pequeno número de professores de Educação Física entre os familiares dos sujeitos da pesquisa. Esses dados nos fazem pensar sobre o porquê da escolha da carreira docente. Nesta questão, os professores marcaram diferentes motivos para sua escolha profissional, como está representado no Quadro 04:

Quadro 04 - Escolha da profissão

Escolha pela profissão docente dos egressos Pibid									
Egressos	Por gostar de dar aulas	Resultado de teste vocacional	Profissão bem remunerada	Influência de pais ou parentes	Influência de professores	Influência de bolsistas do Pibid	Após o ingresso no Pibid	Ainda não tenho certeza pelo magistério	
Egressos UFMG	07	-	-	02	-	01	-	01	03
Egressos Puc	07	-	-	01	02	07	02	06	01

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Identificamos nas respostas caminhos para diferentes análises, entre elas, salientamos o estudo de Tardif (2005), quando relata a influência de outros professores como um dos elementos para a escolha da profissão docente.

No próximo quadro, apresentamos um panorama das respostas sobre o que os fizeram optar por serem professoras e professores de Educação Física.

Quadro 05 Escolha da profissão docente em Educação Física

Escolha da profissão docente							
Egressos	Por gostar de esporte	Por gostar de dar aulas	Influências dos pais ou parentes	Influência de professores	Após o ingresso no Pibid	Após conhecer as várias possibilidades de práticas ped.	Total
Egressos UFMG	06	02	-	03	-	02	13
Egressos Puc	11	08	01	04	-	06	30
Total	17	10	01	07	-	08	43

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em relação ao motivo de ter escolhido ser professor de Educação Física, colocamos diferentes opções para serem escolhidas, dentre elas: “por gostar de esportes”. Nas perspectivas dos autores Luiz Gonçalves Junior; Fabio Ricardo Mizuno Lemos e Denise Aparecida Corrêa (2013):

As respostas comumente verbalizadas no início do curso, estão: o gosto pela prática de atividades esportivas e a afinidade com o ambiente das academias e dos clubes para suas futuras atuações profissionais, as quais estão relacionadas ao campo de atuação do bacharel. (GONÇALVES, LEMOS E CORREA, 2013, p. 9021).

Ao analisar as respostas dos egressos, percebemos que a alternativa “por gostar de esportes” foi, de fato, a que mais respostas obteve.

Após levantarmos elementos para entender alguns dos motivos da escolha pela carreira docente e suas proximidades com as identidades dos professores, no próximo tópico iremos delinear a formação acadêmica dos professores pesquisados.

4.1.3 Formação acadêmica

Todos os egressos da PUC Minas haviam cursado tanto a Licenciatura quanto o bacharelado, fator que nos faz pensar a respeito da ampliação de alternativas de trabalho que possam ser assumidas após o término do curso de Educação Física; Já entre os egressos da UFMG predominou aqueles que fizeram apenas a Licenciatura, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 06 - Formação dos egressos do Pibid de Educação Física

Formação dos egressos			
Egressos	Licenciatura	Licenciatura/Bacharel	Total
Egressos UFMG	05	02	07
Egressos PUC	-	13	13
Total	05	15	20

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em relação à continuidade dos estudos, destacamos que poucos optaram ou tiveram oportunidade de ampliar sua qualificação, embora também tenham encontrado egressos que já tinham concluído ou estavam cursando pós-graduação *lato sensu*. Dois dos sujeitos pesquisados disseram estar cursando o mestrado, sendo deles o Mestrado acadêmico e outro o Mestrado profissional.

4.1.4 Trajetória profissional

Neste item, serão apresentados dados relacionados à atuação profissional na docência, no qual foram propostas algumas alternativas para serem assinaladas, sendo elas: “nunca atuei como professor”; “já atuei, mas não atuo neste momento”; e “estou atuando como professor”.

Quadro 07-Atuação da carreira docente

Atuação na carreira docente				
Egressos	Nunca atuei como professor	Já atuei, mas não estou atuando no momento	Estou atuando como professor	Total
Egressos UFMG	04	-	03	07
Egressos PUC	07	02	04	13
Total	11	02	07	20

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

A análise deste quadro foi fundamental para identificarmos quais professores

estavam, efetivamente, em início de carreira e seriam, portanto, convidados a fazer parte da segunda etapa da pesquisa. Das respostas assinaladas destacamos um número elevado de egressos que ainda não haviam atuado na carreira docente. Esse fator nos faz pensar nas diferentes dificuldades vivenciadas por um recém-formado nas Licenciaturas. Dentre elas enfatizaremos: a forte concorrência nos processos seletivos para ingresso na carreira e a preferência por professores experientes na profissão (Tardif, 2005). No quadro a seguir, identificamos alguns dos motivos elencados por aqueles egressos das Licenciaturas que não estão atuando na docência.

Quadro 08 - Motivo da não atuação na carreira docente

Motivo pela não atuação no atual momento na carreira docente						
Egressos	Desistir de ser professor	Já atuei, mas não consegui trabalho neste momento.	Ainda tenho dúvidas se quero ser professor	Já atuei, mas neste momento optei por outra atividade profissional.	Nenhuma das respostas	Total
Egressos UFMG	-	-	-	-	-	-
Egressos PUC	-	03	01	01	01	06
Total	-	03	01	01	01	06

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os dados mostram que foram diferentes os motivos para não estarem atuando na docência, mas é importante ressaltar que nenhum destes sujeitos disse que havia desistido da profissão, embora um deles tenha apontado suas dúvidas a este respeito.

Quadro 09 – Tempo da carreira de professor

Tempo de Docência										
Egressos	01 a 11 meses seguidos	01 a 11 meses com intervalos de não docência	01 a 02 anos seguidos	01 a 02 anos com intervalos de não docência	02 a 03 anos seguidos	02 a 03 anos com intervalos de não docência	03 a 05 anos seguidos	03 a 05 anos com intervalos de não docência	Não trabalho na Educação Básica	Total
Egressos UFMG	01	-	01	-	01	-	-	-	01	04
Egressos PUC	01	-	-	01	02	-	01	-	05	10
Total	02	-	01	01	03	-	01	-	06	14

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Como se pode perceber, o tempo de atuação entre os pesquisados é bastante diversificado, variando entre menos de 1 ano (2 respondentes) até o intervalo entre 3 e 5 anos (1 respondente), sendo que a maioria tem entre 1 e 3 anos de atuação profissional.

No quadro a seguir observaremos a infraestrutura das escolas em que estes profissionais atuam:

Quadro 10 – Infra – estrutura da escola

Infra-estrutura escolar											
Egressos	Quadra descoberta	Quadra coberta	Ginásio esportivo	Sala de dança	Sala de Lutas	Pátio escolar	Sala de Jogos e tabuleiros	Internet	Material esportivo	Computador disponível para os professores	Computador disponível para os alunos
Egressos UFMG	01	01	02	-	-	02	01	02	02	03	02

Egressos PUC	03	03	-	01	-	03	01	01	03	03	01
--------------	----	----	---	----	---	----	----	----	----	----	----

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O quadro acima mostra que a infra-estrutura das escolas é bastante heterogênea, o que possivelmente demanda que sejam utilizados diferentes espaços para a prática das aulas de Educação Física, nas diferentes escolas.

4.1.5 Sobre a participação no Pibid

O quadro a seguir contribui para verificarmos o tempo de permanência dos egressos no Pibid:

Quadro 11 – Permanência no Pibid

Permanência no Programa						
Egressos	Até 06 meses	Mais de 06 meses e até 01 ano	Mais de 01 ano e até 02 anos	Mais de 02 anos e até 03 anos	Mais de 03 anos e até 04 anos	Total
Egressos UFMG	-	02	05	01	-	08
Egressos PUC	01	06	05	-	-	12
Total	01	08	10	01	-	20

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Por meio dos dados podemos perceber que os egressos permaneceram no Programa, pelo menos, por mais de seis meses, tendo prevalecido a permanência entre 1 e 2 anos. Sabemos que a dinâmica criada no âmbito do Pibid, entre bolsistas, professores supervisores e alunos das escolas proporciona a criação de um vínculo e possibilita adquirir conhecimentos práticos, podendo levar ao estabelecimento de relações de pertencimento e favorecer tanto a escolha pela profissão, quanto a permanência na mesma, apesar das dificuldades a serem enfrentadas durante a profissão professor.

Neste último quadro, apresentamos um breve panorama de algumas das

atividades realizadas durante o período de permanência no Pibid, de acordo com os pesquisados:

Quadro 12 – Atividades realizadas no Programa

Atividades realizadas dentro do PIBID							
Egressos	Ministrei palestra na escola em que atuo	Ministrei oficina na escola	Assumi a regência de uma turma com acompanhamento de um professor supervisor	Assumi a regência de uma turma sem a presença do professor supervisor	Promovi campeonatos ou festivais esportivos	Particpei de intervenções e/ou reformulações, em espaços da escola (bibliotecas, laboratórios, salas de informática pátios, etc).	Promovi/ coordenei debates em sala de aulas com os alunos
Egressos UFMG	02	04	07	02	05	04	03
Egressos PUC	-	09	12	04	05	06	09

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

As atividades realizadas pelos egressos durante o período de permanência no Pibid possibilitaram vários conhecimentos do que é um contexto escolar vivido por professores das escolas. Estas experiências oportunizaram vivências, trocas de conhecimentos entre professor-alunos e possibilitaram “colocar em prática” os possíveis conhecimentos aprendidos no curso de formação de professores, além de favorecer a que percebessem as possíveis dificuldades a serem enfrentadas por eles em seu início de carreira.

Como dissemos anteriormente, identificamos, entre os respondentes do questionário, a presença de 07 professores em início de carreira, mas somente 03 professores se dispuseram a participar das entrevistas. Os outros 04 não mostraram interesse na continuidade, pois não retornaram os e-mails.

Abaixo, apresentamos uma breve descrição da trajetória dos sete sujeitos que foram identificados como atendendo às características requeridas para a pesquisa, ou seja, aqueles que estavam efetivamente atuando e se encontravam

entre os primeiros anos de carreira docente, incluindo aqueles não quiseram participar da segunda etapa (entrevistas). Para manter o anonimato, utilizaremos nomes fictícios (Iago, Mariana, Gláucia, Geraldo, Paulo, Leonardo e Manuela).

Iago – Licenciado e bacharel pela PUC Minas no primeiro semestre de 2014. Sua história no Pibid se deu a partir do 6º período, com início em 2012 e saída em 2014. Depois de formado, começou a sua trajetória docente, que até o início da pesquisa correspondia a 03 anos de carreira profissional, ainda não efetivo. Trabalhou por contratos temporários e designações nos municípios de Belo Horizonte, e atualmente é professor contratado do Município de Contagem-MG e Pós-Graduando *stricto sensu*, pela UFMG, em Educação.

Mariana – Licenciada e bacharel pela UFMG no segundo semestre de 2014. Sua trajetória pelo Pibid durou exatos 02 anos, com início em julho de 2012 a julho de 2014. Seu tempo de carreira profissional docente é de 01 ano e 11 meses, com contrato temporário no Município de Contagem-MG.

Gláucia – Licenciada pela UFMG no segundo semestre de 2015. Seu percurso no Pibid se iniciou no 6º período e teve a duração de 02 anos. Em sua trajetória profissional fez estágio em uma escola particular de Belo Horizonte, onde está trabalhando atualmente, ou seja, completou 02 anos de carreira docente.

Geraldo – Licenciado e bacharel pela PUC Minas no segundo semestre de 2016. Iniciou o Pibid no 3º período, em 2013, com permanência de 02 (dois) anos. Está atuando em uma escola da rede particular, em Belo Horizonte, o tempo de docência é de 02 a 03 anos.

Paulo – Licenciado e bacharel pela PUC Minas no segundo semestre de 2016, atua na rede particular de ensino de Belo Horizonte há 11 meses, ingressou no Pibid quando estava no 6º período e ficou no programa por 02 (dois) anos.

Leonardo - Licenciado pela UFMG, se formou no segundo semestre de 2015, possui pós-graduação em andamento em Mídias da Educação, atua como professor na rede de Contagem e Ibirité. Seu tempo de docência é de entre 01 (um) a 02

(dois) anos, quando ingressou no Pibid estava no 3º período e permaneceu no programa por 01 (um) ano.

Manuela – Licenciada e bacharel pela PUC Minas, formou-se no 1º semestre de 2013, atua como professora efetiva da rede Estadual de Ensino em Contagem com o tempo de docência de 05 anos, quando ingressou no Pibid estava no 6º período. Participou do programa por 01 (um) ano.

Os sete professores que atenderam aos critérios de seleção possuíam experiências diversificadas e estavam nos primeiros anos de carreira profissional, portanto, se encaixavam no perfil desejado para a realização da pesquisa. No entanto, somente três professores seguiram para a etapa de entrevista, sendo eles: Iago, Gláucia e Mariana.

4.2 Campo de pesquisa: os cursos de Educação Física nas duas IES pesquisadas

Segundo informações contidas no estudo de Eustáquia Salvadora (1994) “Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)” os cursos de Educação Física em Belo Horizonte remontam à década de 1950:

No ano de 1952, fundaram-se em Belo Horizonte, a Escola de Educação Física do Estado de Minas Gerais e a Escola de Educação Física das Faculdades Católicas de Minas Gerais, ambas destinadas a formação de professores e professoras. (SOUZA, 1994, p. 117).

Identificamos na fala da autora um importante momento para se implantar o curso de formação de professores pela falta de professores licenciados na área da Educação Física, e foi neste período da década de 1950 que começou a se pensar os cursos de licenciatura voltados aos professores. Em 1952 foi criada uma Escola de Educação Física das Faculdades Católicas, que era mantida pela Sociedade Mineira de Cultura, que funcionava em um total de cinco cursos: Educação Física, Educação Física Infantil, Técnica esportiva, Medicina Especializada e Massagem especializada. Um dado importante do estudo de Souza (1994) foi referente a pouca procura pelo curso de formação de professores em Educação Física:

Naquele primeiro ano de funcionamento, poucos candidatos se interessaram pelos cursos de Educação Física. A escola viu-se obrigada a realizar dois concursos de seleção para garantir o número mínimo de matrículas, pois, em 1953, apenas trinta e nove candidatos se inscreveram para o vestibular para o curso superior e dezesseis, para o de Educação Física Infantil. (SOUZA, 1994, p.120).

A escassa procura pelo curso de formação de professores ocasionou alterações na estruturação deles, neste mesmo período, o curso passou a ser gratuito, com a igreja católica assumindo todos os gastos.

O currículo das duas universidades era similar, a diferença era a disciplina de cultura religiosa no curso das Faculdades Católicas. Em 30 de setembro de 1953, foi realizada uma fusão, em um acordo do então governador Juscelino Kubitschek e Dom Cabral, representante da igreja de Belo Horizonte, sendo denominada Escola de Educação Física de Minas Gerais (EEFMG). Possivelmente, problemas financeiros, poucos alunos e conflitos internos dificultaram a manutenção das duas universidades isoladamente.

4.2.1 A trajetória do Pibid na UFMG

Em 1960, devido a uma crise financeira, a Escola de Educação Física de Minas Gerais (EEFMG) teve sérias dificuldades para se manter, e foi entregue ao governo militar, que então fez sua incorporação à Universidade Federal de Minas Gerais, em 1969. No ano de 1979, foram criados os cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Com sua incorporação à Escola de Educação Física, houve uma ampliação de estrutura física e de corpo docente, fazendo um marco histórico.

A escola era dividida em quatro setores, sendo eles: Educação Física, Esportes, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. O curso de Educação Física possui a duração de 04 anos, tanto na licenciatura quanto no bacharelado.

Procuraremos compreender como foi planejada a organização do Pibid na UFMG, quais os objetivos propostos e as estratégias assumidas. Para isso, foi realizada uma análise de documentos, como os subprojetos da área de Educação Física.

O subprojeto do Pibid de Educação Física da UFMG teve seu início em 2012, sob o edital 011/2012. Ao analisar o subprojeto em questão, foram identificadas as seguintes propostas:

Nesta linha, entendemos que a inserção da área da Educação Física dentro do Projeto PIBID vai qualificar sobremaneira a formação dos alunos do curso de licenciatura em Educação Física da UFMG. Qualificar porque o exercício da prática docente na escola, ainda no âmbito da formação inicial, vai agregar à formação dos alunos experiências e conhecimentos que são de grande impacto ao processo na compreensão do que seja a especificidade do papel do professor de Educação Física que atua no espaço escolar. (UFMG, 2012, p. 01-02).

Nessa perspectiva, nota-se a preocupação inicial com a formação e a qualificação. Proporcionar aos sujeitos, mesmo que de maneira breve, o contato com a realidade do que é um contexto escolar. A seleção de bolsistas para o Programa se deu por meio de um edital, em que constava selecionar 20 estudantes matriculados no curso de licenciatura de Educação Física. A análise curricular era um dos métodos utilizados para a seleção, que tem como objetivo a “Promoção de ações que visem à inserção e a melhor compreensão da cultura escolar e sua relação com o ensino da Educação Física”. Pode-se perceber, no subprojeto, a ênfase em proporcionar aos licenciados um contato direto com experiências de um professor de Educação Física, bem como proporcionar a reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

As atividades, nesse período, aconteceram em parceria com algumas escolas públicas, sendo elas a Escola Municipal Aurélio Pires e a Escola Estadual Pedro II, nas quais os sujeitos eram acompanhados por professores supervisores. Os ingressantes no programa teriam em seu cotidiano escolar, alguns objetivos básicos, como:

- Observação e descrição crítica do cotidiano das escolas; Efetiva participação dos alunos em reuniões institucionais promovidas pelas escolas (conselhos de classe, reunião com os pais e comunidade, reuniões de planejamento curricular, outras);
- Divisão da regência de classe com o/a professor/a supervisora de Educação Física. (UFMG, 2012, p.02).

O documento preconiza que os ingressantes no Pibid teriam que seguir uma linha de trabalho dentro do contexto escolar que acompanharia as expectativas dos sujeitos em torno dos conhecimentos escolares, sua vivência e a troca de experiências com os professores supervisores, com alguns afazeres, observação e práticas de regência compartilhadas.

A expectativa era que o sujeito ingressante no programa vivenciasse o PIBID até o período de no máximo 02 anos; e que ao fim do ciclo ele apresentasse alguns

resultados, demonstrados a seguir:

- Melhoria da capacidade de análise dos alunos bolsistas acerca do funcionamento institucional da escola e de sua relação com a Educação Física;
- Refinamento da capacidade dos alunos bolsistas de articular teoria e prática como estratégia para a construção de soluções que visem melhorar os processos de ensino-aprendizagem em Educação Física;
- Desenvolver nos alunos bolsistas competências pedagógicas que os habilite a uma ação docente que busque articular as ações didáticas em Educação Física com o projeto escolar;
- Aprofundamento da compreensão da Educação Física enquanto um componente curricular por parte dos alunos bolsistas;
- Qualificar o entendimento dos alunos quanto à especificidade pedagógica da Educação Física e a identificação do seu objeto de ensino;
- Favorecer o desenvolvimento dos conhecimentos e competências didáticas em Educação Física no sentido de ampliar o repertório didático-pedagógico dos alunos bolsistas. (UFMG, 2012, p.03).

É de se ressaltar a importância de que ao final do período de vigência de seu vínculo no Pibid era esperado que os bolsistas tivessem construído alguns conhecimentos básicos, que pretendiam contribuir para sua vida profissional docente no contexto escolar.

4.2.2 A trajetória do Pibid na PUC Minas

Baseado em dados disponibilizados pelo Instituto de Ciências Biológicas e Saúde (ICBS), da PUC Minas, descobrimos que, em junho de 2003, no Centro de Atividade Esportivas (CAE), foi iniciado um projeto de Educação Física e Esporte que culminou, em fevereiro de 2006, com a criação do curso de Educação Física, que passou a oferecer Licenciatura e Bacharelado.

A experiência da PUC Minas com a formação de professores remonta a 1952, três anos após a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Maria. Nesse mesmo ano, criava-se o curso de Educação Física, sendo a primeira faculdade Católica da América Latina a destinar um curso à Licenciatura de Educação Física. Nos estudos de Meily Linhales e Adalson Nascimento (2014) encontramos a seguinte afirmação:

No segundo semestre desse mesmo ano, foi criada a Escola de Educação Física das Faculdades Católicas, mantida pela Sociedade Mineira de Cultura. Tais circunstâncias sugerem a existência de diferentes modelos orientadores para a formação: um de ênfases militares e outro com

características mais afeitas a um propósito técnico-pedagógico. (LINHALES e NASCIMENTO, 2014, p. 41).

Após um curto período, e um convênio com o governo de Minas Gerais, vinculou-se a Escola de Educação Física ao Estado, e durante 17 anos foi a única responsável pela formação do professorado de Minas Gerais.

O curso de Educação Física na PUC Minas, criado posteriormente (2006), contempla a formação humana, com duração de 04 anos, os primeiros dois anos comuns à licenciatura e bacharelado; a partir do 5º período, há a escolha entre licenciatura ou bacharelado.

Quanto ao subprojeto Pibid de Educação Física na PUC Minas, ele também teve seu início no segundo semestre de 2012, com um subprojeto que apresentou, como proposta inicial, o diálogo entre a universidade e a educação básica:

Esta proposta insere-se no contexto do projeto institucional “*Diálogos entre a Universidade e as Escolas de Educação Básica na Formação Inicial e Continuada de Professores*” que busca ampliar as possibilidades de construção de uma relação mais estreita entre a Universidade e as escolas básicas centrada, no tocante a este subprojeto, na perspectiva de potencializar o desenvolvimento de práticas que qualifiquem a formação inicial e continuada dos professores de Educação Física. (PUCMINAS, 2012, p.01, grifo do autor).

Nesse subprojeto ressalta-se a importância da troca de experiências entre os sujeitos participantes do programa e a aproximação da Universidade com o contexto escolar, buscando-se promover um diálogo capaz de levantar discussões em prol da qualificação de futuros professores. De acordo com o subprojeto:

Por fim, pensamos que a presente proposta pode contribuir de forma significativa no processo de formação inicial dos licenciados envolvidos, bem como no desenvolvimento profissional de professores/as supervisores das respectivas escolas, possibilitando a explicitação e a circulação dos saberes docentes produzidos e mobilizados no contexto cotidiano das aulas de Educação Física. (PUCMINAS, 2012, p. 02).

A fim de contribuir para os licenciados que tenham o interesse de conhecer de perto o contexto escolar, o documento reflete sobre saberes significativos que possam vir a ser aprendidos pelos sujeitos que participaram do projeto. O ingresso dos alunos no programa ficaria a cargo de um processo seletivo realizado pelos professores institucionais e de área. No curso de Educação Física, para início do projeto, foi proposto um edital que previa a oferta de 20 vagas; o ingressante no

programa poderia permanecer pelo período de até dois anos. Em uma análise do subprojeto em questão, observa-se que foram elaboradas algumas ações previstas que são fundamentais para o bom andamento do programa. Para nossa pesquisa, que trata especificamente de professores em início de carreira, abordaremos os aspectos que tocam a construção de saberes dos professores:

*Planejamento coletivo das práticas pedagógicas supervisionadas a serem desenvolvidas nos respectivos cotidianos das escolas: os bolsistas deverão preparar e **acompanhar** as atividades para turmas de um determinado ano, em horário regular, sob a coordenação de um professor do curso de Educação Física da PUC Minas e a supervisão do professor da escola. Essa atividade proporcionará aos bolsistas experiência nos processos de planejamento, organização, sistematização, execução e avaliação de aulas/oficinas de educação física para estudantes de diferentes níveis de ensino. (PUCMINAS, 2012, p. 03, grifo do autor).*

Assim, identificamos algumas ações pensadas para os ingressantes do Pibid que são fundamentais para nortear os sujeitos em seu dia a dia no contexto escolar e em suas análises. De acordo com o subprojeto da PUC, o Pibid teria alguns resultados esperados: “a ampliação da produção científica sobre a formação inicial e desenvolvimento de professores/as de Educação Física na Educação Básica, sobretudo tendo em vista a necessidade das escolas públicas brasileiras”. (PUCMINAS, 2012, p.04). Ao analisar o contexto de suas ações e resultados, reconhecemos que os alunos que vivenciaram o programa chegariam ao final com algumas experiências relevantes, além de construírem ideias e representações sobre o que é ser professor.

5. OS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA: ENTRE A CONSTRUÇÃO DE SABERES E OS DESAFIOS DA PRÁTICA

Neste capítulo, analisaremos os achados da pesquisa, produzidos na relação com os professores em início de carreira. A análise será apresentada em três momentos: no primeiro, relataremos as percepções dos sujeitos acerca de suas experiências formativas no Pibid; no segundo, descreveremos as dificuldades enfrentadas no início de carreira e, por último, pontuaremos os saberes construídos pelos professores de Educação Física para saber se os aprendizados dos docentes iniciantes minimizaram o “choque de realidade”. As narrativas demonstraram a grande riqueza que é escutar professores em início de carreira, suas angústias, dificuldades e estratégias.

5.1 O que dizem os sujeitos a respeito das experiências formativas no Pibid

Neste item, refletiremos sobre as contribuições do Pibid para a formação docente, na percepção dos sujeitos investigados. Ao analisar a participação dos professores em início de carreira no programa, durante sua trajetória na graduação, salientaremos alguns fatores significativos vivenciados por eles no Pibid, os quais teriam favorecido sua inserção profissional. A professora Gláucia, por exemplo, considera que conseguiu ressignificar sua formação em licenciatura por meio de sua participação no programa:

O Pibid modificou toda a imagem que eu tinha da licenciatura na Educação Física. Quando entrei já estava desmotivada com a profissão, e no tempo em que estive no Pibid consegui ressignificar toda minha formação. Pude me aproximar do que realmente acontece em sala de aula, considerando uma estrutura de escola pública. (GLÁUCIA – UFMG - QUESTIONÁRIO).

Qualquer disciplina que eu fazia já era cansativa para mim. Por isso, quando eu tive oportunidade de participar do Pibid, de estar dentro da sala de aula lidando com professores, lidando com alunos e sala de professor, que é uma vivência que hoje eu vejo que é fantástica, mas ao mesmo tempo ela pode ser terrível [risos]. Até mesmo devido a esta guerra de egos, que a gente vê muito aqui na Federal, isso acontece lá em menores proporções, mas também acontece na escola pública. Então, a minha entrada no Pibid foi muito importante porque eu consegui reedificar tudo aquilo que eu tinha real intenção quando eu entrei para a licenciatura na UFMG. [...] O Pibid modificou toda a imagem da licenciatura. O que eu via a partir das aulas que eu tinha era, sinceramente, somente idealizações. Eu realmente achava que isso poderia realmente acontecer, que eu iria chegar e mudar a vida do aluno, o aluno iria aceitar as minhas aulas, sempre disposta a fazer as minhas aulas, mas quando eu cheguei no chão da escola, é, esta não é a realidade que o professor encontra. (GLÁUCIA –

UFMG - ENTREVISTA).

Ao analisarmos depoimentos como este, identificamos aproximações com o que Tardif (2005) e Pimenta (1997) relatam em seus estudos, nos quais pontuam conhecimentos referentes ao “ser docente”. Os depoimentos mostram que é com a prática que o docente vai ganhando o manejo da profissão, desenvolvendo uma identidade e várias concepções sobre o que é ser professor, muitas vezes até ressignificando o seu pensamento a respeito da educação e o seu próprio curso de formação.

Seguindo esta perspectiva, conseguimos identificar, por meio das narrativas dos professores, suas primeiras experiências e conhecimentos do contexto escolar, assim como a compreensão de suas atribuições no dia a dia, quando as possíveis dificuldades começam a ser percebidas e enfrentadas, e quando também desenvolvem e ampliam seu desejo de seguir na carreira docente:

Primeiro em relação a esta coisa do cotidiano da escola, né, foi um período para mim, assim, que eu estava entrando na licenciatura, na educação física escolar, que na graduação a gente entrava no 5º período e eu entrei no Pibid no 6º. Até então o que eu conheci de escola era minha vivência de estudante e o que eu tinha estudado até então ali dentro da estrutura do curso, mas era outra visão. Quando eu entro para o Pibid e começo a ir à escola, eu começo a me deparar com outra visão, não fazia a menor ideia, assim, já tinha feito o estágio obrigatório, mas estar ali mais frequentemente, mais intensamente ali com o professor, aquilo foi um deslocamento muito grande, muito importante para mim, é... porque eu comecei a ver além da educação física, que era o que a graduação me permitia, eu comecei a ver o cotidiano da escola como um todo, o que era chegar.. o que era uma sala de supervisão, ver os problemas que tinham na escola, no momento do planejamento, o cotidiano da sala dos professores, eu comecei a aprender uma série de outras coisas que a graduação não dava conta, que me permitia, assim, depois de um tempo eu até eu falava que o Pibid era uma residência médica do professor, assim, era aonde a gente ia pro pau mesmo para perceber outras coisas. (IAGO – PUC MINAS-ENTREVISTA).

Contribuiu também na certeza da escolha como docente e no acompanhamento supervisionado, nos deixando mais próximos da realidade escolar e nos dando mais confiança e experiência para as práticas. (LEONARDO – UFMG - QUESTIONÁRIO).

É, antes de entrar na faculdade, tendo a realidade, achava que eu iria lá entrar, dar minha aula, assim, tudo bonitinho, aí chegava lá tinha algum aluno com problema pessoal, aí conversava com a gente, aí chorava. Aqui também tem, mas estava na escola mais de periferia, então foram questões que tive que aprender a lidar, né... Algum aluno com algum problema, que sofria *bullying*, problemas em casa, acho que me ajudou neste aspecto também o Pibid. (MARIANA – UFMG - ENTREVISTA).

Constatamos, por meio das falas de alguns professores, que a experiência no Pibid permitiu a eles a oportunidade de conhecer de perto a realidade escolar. Essa experiência só foi possível a partir do momento que estes sujeitos começam a vivenciar a prática como professor no cotidiano, o que é estar em uma escola, acompanhar os trabalhos dos docentes, ter uma experiência *in loco* e viver as dificuldades e as evoluções dos discentes em uma instituição de educação e seus afazeres no dia a dia. Essas perspectivas, nos fazem revisitar as ideias de Cury (2013), quando o autor discute a respeito da oportunidade dos sujeitos ingressantes no PIBID conhecerem o contexto da escola em vários aspectos, desde sua entrada, os conflitos entre os professores, os diálogos entre os docentes, as construções de saberes entre professores e discentes, etc.

A pesquisa de Sartori (2011) tem como objetivo central investigar “*se e como*” a vivência dos sujeitos no Pibid possibilita o desenvolvimento do licenciando. O autor apresenta elementos que nos fazem refletir a respeito dos saberes construídos pelos egressos relacionados à realidade escolar:

O conhecimento da realidade constitui pressuposto essencial à inserção no contexto socioeducacional e ao exercício da docência. Para fazer frente ao, até certo ponto, desencanto com a carreira do magistério, às dificuldades emergentes na educação básica, instituiu-se como um dos componentes das políticas públicas o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, com a finalidade de estimular o licenciando a conhecer a realidade da escola e as possibilidades concretas de exercer a docência. Ao considerar as dificuldades históricas que perpassam o cotidiano escolar, que evidenciam a relativa qualidade no desempenho discente, o desestímulo em relação ao processo ensino-aprendizagem, as dificuldades de relacionamento professor-aluno; o campo educativo revela-se como espaço promissor para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, cujo horizonte seja a melhoria da qualidade do ensino. (SARTORI, 2011, p. 2).

A atual leitura e referencial teórico a respeito do início de carreira utilizados na pesquisa pontuam concepções relevantes para o debate sobre as contribuições do Pibid para o curso de formação docente e também para os sujeitos ingressantes, que têm a oportunidade de ampliarem os sentidos e significados de estarem atuando como professores da educação básica. Os pontos positivos e negativos, o que é estar dentro de uma sala de aula, com vários sujeitos de culturas diferentes, com objetivos diferentes, e ter a responsabilidade de contribuir para a formação humana e acadêmica desses sujeitos.

Ao começar a vivenciar os primeiros caminhos para a docência, o sujeito, em

sua formação acadêmica, vai ampliando os seus desejos, anseios, e tudo isso faz com que ele crie expectativas para continuar ou parar pelo meio do caminho em sua carreira. Em busca de compreender as contribuições para seu desenvolvimento formativo, um dos pesquisados menciona as representações dos vários sujeitos relacionados à Educação Física escolar (corpo docente, os pais, os funcionários) e que, segundo ele:

Eu começo a perceber, poxa, a educação física tem tantas representações, né, que vão além das representações que a gente tem discutido na graduação, que às vezes a gente encaixota as coisas em perspectivas, em teorias, ao longo do período histórico, mas a gente não percebe as sutilezas, assim, o que era a visão de um porteiro, de um estudante, de outro estudante e outro professor. (IAGO – PUC MINAS - ENTREVISTA).

Ao analisar o depoimento de Iago, nos surpreendemos com uma de suas indagações a respeito das emoções que são construídas pelos vários sujeitos praticantes de Educação Física e pelo corpo docente, emoções essas que, de maneira indireta, ampliam suas concepções acerca do desenvolvimento social e humano da disciplina. O que é indicado aqui são as compreensões e os conhecimentos vivenciados pelos sujeitos sobre a Educação Física e, ao retornarmos a estudos e leituras a respeito das várias interpretações encontradas pelos sujeitos, nos deparamos com uma pesquisa de Valter Bracht *et al.* (1999), que apresentam uma identificação e avaliação do componente curricular da Educação Física no estado do Espírito Santo. Parte deste trabalho relata os imaginários dos alunos, os imaginários dos diretores, e escuta a voz dos vários sujeitos em suas impressões sobre a disciplina. As contribuições deste estudo fazem perceber a importância de escutar o corpo docente, discentes, docentes de outras disciplinas e funcionários a respeito dos sentidos e significados que eles próprios constroem a partir da sua prática.

Na fala da professora Mariana, percebemos a descoberta da Educação Física em seu espaço formativo, já que a disciplina é usualmente desmerecida na escola. A entrevistada, porém, relata, em seu dia a dia no contexto escolar e em suas primeiras experiências na docência, uma tentativa de mudança neste paradigma da disciplina. De acordo com o relato:

Acho que isso consegui bastante, por ser desmerecida, acham que a educação física não precisa nem fazer prova. Mas aqui é bem valorizado,

eu cheguei, consegui implementar prova na semana de prova, eu dou as atividades avaliativas, eu participo do conselho de classe, e na outra escola do Pibid a gente ficava com os alunos para os professores fazerem o conselho, então eu achei bem desmerecido. (MARIANA – UFMG - ENTREVISTA).

Ao rever as descobertas incorporadas na realidade escolar, compreendemos a leitura da professora em tentar modificar este contexto de sentidos e significados representados pelo corpo docente. A ideia é propor uma leitura diferente do que apresenta a disciplina Educação Física para estes sujeitos: a de que seria como uma “muleta” para as demais matérias escolares. (BRACHAT, 2007). Revisitando estudos relacionados à temática do início de carreira, conseguimos constatar a circunstância de reviver aspectos negativos relacionados à disciplina. Segundo a perspectiva de Gariglio e Reis (2016):

A inserção atual da Educação Física na vida das escolas é, na maioria dos casos, potencialmente geradora de manifestações de desrespeito à Educação Física e aos seus professores. As pesquisas vêm mostrando que a visão (e as ações) que os demais agentes escolares têm da Educação Física, particularmente diretores e demais professores, justifica que ela seja entendida como uma “disciplina de segunda classe”. (GARIGLIO; REIS, 2016, p. 918).

Compreendemos, por meio dos autores que estudam a disciplina no contexto escolar, que ela deve estar interligada a um conjunto de fatores que fazem o corpo docente - e também os discentes - (re) pensarem o desenvolvimento humano e social da disciplina, de modo a questionarem a importância da Educação Física na escola. Os professores iniciantes, ao perceberem esses fatores, podem ampliar seus ideais na carreira.

No percurso do PIBID surgem histórias e experiências que proporcionam aos sujeitos pensarem e reavaliarem suas propostas pedagógicas. Ao analisar a fala de um dos participantes do programa, constatamos a influência do coordenador de área na construção de narrativas:

Nesse tempo, em forte contato com as narrativas autobiográficas, passei praticamente todo meu tempo como bolsista escrevendo narrativas sobre meu processo. (IAGO – PUC MINAS - QUESTIONÁRIO).

Para investigar esse processo, trabalhamos na elaboração de um Portfólio das práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física, intitulado “Narrativas e Imagens: Educação Física no Cândido Portinari”. O Portfólio configurou-se em uma estratégia de produção de narrativas visuais e escritas, que, na nossa compreensão, poderiam evidenciar os diferentes

processos de ensinar e aprender práticas corporais entre os sujeitos envolvidos, a saber: estudantes, professor supervisor e acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física. (IAGO – PUC MINAS - QUESTIONÁRIO).

As narrativas, que foi um processo influenciado pelo nosso coordenador na época, que era o Admir, a gente tinha uma experiência de fazer um diário é [...] quase um diário relatando as experiências que a gente tinha vivenciado dentro da escola. [...] Até então eu estava em um processo de um olhar de quem era de fora assim, então este processo das narrativas foi muito importante também porque se eu não tivesse registrando isso, talvez a gente não tivesse tido esse diálogo, talvez eu não pudesse olhar para trás, depois eu fui reler outras coisas que eu havia escrito, assim, e eu fui vendo minha transformação ao longo deste processo, o quanto algumas coisas foram importantes [...] para mim e a gente fez também algo que foi muito bacana foi um portfólio com os estudantes depois que a gente entregou para o professor (IAGO – PUC MINAS - ENTREVISTA).

Na fala acima, Iago apresenta sua experiência em sistematizar seus conhecimentos por meio de narrativas, sejam escritas, orais ou por imagens. O relato pontua as discussões apresentadas por vários sujeitos e sua história construída no Pibid. Por suas práticas vivenciadas na escola, essas avaliações das estratégias utilizadas pelos docentes e as maneiras como conduziram as aulas de Educação Física constituem a reflexão a respeito do seu processo formativo e a construção de conhecimentos acerca do ambiente escolar, que segundo afirmativas de Almeida Jr. *et al.* (2014):

Ainda recente em nosso país, a produção dos registros tem se consolidado em nosso processo como uma importante estratégia de identificação e reflexão dos elementos cotidianos da escola, em nosso caso, mais especificamente nas aulas de Educação Física. Isso nos permite superar o consenso existente acerca do distanciamento entre teoria e prática, estabelecendo novos diálogos, para que na identificação desses elementos possamos, durante o processo da escrita e leitura dos textos, ressignificar nossa prática docente e o processo de formação inicial/continuada. (ALMEIDA Jr. *et al.* 2014, p. 15-16).

O estudo realizado pelos autores relata as possibilidades de avaliação de práticas pedagógicas escolares utilizando as narrativas como fator diferencial, sejam elas orais, escritas ou visuais. As práticas traçadas pelos autores de escrever e rever suas próprias aulas trazem diferentes perspectivas e vários olhares, proporcionando o diálogo entre a teoria e prática. Também desenvolvem vários sentidos e significados aprendidos por meio de experiências vividas pelos sujeitos na escola.

Durante seu percurso no Pibid, uma das possibilidades para os professores em formação são as experiências de trabalho coletivo entre os vários sujeitos do ambiente escolar. Nesta perspectiva, um dos pontos citados pelo professor

pesquisado, é que por meio da narrativa, ele construiu um olhar diferenciado sobre as conexões e realizações de trabalhos coletivos, uma marca evidenciada em seu trabalho:

Pude dialogar constantemente com pessoas de outras áreas, compartilhar angústias e ouvir as angústias de meus colegas, pensar planos coletivos, pensar utopias e quebrar a cara diante da estrutura escolar. (IAGO – PUC MINAS - QUESTIONÁRIO).

Hoje, aqui no meu trabalho, é uma das coisas que eu sempre tento articular é, poxa, o que o outro professor está fazendo. Eu sempre sou curioso, às vezes eu tento não ser invasivo, cada professor age de uma forma, poxa, o que você está fazendo, o que é que está acontecendo, eu tento relatar os meus trabalhos também, e aí a gente vai vendo qual o professor que interessa mais para sempre tentar articular coisa juntos. Por exemplo, eu estava trabalhando com o funk, estes dois últimos meses, aí um dos eventos que a gente fez de dança, foi todo mundo ali para o pátio no horário do recreio para dançar, que é algo intencional, para todos os professores saberem o que a gente está produzindo. Eu acho que isso tem um reflexo muito grande do Pibid em mim, assim, esta coisa de conversar com os colegas, o que eles estavam aprendendo na graduação deles. Quando a gente pensava projeto interdisciplinar, inclusive, eu criticava muito na época, no Pibid, com a perspectiva interdisciplinar por causa da dimensão de tempo, assim, às vezes a gente idealizava, mas não tinha tempo para efetivar as coisas, e achava que ficava muito utópico. Mas tiveram muitos impactos positivos para mim, assim, que eu vejo nitidamente na minha postura de como o professor é e outros desdobramentos [...] Então, esse também foi outro aspecto muito importante para mim, e outra dimensão, também deste aspecto coletivo de trabalho, foi pensar a possibilidade que a gente tem de potência mesmo, de fazer algumas coisas, por exemplo, quando a gente fez alguns projetos na escola, você consegue perceber que é possível transformar a realidade escolar quando você tem pessoas suficientes para isso. Claro que a realidade do Pibid também é distante da realidade das maiorias das escolas porque a gente tinha 20 bolsistas para auxiliar os professores. Então, você acaba que dobra o quadro profissional, é possível fazer várias coisas, mas você consegue vislumbrar que é possível fazer coisas diferentes na escola que vão além da sala de aula, que vão além daquele trabalho já padronizado, assim, e isso traz esperança, te renova, te traz para a escola ainda mais forte. Acho que o último ponto disso tudo, destes aspectos, é a relação dos atravessamentos das escolas, dos conflitos. (IAGO – PUC MINAS - ENTREVISTA).

Ao analisar a multiplicidade de atividades realizadas na escola e as oportunidades de diálogos entre os professores identificamos, na fala do docente, a possibilidade de atividades coletivas que começaram a ser gestados em sua experiência no Pibid. Nesta perspectiva identificamos algumas características do trabalho colaborativo que, na visão de Gariglio e Reis (2017):

Os professores [...] vislumbram a desprivatização da prática da sala de aula como uma das únicas maneiras de instituir vínculos com a escola, de serem

vistos e reconhecidos como professores. A maioria da fala dos nossos depoentes destaca a importância de espaços de partilha de projetos, e esses se ressentem quando isso não ocorre. Tal postura se apresenta para esses docentes como uma das poucas alternativas à conquista de mais reconhecimento acadêmico, de apoio e estímulo ao trabalho pedagógico. Trata-se de uma estratégia de sobrevivência que favoreceria uma trajetória mais confortável na carreira, ante o contexto de isolamento curricular da EF imposto pela cultura escolar. Os relatos abaixo apontam nessa direção. (GARIGLIO e REIS, 2017, p. 419).

Ao se tratar de uma pesquisa com egressos que participaram do Pibid e que hoje se encontram no início de carreira se torna relevante esta discussão, pois os mesmos, em suas experiências iniciais, adquirem conhecimento da prática auxiliando aos possíveis desafios do início de carreira. Neste caminho os professores adquirem estratégias para sobrevivências entre elas os trabalhos coletivos e os diálogos entre as partes facilitam o trabalho do professor de Educação Física. Estas experiências oportunizaram visitar diferentes trabalhos apresentados por vários sujeitos, culminando nas escolhas das temáticas e formação de pares dentro do contexto escolar, transformando-se em um marco no percurso do entrevistado como professor de Educação Física. Consequentemente, começamos a entender a ideia de trabalho coletivo docente.

De um modo geral, os entrevistados avaliaram como muito positiva sua experiência no Pibid, afirmando que esta os qualificou para o ingresso na carreira e tornou esse período menos traumático do que costuma ser, conforme apontam as narrativas dos professores Mariana e Iago:

[...] eu acredito que, se eu não estivesse passado pelo Pibid, estaria de cabelo em pé hoje, me ajudou muito. Eu cheguei à sala e comecei a me dar bem com os alunos, conversar, não precisei fazer nada mecanizado, então facilitou demais... deveria ser obrigatório na graduação participar do Pibid pelo menos um semestre. (MARIANA – UFMG - ENTREVISTA).

Então eu cheguei talvez com uma maturidade maior que eu poderia ter chegado se eu não tivesse passado por este processo, e aí eu vejo, acompanhando os dados desse período da docência iniciante, quantos professores desistem da carreira, principalmente nos cinco primeiros anos, é muita gente que não dá conta, assim, aí eu sei que é difícil mesmo, e este processo me fortaleceu muito, assim, para chegar e dar a cara na escola, acho que é um pouco disso, destes pontos. (IAGO – PUC MINAS - ENTREVISTA).

Ao descrever o processo formativo marcante dos professores de Educação Física vivenciado no Pibid, concluímos que existe uma variedade de saberes construídos nesse período e que atualmente fazem parte do cotidiano.

Essas experiências foram reconhecidas pelos sujeitos que vivenciaram o Pibid durante sua formação acadêmica no curso de graduação. Felício (2014) corrobora a ideia de que o Pibid é uma experiência acadêmica capaz de minimizar as dificuldades enfrentadas neste período de início de carreira:

Quanto aos significados atribuídos pelos licenciandos às experiências do PIBID, destacamos, em primeiro lugar, o reconhecimento do PIBID como vivência que tem contribuído para o processo de construção da identidade do professor, uma vez que tal experiência vem sendo construído na escola — espaço de atuação profissional docente — em contato com professores que vivenciam a profissão e que contribuem, fundamentalmente, para a formação de novos professores. (FELÍCIO, 2014, p. 425).

No próximo tópico iremos analisar algumas falas dos professores em início de carreira que participaram do PIBID, com ênfase para os saberes docentes construídos neste período.

5.2 Os desafios da construção dos saberes docentes nos primeiros anos da carreira

Ao analisar as respostas dos entrevistados constatamos em algumas falas menções às possíveis dificuldades a serem enfrentadas no início de carreira. Um item a ser debatido nesta parte do trabalho será as experiências profissionais dos docentes iniciantes. Deste modo, citaremos alguns desafios encontrados no ingresso dos sujeitos de pesquisa na escola. Segundo o relato de um dos nossos interlocutores, uma das primeiras dificuldades é a própria entrada no mercado de trabalho:

As primeiras experiências mais marcantes foram, sem dúvida, as dificuldades em encontrar uma escola para trabalhar, realizando todos os processos seletivos viáveis, indo a diversas designações, prestando concurso, fazendo entrevistas para escolas, e sem nenhuma escola que desse certo. Ao conseguir uma designação, após umas quinze tentativas, foi para um cargo de apenas 04 aulas, o que me frustrou bastante. (LEONARDO – UFMG – QUESTIONÁRIO).

A instabilidade sobre trabalhar no ano seguinte. (LEONARDO – UFMG - QUESTIONÁRIO).

O professor relata um período de muitas frustrações nestes primeiros

momentos da carreira docente, decorrentes das dificuldades com as designações, concursos e processos seletivos realizados para o ingresso nas escolas. Esta fase é considerada pelo docente como árdua, pois as oportunidades normalmente são oferecidas aos docentes mais experientes. A respeito deste caminho descrito pela fala do professor em início de carreira e suas dificuldades no período de testes e processos seletivos para adentrar no ambiente escolar, Tardif (2005) identifica algumas dificuldades presentes neste período relacionadas ao primeiro emprego:

Este problema ocorre particularmente com os suplentes ocasionais ou ainda com os professores em situação precária, que obtêm vários contratos sucessivos num mesmo ano letivo. Os professores ensinam aqui e acolá, perdem “suas turmas” para irem assumir outras e sentem-se frustrados por perderem turmas com as quais se haviam habituado e com as quais estavam indo bem. [...] Certos professores chegam a ficar numa mesma escola mais de um ano consecutivo. Outros, no entanto, mudam de escola várias vezes, praticamente no fim de cada contrato, especialmente nos primeiros anos de trabalho. A instabilidade é uma dura realidade para os jovens professores em situação precária, pois o fim de contrato representa, muitas vezes, uma ruptura com a escola e com os alunos aos quais eles se haviam apegado. (TARDIF, 2005, p. 90-91).

Nesse período conturbado que é a transição do aluno, de acadêmico do curso de formação para a carreira docente, constatamos um repertório vasto de acontecimentos e o enfrentamento de diversas dificuldades. Dessa maneira, identificamos as expectativas frustradas dos professores relacionadas aos contratos profissionais temporários nas escolas. O relato do professor Leonardo diz respeito a períodos curtos de trabalho nas escolas, o que ocasiona instabilidade na carreira docente inicial. Esta circunstância muitas vezes desestimula os professores a continuarem na profissão. O desafio de procurar novos trabalhos constantemente, e conseqüentemente, não ter continuidade nas turmas, desencoraja os professores iniciantes.

Entre os inúmeros percalços dos professores iniciantes, a começar pela dificuldade em conseguir um emprego, nos deparamos com a complexidade do trabalho dos docentes no dia a dia escolar. Entre outros fatores que foram mencionados pelos professores egressos do Pibid, estão as dificuldades iniciais com o planejamento:

O que mais me marcou foi a dificuldade inicial em fazer e conduzir esse planejamento. (GERALDO – PUC MINAS - QUESTIONÁRIO).

No segundo tempo também era um projeto, então tinha que entrar na aula

daquele conteúdo e seguir o semestre inteiro. Eu tinha sempre dificuldade de planejar sempre o mesmo conteúdo para várias aulas. (MARIANA – UFMG - ENTREVISTA).

Essas afirmativas revisitam o que autores como Huberman (1992), Lima (2004, 2006) e Mariano (2006) destacam em seus estudos: as dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira ao adentrarem na escola sem os devidos saberes necessários para a prática com seus alunos. Os acontecimentos narrados pelos professores demonstram as dificuldades enfrentadas neste período, dificuldades essas que podem perdurar para além de suas experiências iniciais e que mostram a fragilidade de se colocar em prática alguns dos saberes que deveriam ter sido aprendidos na universidade.

O início da carreira docente não se resume a desafios. Conseguimos identificar um grupo de professoras que evidenciam, em suas respostas, emoções positivas relacionadas a práticas corporais em suas aulas:

Mas positivamente dei aula de conteúdos que nunca pratiquei, estudei muito e me senti satisfeita com os resultados. Principalmente por ter dado aula de Rúgbi e dar tudo certo e eles aprenderem; e de ginástica, aula que professores antigos da escola desacreditaram, e foi um sucesso. (MANUELA – PUC MINAS - QUESTIONÁRIO).

Gostei muito de ter autonomia dos conteúdos. (MARIANA – UFMG - ENTREVISTA).

Escutar os professores em início de carreira é uma prática muito rica e reveladora. Em se tratando das diferentes dificuldades encontradas no contexto escolar, algo que impactou bastante foi a possibilidade de diálogo realizado entre professor e alunos:

Neste primeiro momento, assim, quando chego à escola, e talvez também por questão da idade também, tenho uma idade próxima dos estudantes e um perfil bem dialógico, devido a leituras que eu fiz, que me impactaram bastante, que foi a perspectiva Freiriana, então eu tento chegar à escola e quebrar a hierarquia com os meninos. Na primeira conversa, olha, gente, eu sou professor, eu estudei educação física, e conto um pouquinho da minha história, e vocês quem são? Então eu pedia para eles escreverem o que eles gostavam de fazer, olha, não sei mais do que vocês, cada um aqui tem aqui vários conhecimentos e sabem coisas diferentes, e aí eu jogo no chão a minha hierarquia ali com os meninos, e aí o que a gente vai fazer, agora? Não sei quanto tempo vou ficar aqui. E aí cada um escreve, relata o que gostaria de fazer e aquilo já trouxe empatia com eles, comigo, e aí mudou completamente a relação, e isso me deixou mais motivado porque eu consegui conquistar eles, não conquistar, não gosto nem dessa palavra, mas consegui ter este vínculo estabelecido de diálogo, assim, e isso facilitou muito

as coisas. (IAGO – PUC MINAS - ENTREVISTA).

A situação descrita acima possibilitou ao professor pensar e repensar estratégias a serem utilizadas dentro de sua prática escolar. No caso, o diálogo entre docente e discente faz parte dessas estratégias, pois serve para reflexão a respeito das possibilidades de atividades a serem realizadas dentro de sala de aula. A afirmativa apresenta características de ampliar o repertório de saberes e diálogo com os estudantes, o que nos faz refletir sobre uma das características fundantes da profissão docente, conforme defendido por Tardif (2005), a respeito de ser uma profissão das interações humanas.

Além das dificuldades para conseguir um emprego, do planejamento dos professores, o trabalho coletivo e o diálogo entre professores e alunos, iremos nos ater, agora, às falas dos entrevistados que retratam algumas características dos professores em início de carreira que se aproximam de pesquisas efetuadas por Huberman (1992), Lima (2006) e Tardif (2005), autores que descrevem emoções fortes, fazendo referência à desistência dos profissionais iniciantes.

Muitos desses estudos apontam como críticos estes primeiros anos de carreira docente. As narrativas de alguns professores pesquisados relatam como as experiências no Pibid contribuíram para que as dificuldades encontradas neste período fossem reduzidas, conforme vimos no item anterior.

Alguns depoimentos tratam do período de chegada dos professores à escola, descrevendo a relação destes professores iniciantes com o corpo docente, e assim compreender aspectos de como foi a acolhida:

O grupo de professores daqui este ano é maravilhoso, em comparação com o Pibid, que as professoras acharam que a gente chegou lá para suprir as faltas delas, aqui não, fomos super bem-recebidos, explicaram bem como funciona, que eu não posso aceitar que levam todo mundo lá para a quadra, lá é minha sala de aula. Me ajudaram bastante, eu tenho um ex-professor que me ajudou, mas ainda é um grupo muito bom aqui. (MARIANA – UFMG - ENTREVISTA).

Foi, eu até falei da parte da equipe, né, nossa equipe é bastante unida, e antes de eu entrar para o Fundamental I, antes de eu fazer estágio no Fundamental I, eu fiz estágio no Infantil também. Então, a proximidade e o apoio dos professores foi imenso, inclusive quando eu entrei ... eu fiquei no lugar de uma professora no Infantil, a auxiliar do Infantil, cumprindo meu estágio e cobrindo o horário dela porque ela também está terminando o bacharelado aqui, ela terminou, eu acho, um de 2015, é, foi um de 2015 que ela terminou. Então, enquanto ela estava nossos horários não batiam, quando eu estava fazendo uma parte ela estava fazendo outra, então, como

houve esse vínculo, essa transição, ah, Fundamental II é Fundamental II, não é Fundamental I e Infantil, então quando de fato foi conversada a minha entrada no colégio eu já tinha o apoio dos professores. (GLÁUCIA – UFMG - ENTREVISTA).

Ao analisar as falas dos professores iniciantes, constatamos que os professores veteranos, que já passaram por este período conturbado, poderiam contribuir para amenizar esses sentimentos de insegurança. As trocas de conhecimento entre professores iniciantes e professores veteranos favorecem a permanência do professor iniciante na carreira docente. Os dados contradizem o que apresentam alguns estudos que enfatizam apenas a desconfiança que os docentes experientes sentem em relação aos saberes dos colegas iniciantes (Tardif 2005).

Nos relatos dos entrevistados também foram evidenciados a divergência de ideias e o sentimento de não acolhimento por parte dos professores em início de carreira. Sobre isso, segundo os interlocutores:

O acolhimento foi bem frio. (GERALDO – PUC MINAS - QUESTIONÁRIO).

E porque já estão no fim de carreira, mais cansados, aí é um grupo novo de uns 20 anos, aí eles estimulavam a procura de outra profissão, vocês são novos ainda, é uma carreira muito difícil, vocês vão passar muita dificuldade, aproveita que vocês são jovens para estudar outras coisas, tudo isso é o que a gente mais escutava. (MARIANA – UFMG - ENTREVISTA).

Percebo que diante de tantas dificuldades e afazeres com o processo de ensino nas escolas não sobra tanto tempo e disposição para troca de experiências e planejamento entre professores e supervisores, mas que isso varia de um profissional para outro. (LEONARDO – UFMG - QUESTIONÁRIO).

Autores como Tardif (2005); Lima (2006); Huberman (1992) descrevem o início de carreira e suas dificuldades, fase em que o professor geralmente também passa por uma avaliação que confere uma sensação de incerteza a respeito de seus saberes (curriculares, didáticos, experienciais e profissionais). Este “teste” sinaliza para uma desconfiança dos gestores e dos professores experientes em relação ao compromisso e competência do docente novato com a sala de aula. O discurso dos autores caracteriza as dificuldades para a aceitação destes docentes iniciantes. A respeito das relações entre docentes iniciantes e aqueles “veteranos”, segundo o estudo de Gariglio e Reis (2017):

Os estudos sobre a iniciação à docência têm mostrado que o ambiente

escolar é invariavelmente tóxico aos professores iniciantes. Isso porque há uma espécie de rechaço dos professores mais antigos à motivação dos novatos, às suas novas formas de pensar, às suas novas rotinas de trabalho, e por tudo isso esses se tornam uma espécie de ameaça ao que está estabelecido. (GARIGLIO; REIS, 2017, p. 416).

A afirmativa do autor mostra as possíveis dificuldades dos professores iniciantes ao ingressar no ambiente escolar. O que poderia ser uma troca rica em experiências entre os docentes torna-se um obstáculo aos novos professores para se estabelecerem na carreira docente.

Os professores iniciantes ressaltam as dificuldades frente à carência de materiais esportivos e a infraestrutura nas escolas. Para os entrevistados, são fatores que dificultam o exercício docente dos professores de Educação Física:

Extrema falta de materiais. (MARIANA – UFMG - QUESTIONÁRIO).

No Pibid tinha uma fatura de materiais, aí quando eu cheguei abri a salinha procurei em outra porta, não achei, eu tenho pouquíssimos materiais, não tenho bola de futebol, não tenho bola de basquete. Eu tenho uma bola de vôlei, eu tenho que me virar com estes mesmos, eu tenho tabuleiro, tênis de mesa, então, eu sentia dificuldade, tive que fazer muitas atividades sem materiais, então eu tenho esta dificuldade. A escola ainda fala que oferece material e não tem, mas aí em artes também é assim, acho que sempre vai ser assim, não tem jeito. (MARIANA – UFMG- ENTREVISTA).

Falta de material adequado pra certas práticas desestimulam a participação. (MANUELA – PUC MINAS - QUESTIONÁRIO).

Os relatos marcam possíveis caminhos trilhados pelos professores de Educação Física após a saída do curso de licenciatura, e apresentam as características do “choque de realidade” ao chegarem à escola e assumirem uma turma de alunos. A falta de materiais para as aulas de Educação Física é um dos fatores que dificultam e desestimulam os professores a criar práticas diferentes em seus planejamentos e também desencoraja os alunos a fazerem as aulas de Educação Física. De acordo com a perspectiva de Gariglio e Reis (2017):

Não obstante, reconhecer que a falta de condições materiais de trabalho tem sido um dos principais motivos que levam os professores iniciantes, de todas as disciplinas, a abandonarem a profissão precocemente, no caso da EF as restrições estruturais impostas ao seu ensino têm relação direta com o tipo de expectativa da gestão escolar no que diz respeito ao que se faz ou ao que se pode fazer no campo da intervenção pedagógica nessa disciplina. (GARIGLIO; REIS, 2017, p. 419).

O autor amplia suas análises dizendo que este fator deve acontecer com

todas as disciplinas, visto que professores iniciantes teriam dificuldades ainda maiores em seus afazeres no contexto escolar, sendo esse um agravante à desistência da profissão docente, mas não é o único. Estive (1995) também afirma que esse é um aspecto que incomoda não apenas os professores iniciantes, mas os professores que, ao longo de sua carreira, se arriscam em inovações pedagógicas, uma vez que não conseguem realizar seus trabalhos pedagógicos devido à falta de investimento em materiais e na infraestrutura escolar:

A falta de recursos generalizada aparece, em diferentes trabalhos de investigação, como um dos factores que fomentam o mal-estar docente. De facto, os professores que encaram a renovação pedagógica do seu trabalho vêem-se, frequentemente, limitados pela falta de material didáctico necessário e de recursos para adquiri-lo. Muitos professores denunciam a inexistência dos meios necessários ao desenvolvimento da renovação metodológica que a sociedade e as autoridades educativas exigem. A médio prazo, esta situação provoca a inibição do professor. (ESTIVE, 1995, p.106).

A ausência, ou insuficiência, de estrutura e material didático é considerada um complicador por limitar ainda mais as aulas. É um ponto que não devemos menosprezar e que envolve questões e disputas mais amplas ligadas à utilização da verba e distribuição de recursos recebidos pela escola.

Apesar das recorrentes dificuldades dos professores relacionadas à falta de materiais em suas aulas, todavia, identificamos situações em que essa falta foi sanada com o tempo e com a experiência docente:

A falta de materiais foi um obstáculo agora, mas com o tempo eu vejo, eu estou com o sexto e nono ano, no sexto ano os alunos são bem motivados, ninguém fica sentado, aí chega ao sétimo já diminui um pouco. Quando chega ao nono é uma dificuldade imensa de conseguir buscar todo mundo para fazer aula, é o maior obstáculo hoje. Com os obstáculos, o que você faz? Ah, eu tento conversar, eu tiro uns pontinhos de participação, aí eu tento fazer uma aula mais livre depois que eles conseguem seguir meu planejamento, assim a próxima aula eu deixo à vontade para poder conseguir atrair eles. (MARIANA – UFMG - ENTREVISTA).

Quando eu pude ser bolsista do Pibid, fazer parte do Pibid, é que eu vi que são outras pessoas que a gente lida, nós não estamos lidando com pequenos mini-humanos, sabe, nós estamos lidando com crianças e adolescentes que têm as suas opiniões, que têm as suas vivências, que têm as suas histórias, que têm os seus quereres, então quando você chega numa sala de aula e você lida com 30 opiniões diferentes, 30 quereres diferentes, você tem que ter um jogo de cintura imenso para você conseguir fazer aquilo que realmente deseja que eles aprendam e não é realmente só aquilo que você quer, você tem que ver a necessidade do aluno. O aluno, querendo ou não, tem as suas necessidades e ele te pede, não virar e falar, olha, professora, eu quero isso, mas você, como professor, você tem que

analisar, você tem que ter consciência para você ver o que seu aluno precisa e que às vezes nem sempre o que os alunos precisam vai ser ensinado na faculdade. (GLÁUCIA – UFMG - ENTREVISTA).

A narrativa nos faz pensar a respeito de estratégias viáveis a serem empregadas pelos professores em início de carreira. Identificamos, nas entrevistas das professoras, um termo que é também citado no estudo de Gariglio e Reis (2016; 2017): o “saber negociar”. Ele diz respeito às diferentes estratégias utilizadas pelos docentes de Educação Física com intuito de dialogar e organizar as suas aulas práticas a partir das dificuldades iniciais com os alunos em aceitar as aulas propostas e, diante das incertezas do que realizar durante as atividades escolares, tornando-se fundamental “saber negociar” com os pais, com os professores de outras disciplinas, com funcionários da escola e, sobretudo, com os alunos.

Na fala da professora identificamos uma série de negociações que os professores realizam neste período conturbado que é a fase de início de carreira. O “saber negociar” envolve várias situações recorrentes da prática do professor que é saber e estar apto a lidar com certas atividades profissionais, que, possivelmente, os docentes em início de carreira ainda não haviam passado, possibilitando aos mesmos aprender a negociar e improvisar diante destas diversidades. Seguindo esta linha de pensamento, evidenciaremos as ideias de Gariglio e Reis (2016):

Foi recorrente na fala dos professores que um dos maiores desafios vividos por eles na fase da iniciação à docência é convencer os alunos a participarem das aulas de EF. Tal realidade, ao mesmo tempo em que os instiga a construir canais de comunicação e diálogo com os alunos, é também geradora de angústias e estresse. Primeiro, porque esses professores não possuem ainda mecanismos referentes muito elaborados que os habilitem na arte de convencer e “dobrar” os estudantes. Segundo, porque se verificou que, na maioria das escolas, não há apoio direto da gestão escolar ou da supervisão pedagógica da escola que suporte a ação dos professores de Educação Física na direção do convencimento dos estudantes de que a disciplina não é mera atividade, mas sim um componente curricular como os demais que constituem o currículo escolar. Com isso, recai sobre esses docentes a responsabilidade quase que solitária e o desgaste dela proveniente da ação de negociação junto aos estudantes. (GARIGLIO; REIS, 2016, p. 925).

Estas estratégias, segundo os autores, apresentam-se como meios traçados pelos professores iniciantes para colocarem em prática os planos de aula. Estes fatores abrem espaço para a análise de outros aspectos que fazem acontecer este “negociar” com os alunos. Este instrumento, que é a “arte” de conseguir trazer os

sujeitos para as aulas, é considerado fundamental para os professores. Tardif (2005) discorre sobre este artifício utilizado pelos docentes:

A persuasão reside na arte de convencer o outro a fazer algo ou a acreditar em algo. Ela se apoia em todos os recursos retóricos da língua falada (promessas, convicção, dramatização, etc.). Baseia-se no fato de que os seres humanos (e em particular as crianças e os adolescentes) são seres de paixão, susceptíveis de serem impressionados, iludidos, dobrados, convencidos por uma palavra dirigida às suas paixões (temor, desejo, inveja, cólera, etc.). (TARDIF, 2005, p. 140).

As afirmativas do autor ajudam a entender as narrativas apresentadas pelos professores em início de carreira. Sendo assim, este “saber negociar” faz-se relevante para alguns professores iniciantes que não tenham tanta destreza neste caráter persuasivo apurado para conseguir levar os alunos às práticas por eles planejadas.

Outro fator considerado importante pelos professores em suas falas foram as dificuldades encontradas em colocar em prática todos os saberes aprendidos. E relatam, ainda, o distanciamento entre teoria e prática:

Olha, eu acho que a principal dificuldade que eu tive, assim, foi colocar em prática todas as ideias. É que eu tinha... porque é questão idealizadora, né, o mundo da faculdade e o mundo do chão da escola, então, quando você pensa aquilo vai dar perfeito, vai dar super certo, aí foi na prática e você vê que a história é outra, assim, o outro professor que eu acompanho até gostava. Quando eu voava demais, ele não falava que não iria dar certo!. (GLÁUCIA – UFMG -ENTREVISTA).

A narrativa acima mostra para um distanciamento entre teoria e prática que acontece dentro das universidades. Quando estes saberes são colocados à prova na prática as dificuldades começam a aparecer, pois os professores em início de carreira se sentem despreparados para lidar com os desafios. Nestes enfrentamentos com as adversidades que aparecem na sala de aula, salientamos também que a interlocutora apresentou uma experiência em seu início de carreira que a distancia dos demais professores.

Tardif (2005) defende que os professores não tenham somente os saberes “teóricos” durante seu curso de licenciatura, mas que consigam ampliar, ainda em sua formação acadêmica, os saberes oriundos da vivência prática. Os docentes devem ampliar seus saberes em vários aspectos, segundo afirma o autor:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também de espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. (TARDIF, 2005, p. 234).

O autor ressalta que os professores adquirem novos conhecimentos no percurso da escola, criando e recriando estes conhecimentos, porque são produtores e reprodutores do saber, em sua globalidade.

Também nos chamam a atenção as explicitações dos professores iniciantes relacionadas a identificação de algumas emoções como medo, ansiedade, insegurança, etc. De acordo com teóricos como Lima (2006) e Huberman (1992), a vivência dessas emoções é uma particularidade do início de carreira. O relato de um dos participantes nos trouxe alguns apontamentos referentes às sensações dos professores que iniciam a carreira docente, tais como:

Os obstáculos passavam por uma insegurança minha enquanto professor ao assumir a responsabilidade de construir um saber com as crianças. [...] Era uma responsabilidade que me dava medo. (PAULO – PUC MINAS - QUESTIONÁRIO).

Quando eu comecei a atuar como docente, claro que eu fiquei um pouco ansioso que no primeiro momento, poxa, agora eu que vou dar aula, a responsabilidade é minha, mas eu já me sentia muito mais preparado, para chegar à escola, para não ter aquele receio de chegar à sala dos professores, e eu já passei por isso, eu conheci um pouco deste cotidiano aqui já, e isso foi extremamente importante, que o estágio obrigatório em si, por exemplo, não me permitiu. (IAGO – PUC MINAS - ENTREVISTA).

Como enfatizamos anteriormente, os sujeitos que participaram do Pibid também vivenciaram esses sentimentos. Ao narrar suas histórias, os professores relatam sentimentos característicos de emoções fortes, algo típico deste período, como indica os estudos de Lima (2006), Tardif (2005), Huberman (1992), dentre outros autores. Entretanto, a participação no programa os deixou um pouco mais confortáveis, confiantes e preparados para enfrentar os primeiros desafios. Há, no início da carreira docente, uma forte característica de incerteza, de não saber como atuar, dúvidas que atormentam os sujeitos ingressantes na carreira. No próximo tópico, buscaremos identificar nos depoimentos dos sujeitos que participaram da pesquisa se os saberes construídos e mobilizados pela participação no Pibid

ajudaram a minimizar o chamado “choque de realidade”.

5.3 Os saberes dos professores de Educação Física egressos do Pibid iniciantes na carreira docente: o ‘choque de realidade’

Aprofundando nas análises dos saberes docentes construídos pelos professores de Educação Física, iremos discutir de que maneira sua participação no programa pode ter minimizado, ou não, o choque de realidade vivenciado no início de carreira. Este tópico fundamenta um dos objetivos centrais desta pesquisa. Ao recorrermos às respostas dos professores, identificamos alguns dos saberes aprendidos e que, segundo eles, minimizaram este choque de realidade:

Olha, foi a prática mesmo, a experiência com os alunos, a montagem de planos de aula, no Pibid tinha certa pressão de tempo, intensa, que coincidiu com minha época de faculdade, que eu, digo faculdade não formatura, e éramos da comissão, então, tinha certa pressão de tempo bem grande, [risos], mas foi a prática mesmo, tirar do papel e colocar na quadra e ver se dava certo. (GLÁUCIA – UFMG - ENTREVISTA).

Aprendi muito quando comecei a atuar, aprendemos a ser professor todo dia. Quando comecei peguei turmas do Fundamental muito problemáticas, principalmente na questão da disciplina, com isso eu falava muito alto tentando silêncio, mas não adiantava. Aprendi que o respeito e a cooperação dos alunos devem ser conquistados com o respeito que damos a eles, eles retribuem, e quando isso não for recíproco, você tem como cobrar deles apenas o que fazemos. (MANUELA – PUC MINAS - QUESTIONÁRIO).

As professoras apresentam algumas situações vivenciadas no cotidiano a partir do contato com a realidade de sala de aula. A respeito dessa questão, vários autores, como Tardif (2005), Saviani (1996) e Pimenta (1997), enfatizam a importância de que os sujeitos em curso de formação de professores tenham um período maior de aprendizado na prática, algo que deveria ser contemplado pelo estágio supervisionado, mas que segundo uma das professoras, não atende às expectativas formativas para a carreira.

Levando em consideração os saberes da prática, percebemos caminhos que estão interligados aos saberes que minimizam o “choque de realidade”. Estes conhecimentos foram reconhecidos como essenciais para amenizar as primeiras dificuldades que são enfrentadas pelos iniciantes. Na afirmativa de uma egressa do Pibid, além de sua participação no Programa, sua experiência como **professora auxiliar** também contribuiu para minimizar o choque de realidade:

Nossa, imensamente, é, eu falo que foi porque, querendo ou não, em qualquer... a relação professor-aluno, principalmente com o professor de educação física, é uma relação mais próxima, não generalizando, em alguns casos. Quando você chega para dar aula no lugar de um professor, então, às vezes pode ter uma rejeição, pode ter um afastamento por conta dos alunos, só que lá eu não cheguei no lugar de ninguém, a vaga estava lá tanto que eu estava estagiando na vaga antes de eu assumir. Então, o fato de eu entrar como professora auxiliar foi, digamos, que foi um sofá, um tapete vermelho, para a entrada da licenciatura para mim, foi fundamental para diminuir este choque [...] Ele falava vai lá e dá aula! Eu ia e dava aula, algumas vezes dava certo, outras davam errado, mesmo dando certo ou dando errado, ele sempre tinha as pontuações a serem feitas positivas ou negativas, às vezes ele não fazia. Aqui me manda depois um feedback e tal? Para saber se eu estou no caminho certo? Para saber se está ok, se não está! Tá, porque isso é bom! [...] Então, o fato de eu já ter esta experiência, este campo experimental que eu tenho como professora auxiliar, já me permite que eu consiga assumir as aulas assim, tranquilamente. Então, quando o Felipe saía às vezes da aula, eu meio que travava, assim, aí e agora, né? Esse ano eu já não tenho mais problema, então, às vezes ele até pergunta, eu posso sair para resolver isso? Aí eu falava, pode! Às vezes, querendo ou não, nós temos que resolver no horário de aula, ah, então pode ... pode sair, ah, eu vou sair porque o aluno aprontou alguma coisa, levar na coordenação, não tem problema. Ou eu mesmo levar para a coordenação, a gente troca, a gente reveza. Então este fato de estar amparada, né? A todo o momento das minhas aulas é reconfortante para você saber, olha, se for para assumir sozinha, eu dou conta. (GLÁUCIA – UFMG - ENTREVISTA).

A afirmativa da professora apresenta uma proximidade da realidade com o que acontece no Pibid, pois, em sua experiência, foi também acompanhada de um “professor supervisor”. Neste aspecto, o Pibid também possibilita que, após as atividades realizadas, haja um diálogo entre professor supervisor e bolsista. Identificamos na fala da entrevistada que, após o ingresso na carreira docente, esses fatos se repetiram e contribuíram para minimizar o ‘choque de realidade’. Detectamos que a troca de experiência entre “aprendizagem com pares” se reflete em concepções de alguns autores, como Lima (2006):

Outra fonte do sentimento de descoberta é a **aprendizagem com os pares**. Mesmo sem o suporte institucional, as professoras mostraram que buscaram apoio em colegas, fossem elas mais experientes ou não. Como já mostrei na introdução do livro, elas formaram uma verdadeira “rede de ajudas”. (LIMA, 2006, p.97 grifo da autora).

Desse modo, por meio da leitura e da análise realizada, constatou-se a proximidade e a contribuição que professor veterano e iniciante trocavam entre si, uma vez que discutiam, em vários momentos, a respeito das atividades pedagógicas.

Dentro de outro contexto e ainda realçando os conhecimentos aprendidos pelos professores de Educação Física, apresentamos as narrativas de duas professoras acerca destes primeiros momentos na carreira docente, que mostram que houveram aprendizados a respeito do funcionamento escolar, por meio de experiências que as docentes chamam de “burocracias escolares”:

Ah, eu aprendi muito sobre a burocracia e seu funcionamento, né. Das escolas que às vezes o governo vai privilegiar os números e não a qualidade do ensino. Esta sala aqui vai fazer mais duas turmas, aí a dela vai sair, a sala de vídeo, a sala de artes não vai existir mais, porque eles vão querer aumentar o número de alunos e não pensam na qualidade, acho que o pouco investimento. (MARIANA – UFMG - ENTREVISTA).

Alguns professores ajudaram devido não saber nada de diário, de modulo e tudo que é burocrático. (MANUELA – PUC MINAS – QUESTIONÁRIO).

O conhecimento prévio, ao entrar em uma instituição educacional, foi necessário na interpretação da professora egressa do programa. Segundo ela, os saberes acerca das chamadas “burocracias escolares” são acessados por meio de sua entrada na escola, assumindo as primeiras responsabilidades na escola como docente, percebendo no cotidiano a fragilidade da qualidade no ensino e as dificuldades de realização dos trabalhos pedagógicos. De acordo com a leitura de Cavaco (1995):

O processo posterior de normalização do ensino reflecte-se numa crescente burocratização do sistema e num progressivo revigoramento dos mecanismos de controlo institucional. Simultaneamente, processa-se nas escolas o esvaziamento do campo de decisão dos conselhos pedagógicos e directivos, agravam-se as situações de trabalho, crescem as limitações quanto às condições de auto formação e de actualização ao dispor dos docentes, e assiste-se à degradação acentuada do seu estatuto económico e social. (CAVACO, 1995, p. 174-175).

Por meio do estudo realizado pela autora constatamos que, além das dificuldades que professores enfrentam pela falta de experiência ou insuficiência de materiais, identificamos também o papel do governo em dificultar e/ou burocratizar o trabalho pedagógico nas escolas. Isso se reflete no diálogo entre professores, coordenação e direção escolar, e acarreta em uma perda na comunicação e autonomia na realização dos trabalhos pedagógicos.

Nas análises das narrativas, verificamos a diversidade de situações de construção de saberes nesse período considerado difícil, no início de carreira. Nos

depoimentos dos professores, também se constata uma demanda de conhecimentos referentes à didática e que não foram tratados no curso de formação de professores:

A gente não aprendeu a fazer os planejamentos, os projetos, a gente aprendia mais nas reuniões do Pibid, o que colocar, os problemas, os caminhos a seguir, o que a gente percebeu lá. Quando a gente ia fazer um projeto de ensino de alguma coisa, a gente sai melhor na escrita do projeto em relação aos demais colegas, teve um ganho muito importante com o Pibid nessa relação. (MARIANA – UFMG - ENTREVISTA).

No curso há defasagem no planejamento/construção de planos de aula. (MARIANA – UFMG - QUESTIONÁRIO).

Estratégias didáticas para garantia do direito e motivação para a participação de todas e todos nas aulas, principalmente das meninas. (IAGO – PUC MINAS - QUESTIONÁRIO).

E as coisas de estratégias didáticas, assim, para motivar, nas perspectivas motivacionais mesmo, cada professor vai trabalhar de uma forma, olha, você faz, né, vai ter ponto de participação, vai ter professor que vai ter que propor alternativas, tem professor que não liga se o estudante não fizer. Cada professor lida de uma forma, só que a gente não discute estas formas, às vezes, na escola ou na graduação, principalmente no contexto da educação física. Mas eu costumo até falar que participação a gente dá conta de avaliar na educação física, se o estudante está participando numa perspectiva ou não, mas na sala de aula também, numa mesma cadeira, os estudantes parecem estar em outro planeta. Na aula, o professor não tem a melhor ideia efetivamente, no diálogo com a turma ou não. Na educação física, às vezes, fica mais evidenciado. E a gente não se preocupa de discutir isso na graduação, poxa, você vai chegar lá e propor conteúdo. (IAGO – PUC MINAS - ENTREVISTA).

Os relatos dos professores denunciam os saberes docentes que não foram desenvolvidos frequentemente no curso de formação docente. As histórias narradas por eles mostram as diferentes estratégias utilizadas para colocar em prática os planos de aula e a mobilização dos sujeitos para as aulas de Educação Física. Esta análise nos faz repensar os caminhos trilhados pelos sujeitos egressos do programa e estabelece uma possibilidade de avaliação.

La retórica que concierne al conocimiento base, sin embargo, rara vez especifica el carácter del mismo. No señala lo que los profesores deberían saber, hacer, comprender o profesar para convertir la enseñanza en algo más que una forma de trabajo individual, y menos aún para que sea considerada entre las profesiones prestigiadas. (SHULMAN, 2005, p. 5).

Ainda descrevendo sobre os saberes que não foram tratados no curso de licenciatura em Educação Física, os interlocutores relatam que sentiram falta de alguns temas que poderiam ter sido debatidos nos saberes curriculares:

Currículo e multiculturalismo. Relações de gênero, raça, sexualidade. (IAGO – PUC MINAS - QUESTIONÁRIO)

Esta primeira coisa aqui, quando eu coloco currículo multiculturalismo, acho que a escola contemporânea, por mais que ela seja retrógrada, assim, no passado é... vem da geração dos estudantes atual, assim, é uma geração com muito contato tecnológico, várias temáticas, e eles têm uma discussão que vai até hoje muito além do currículo, que é proposta até então na escola. Eles estão sempre perguntando sobre as outras coisas, sobre outras temáticas, e na graduação, até mesmo da própria perspectiva do Pibid, a gente estava no currículo comum. (IAGO – PUC MINAS - ENTREVISTA).

Eu senti um pouco de falta disso e estas questões de relação de gênero, de raça, de sexualidade, das opressões sociais, são coisas que aparecem na escola o tempo todo, né, e não tem como a gente fechar os olhos para isso, eles vão além de currículo. Às vezes são possíveis de serem inseridas no currículo de forma transversal, e às vezes a gente tem dificuldade com isso. Muitas vezes tem projeto nas escolas, mas aí falam como se fossem coisas separadas, falar de sexualidade, um debate sobre gênero, semana da consciência negra, a gente não dá conta de trabalhar de forma transversal dentro dos outros conteúdos. Foram questões, principalmente na graduação, para mim, sobre as quais eu não tive nenhuma discussão, basicamente, nenhuma discussão mais profunda sobre essas relações, assim, de como estariam presentes dentro da escola, então, eu fui aprendendo por caminhos de militância pessoal. Conheci outras pessoas do movimento do cotidiano escolar, tem também a questão de homofobia de estudantes que param de vir na escola. A gente teve ano passado, por questões de sexualidade, este ano a gente teve de religiosidade, né, estudantes que vão sofrendo e aí desistiram literalmente da escola, assim, poxa, preciso saber mais disso, vou chegar à escola e como que eu lido com estas coisas, né?. (IAGO – PUC MINAS- ENTREVISTA).

E outra coisa que eu acho é que dialoga um pouco com esta coisa da interdisciplinaridade, de entender que a gente está na escola e nosso papel principal é a educação. Por mais que eu seja professor de educação física, eu tenho um currículo, meu compromisso primeiro é com a escola, antes da educação física eu sou professor. Tem até um texto do Gonzalez, que é professor lá do Rio Grande do Sul, entrando no ainda mais e o ainda não, por que a educação física está na escola? Aí ele vai discutir nosso currículo e tudo, mas que antes disso ela está na escola e a gente está na escola, o nosso objetivo principal anterior à educação física é a educação, e não tem como eu pensar a educação física na escola sem pensar todas estas relações que existem na escola que estão em pauta principalmente nessa geração. Então eu sinto um pouco falta disso, assim, né? Na licenciatura de discutir e talvez até em outras né? Conhecendo outros colegas a gente pensa, olha, o que a gente tem em comum é a educação, antes da nossa área específica, né?. (IAGO – PUC MINAS - ENTREVISTA).

De acordo com Iago, os saberes curriculares que faltam no programa do curso de formação docente dizem respeito ao multiculturalismo e ao trabalho com a diversidade. Sente falta, em específico, das abordagens a respeito de temas como gênero, raça e sexualidade. Segundo ele, é necessário discutir e abordar essas temáticas, visto que se desdobram em situações presentes no cotidiano escolar. Ao

analisar o estudo realizado por Marcos Garcia Neira e Mario Luiz Ferrari Nunes (2008), consideramos ser esse um importante instrumento de luta política, sendo descrito da seguinte maneira o multiculturalismo:

Pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de tudo, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. (NEIRA E NUNES, 2008, p. 148).

Ao identificar na leitura dos autores uma forte crítica ao currículo tradicional, é fundamental pontuarmos as necessidades para diferentes diálogos a respeito da demanda de temas relevantes para a sociedade, visto que a temática étnico-racial e de gênero trazem questões importantes para a construção de uma sociedade mais justa e questionadora das desigualdades existentes.

Uma das entrevistadas relata que os estágios também deveriam ser remodelados, para contemplarem mais dimensão da prática:

Eu acho que no meu curso lá os estágios não são muito direcionados são muito livres acho que está tentando melhorar, só no último que a gente faz uma prática, a gente fica o semestre inteiro observando, contando quantas salas tem na escola, a infraestrutura e tem pouca atuação. (MARIANA – UFMG - ENTREVISTA).

Estágios mais direcionados como o Pibid. (MARIANA – UFMG - QUESTIONÁRIO).

A narrativa da professora mostra que os estágios não têm oportunizado a vivência desejada e nem atendido às expectativas formativas de apropriação dos conhecimentos da prática. Felício (2014) e Zeichner (2010) explicitam a importância das políticas públicas que representam a constituição de um “terceiro espaço de formação”, visando criar um ambiente menos hierárquico para a formação dos sujeitos que ingressam no curso de licenciatura. Para os autores, essas vivências favorecem a entrada antecipada dos acadêmicos nas escolas e possibilitam um diálogo entre a escola e a universidade.

Outra lacuna apontada por uma das professoras investigadas diz respeito à organização de eventos, atividade muito demandada aos professores de Educação Física:

Algo que não aprendi até hoje, que eu ainda estou aprendendo, montagem

de tabela de jogos (risos). É muito difícil isso! Então, não é minha responsabilidade, são dois professores que montam. É um do Fundamental I, do Ensino Médio, e o outro do Ensino Fundamental II, aí eu sempre peço: aqui, quando vocês tiverem montando, posso assistir? Aí no festival deste ano, no torneio deste ano, acontece no CEU (Centro Esportivo da Universidade), então eles começaram a falar de chaves, eu olhei, assim, gente. O que é isso? Eu não sei o que é isso!. (GLÁUCIA – UFMG - ENTREVISTA).

Na fala da professora identificamos um contexto do que chamamos de fazeres dos professores de Educação Física, neste caso a disciplina escolar demanda múltiplas atividades que os próprios alunos se identificam. Neste aspecto Gariglio e Reis (2017) abordam uma série de afazeres dos professores dentro do contexto escolar:

Paralelamente ao esforço para convencer os atores escolares de que o fazer pedagógico em EF carrega um conjunto de fazeres e saberes que seriam próprios ao ensino dessa disciplina, os professores de EF vivem conflitos relativos às tarefas denominadas de “extracurriculares”. Como parece ser potente na cultura escolar a representação de que faz pouca diferença à qualificação do projeto escolar o que se faz ou deixa de fazer nas aulas curriculares de EF, a essa caberia a função de organizar e realizar eventos (festas, jogos) de toda ordem. Tal realidade se manifestou de maneira mais evidente nas escolas de natureza privada, dada à necessidade de agradar os pais por meio de produtos que possam ser visíveis e de ações que tenham o potencial para estimular mecanismos de mercado (atração e manutenção de clientes). (GARIGLIO e REIS, 2017, p. 421).

Ainda nas palavras de Gariglio e Reis (2017):

Entra em cena a representação de que quase tudo o que acontece fora da sala de aula padrão seria de responsabilidade da EF. Além disso, sob a alegação de cumprir a tradição escolar, as escolas desconhecem por completo o fato de esses professores serem iniciantes, e sobre eles é imposta a responsabilidade de organizar eventos de grande peso institucional, que envolve expressivo número de pessoas e processos de trabalho para os quais não foram preparados. (GARIGLIO e REIS, p. 422).

Avaliando a fala da professora anteriormente citada, compreende-se as dificuldades do professor em início de carreira e as responsabilidades que recaem sobre os mesmos, tais como festas juninas e os jogos estudantis, por se tratarem de eventos que envolvem muitas pessoas. Ainda relacionado aos desafios enfrentados pelos professores iniciantes, um dos entrevistados relata as diferentes práticas pedagógicas negligenciadas por profissionais atuantes na escola, e o quanto algumas propostas geram “resistência” por parte dos colegas professores:

Resistência da escola contra mudanças pode nos minar. Em aulas de Parkour já ouvi comentários de que estaria ensinado marginais a fugirem da escola, ou em evento sobre HIP-HOP escutar que "foi legal, mas deveria evitar porque cria muita bagunça". (IAGO – PUC MINAS - QUESTIONÁRIO).

Então você vai enfrentando resistência o tempo inteiro, quando você sai deste eixo. Pelo menos eu não tive experiência de um apoio imediato, assim, então são estas coisas que eu citei, pequenas coisas, esta primeira experiência foi na primeira escola, com Parkour, de estar transitando pelos espaços escolares, e ouvir, olha, estas coisas você está ensinando marginal a fugir da escola. Aqui eu tive uma experiência de hip-hop, no ano passado, e depois, sei lá, a gente ficou uns 4 meses praticamente, eu não me lembro bem, trabalhando com a cultura do hip-hop, e aí no encerramento escutar essas coisas, você deve evitar porque vira bagunça. (IAGO –PUC MINAS - ENTREVISTA).

A tentativa de criar novas práticas pedagógicas que possibilitam a alunos e professores saírem da zona de conforto foi mal interpretada, propiciando a divergência de pensamentos acerca do que o trabalho desenvolvido pelo professor poderia gerar com os sujeitos praticantes de Educação Física. A expectativa foi discutir abertamente situações oferecidas pela sociedade e não debatidas no contexto escolar e, quando isso acontece, muitas vezes o corpo docente desconhece como abordar e mediar essas situações.

Os professores citaram um conjunto de conhecimentos desenvolvidos na prática e de estratégias que aprenderam em momentos distintos de seu dia a dia, no ambiente escolar:

Trabalho interdisciplinar, lidar com questões atitudinais dos alunos e o trabalho com a inclusão das pessoas com deficiência ou mesmo sem deficiência. (GLÁUCIA – PUC MINAS - QUESTIONÁRIO).

Estratégias para lidar com a falta de disciplina dos alunos (como deixar de castigo no cantinho do pensamento, levar para a supervisora, deixar sem fazer aula e deixar de castigo copiando texto). Estratégias de motivar os alunos para os trabalhos e aulas solicitadas e ter que me ajustar de acordo com o andamento de cada escola, a realidade de cada escola e de cada supervisor, sobre o planejamento das aulas e sobre as burocracias da docência. (LEONARDO – UFMG - QUESTIONÁRIO).

E ao mesmo tempo vou aprendendo outras estratégias, então tive estes problemas com hip-hop e este ano eu vim trabalhar com o funk. Mudei completamente algumas estratégias, coisas que eu ainda comunicava este ano eu tento fazer mais dentro de sala, e aí exponho no momento certo. Vou aprendendo com as experiências, assim, e tem outras coisas que a gente aprende de cara, quando chega à escola, o que é a relação, o que é a cultura desta escola? Então, você começa a pensar onde você está trabalhando, não tem como executar um trabalho sem conhecer o meu local de trabalho, não adianta eu trabalhar de uma determinada forma aqui e ir para outra escola e replicar aquele meu trabalho...não existe isso, vou

quebrar a cara se eu fizer isso, literalmente. Acho que é um pouco disso. (IAGO – PUC MINAS - ENTREVISTA).

As narrativas exibem características marcantes de suas relações estratégicas de organização dos planos de aulas, as dificuldades encontradas e as mudanças propostas. Essas questões também são discutidas por Tardif (2005) e Saviani (1996), os quais analisam em seus estudos a mobilização dos sujeitos em organizar as estratégias de motivação dos alunos.

A narrativa apresentada por Iago descreve suas experiências marcadas pela diversidade de concepções de educação vividas pelos colegas de profissão. Relata, em sua visão e em sua experiência escolar, o respeito que deve ser atribuído à história acadêmica escolar de cada professor, pois cada um contribui a seu modo para a educação:

Bom, vou tentar trazer um pouco assim, de outras coisas, além disso, destes saberes que a gente adquire ao entrar na escola. Só pontuar de novo uma coisa que eu já falei aqui, que entra neste quadro aqui de conhecimentos, é aprender que as pessoas têm perspectivas diferentes, trabalham de forma diferente, acho que a gente que busca entender o trabalho de forma diferente, tem processos históricos de formação diferentes, que isso é rico também, então entender esta diversidade que está dentro do corpo docente da escola, que foi uma coisa que aprendi muito nestes anos aqui. Outra coisa, essa resistência dentro da escola, principalmente no contexto da educação física, que já tem o estereótipo muito forte do que é a educação física na escola, talvez, educação física e artes são disciplinas que mais têm isso carregado de assim, assado. (IAGO – PUC MINAS - ENTREVISTA).

Nesse aspecto, identificamos, por meio da fala do professor, os saberes construídos em relação à sua representação do corpo docente e a respeito de seu processo formativo e suas concepções educacionais em seu trabalho com os discentes. Os conhecimentos adquiridos por ele ajudam a entender a diversidade presente entre os docentes.

Neste capítulo foram externalizadas as vozes e as narrativas dos professores egressos do Pibid de Educação Física, que atualmente estão nos primeiros anos de carreira. Apresentamos os saberes construídos nos espaços formativos, suas emoções, dificuldades apresentadas nesse período, identificando que essas experiências contribuíram para minimizar o choque de realidade.

Nas considerações finais apresentaremos um resumo dos achados da

pesquisa e apontaremos as possibilidades de pesquisas futuras.

6. CONCLUSÃO?! APONTAMENTOS PARA NOVAS PESQUISAS

Esta investigação teve como foco de estudo as percepções de professores de Educação Física em início de carreira, tratando dos saberes construídos, as dificuldades encontradas e seus primeiros passos na docência após terem participado, durante sua formação inicial em licenciatura, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

O trabalho teve como o objetivo inicial analisar os saberes construídos por professores de Educação Física que passaram pelo Pibid, identificando se os saberes construídos durante sua participação no programa contribuíram para minimizar o “choque de realidade” característico do momento de ingresso na profissão. Utilizamos as respostas do questionário para traçarmos o perfil de um grupo de egressos do Pibid Educação Física de duas IES mineiras e, assim, identificar aqueles sujeitos que atendiam aos critérios para a realização da pesquisa, ou seja, estar atuando na educação básica e se encontrar entre os primeiros anos da carreira docente. Dos sete respondentes do questionário que se encaixavam neste perfil, apenas três aceitaram participar da segunda fase da pesquisa, constituída por uma entrevista semiestruturada. Essa estratégia nos possibilitou escutar professores, suas emoções, suas histórias e memórias sobre a entrada na carreira docente.

A análise de dados nos trouxe importantes considerações sobre os professores, em específico, os de Educação Física em início de carreira. Assim, ao debruçarmos sobre as análises dos dados obtidos nos deparamos com três categorias de análise: o que dizem os sujeitos a respeito do processo formativo no Pibid; os desafios da construção dos saberes no início de carreira e os saberes dos professores de educação física egressos do Pibid iniciantes na docência e o choque de realidade. As análises mostraram que, durante sua participação no Pibid, estes sujeitos puderam perceber as possibilidades de avaliar a própria prática pedagógica e seus avanços, além de construírem uma perspectiva crítica em relação ao seu curso de formação docente.

Outro aspecto relevante diz respeito aos aprendizados relacionados à formação entre pares e ao trabalho coletivo durante a participação no programa. Foi

evidenciado na pesquisa as maneiras de se relacionar com o coletivo de professores, delineando nessa relação inúmeras possibilidades: criação e a modificação de maneiras de se pensar, por meio da identificação com os trabalhos de outros profissionais; motivação para trabalhar com diferentes professores, ouvindo, produzindo e recriando o seu trabalho docente.

O estudo permitiu também identificar as dificuldades dos professores recém-formados ingressarem na carreira docente, por meio de processos seletivos e designações, em que suas chances são reduzidas frente a outros colegas já experientes.

Os professores iniciantes também relataram em suas falas sentimentos como: descoberta, ansiedade, medo. Outro aspecto ressaltado pelos professores de Educação Física em início de carreira está relacionado às possibilidades de diálogos entre professor e alunos. Tal aproximação faz o futuro professor ter mais segurança com relação aos seus anseios e objetivos a serem construídos como docente e suas práticas pedagógicas, além de mostrar que docente e discente podem e devem construir seus objetivos por meio de trocas de saberes.

Os professores narraram a falta de materiais como um elemento dificultador em suas aulas de Educação Física. Esse obstáculo nos faz pensar em diferentes caminhos trilhados por estes professores, já no início de carreira, para driblar as difíceis condições de trabalho que enfrentam ao longo da carreira no magistério.

Ressalta-se um dos saberes descobertos por estes professores, que nomeamos de “saber negociar”: delimitaremos este achado da pesquisa como o saber dos professores em conseguir atrair os alunos para as suas aulas negociando a inclusão de práticas que mais atraem os alunos, ou seja, a capacidade de conciliar a realização das aulas seguindo seu planejamento, mas também reservando um tempo para a realização das atividades que atraem os alunos.

O planejamento foi outro aspecto citado pelos professores, tanto pelas dificuldades no momento de colocar em prática e seguir as atividades planejadas, quanto por emoções positivas a respeito de planejar e experimentar vários conteúdos e práticas diferentes. Outro fator narrado foi o distanciamento entre a teoria e a prática, nos cursos de formação de professores.

Quanto à participação no Pibid, alguns professores ressaltaram que se sentiram mais confortáveis nas suas decisões envolvendo seu exercício profissional e que se não tivessem participado do Programa já teriam deixado a carreira docente.

Com relação aos saberes construídos dos professores de Educação Física e o que minimiza o choque de realidade, dois aspectos merecem ser destacados, no que concerne à prática do professor. No primeiro realçamos a importância do docente vivenciar em sua formação acadêmica a prática de sala de aula, fator pontuado como principal para minimizar este choque. Um segundo aspecto, que também está relacionado à prática do professor, refere-se à oportunidade de trabalho com um professor supervisor, no qual a troca de saberes com outros professores tornou mais seguras as ações diárias. Esta prática é uma das características centrais do Pibid, que estimula a troca de saberes entre os bolsistas e professores supervisores, oportunizando, entre outras coisas, a docência compartilhada.

Alguns saberes que os professores sentiram falta no programa e no curso de formação de professores, em geral, estão relacionados aos saberes didáticos, que não foram muito abordados em sua formação. Os professores entrevistados sentiram falta do diálogo e das estratégias de se trabalhar as aulas de Educação Física nos vários níveis escolares. Com relação ao currículo, destacaram algumas abordagens necessárias e que ficaram em segundo plano na sua formação: o conhecimento informal, saberes multiculturais e do cotidiano, entre outras.

Ainda relacionado aos saberes não tratados na formação acadêmica, foi relatado por uma professora que o Estágio Curricular não está voltado ao exercício da docência e ao contato com os alunos. A narrativa aponta a necessidade de se rever estes modelos de estágio e quem sabe minimizar este primeiro contato na escola.

Sobre os saberes aprendidos pelos professores de Educação Física em início de carreira identificou-se, no relato de uma professora, a habilidade para a organização de eventos. Esse foi um dos conhecimentos aprendidos, pois segundo a professora, não houve nenhuma disciplina que abordasse essa prática no curso de formação de professores em Educação Física.

Outro aspecto ressaltado pelos pesquisados refere-se à questão de se colocar em prática as diferentes atividades esportivas. As narrativas nos trouxeram as múltiplas concepções referentes ao objeto de estudo da Educação Física, algo que gera certo desconforto de aceitação de práticas que saíam da zona de conforto de alguns docentes, mostrando a necessidade de rever as suas opiniões a respeito de algumas temáticas abordadas nas aulas de Educação Física.

Ainda sobre os saberes que inquietam os professores de Educação Física

no momento de sua entrada na carreira docente, foi ressaltada a dificuldade em relação à indisciplina dos alunos. Foram relatados conhecimentos e estratégias utilizadas durante as aulas como professores de Educação Física.

Nossa expectativa é a de que as reflexões propostas neste trabalho, sobre o início de carreira dos professores, façam surgir novas pesquisas que possibilitem ouvir professores de Educação Física iniciantes, suas angústias e seus anseios. Esperamos, por fim, que os dados coletados contribuam para os cursos de formação de professores e para os docentes que se encontram nessa fase.

Algumas pistas já puderam ser evidenciadas acerca de quais caminhos podem minimizar o choque de realidade neste período inicial de carreira. As análises também mostraram que os currículos dos cursos de formação de professores devem ser capazes de mobilizar e levar a maioria dos estudantes a conhecer e vivenciar a prática docente. Mas ainda há muito a se pesquisar e descobrir. É neste direcionamento que nos perguntamos: Quais estratégias ainda podem ser criadas para minimizar este choque de realidade? Quais os caminhos para o diálogo entre a teoria e a prática no curso de formação de professores para minimizar o choque de realidade? Quais as emoções e sentimentos vivenciados pelos professores em início de carreira que os fazem continuar na carreira docente? Estes são alguns dos questionamentos que podemos fazer com base em nossa investigação e considerar que os estudos sobre o tema “choque de realidade” poderão evidenciar estratégias para melhorar a qualidade da formação docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA Jr., Admir Soares. **Saber docente e prática cotidiana: construindo uma nova proposta de ensino de Educação Física na escola.** 2002. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

ALMEIDA Jr., Admir Soares. **Foto (e) Grafias: Narrativas e saberes de professores (as) de Educação Física.** 2011. 493 f. Tese (Doutorado) – Comissão de pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

ALMEIDA Jr.et al.,. Produção de relatos autobiográficos na formação de professores de Educação Física: uma experiência no Pibid PUC-Minas. **Revista Iniciação & Formação Docente Formação docente: Múltiplos olhares.** UFTM, v.1, n.1, p.1-17 abri/out, 2014. Disponível em:< <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagedeles/article/view/796>>. Acesso em: 20 de fev. 2018.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente Belo Horizonte.** Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/master/Downloads/4-Texto%20do%20artigo-13-1-10-20180509.pdf>. Acesso em: 05 de fev. 2018.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação,** Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em:< <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>>. Acesso em: 05 de fev. 2018.

ANDRÉ, Marli. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 20, nº 68, p. 301-309, dez.1999. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068>>. Acesso em: 10 set. 2017.

BATISTA, Deniele Pereira. Formação inicial de professores para a educação básica: a dimensão prática em foco pela lente de uma política pública. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação,** Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 89-98, jan/jun. 2015. Disponível em:< <https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/download/.../1964>>. Acesso em: 07 de jul de 2018.

BELO HORIZONTE, **Desafios da Formação: proposições curriculares ensino fundamental 2º ciclo rede municipal de educação de Belo Horizonte – Educação Física.** Belo Horizonte, BH. 2009, p. 68 – 89.

BENITES, Larissa Cerignone. et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação,** São Paulo, v. 8, n. 2, p. 273-292, ago, 2014. Disponível em: < <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339> > . Acesso

em: 15 set. 2017.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/abr, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em: 10 fev 2018.

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

BORGES, CECILIA; TARDIF, MAURICE. Apresentação. **Educação & Sociedade, Campinas**. vol.22, n.74, p.11-26. Abr, 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100002>. Acesso em: dez. 2016.

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento** (in) feliz. 3ª ed. Ijuí: Unijuí. 2007.

BRACHT, Valter et. al. Diagnóstico da Educação Física Escolar no estado do Espírito Santo: aspectos organizacionais e físicos. XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais...** Florianópolis. Setembro. 1999.

BRACHT, Valter et. al. Diagnóstico da Educação Física Escolar no estado do Espírito Santo Condições Comportamentais: o imaginário social dos alunos. XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais...** Florianópolis. Setembro. 1999.

BRACHT, Valter et. al. Diagnóstico da Educação Física Escolar no Estado de Espírito Santo: o imaginário dos diretores em relação à Educação Física. XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais...** Florianópolis. Setembro. 1999.

BRACHT, Valter et. al. Diagnóstico da Educação Física Escolar no Estado de Espírito Santo. O imaginário social do professor de Educação Física. XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais...** Florianópolis. Setembro. 1999.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Incluído pela lei 12.796 de 2013.

BRASIL, **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Disponível em: http://den.prograd.ufsc.br/files/2016/07/2.7.DiretrizesLicenciatura2015_ResolucaoCN_ECP2_2015.pdf .Acesso em: 07 de jul. 2018.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Capes, Pibid. Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Capes, Pibid. Portaria nº 122, de 16 de setembro

de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de set. 2009.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Capes, Pibid. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em 02 de jul. 2016.

_____, **Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno**. Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Brasília, 11 de julho de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm> Acesso em: 05 nov. 2016.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Lei nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Brasília, 25 de junho de 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPIBID_240610.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRZEZINSKI, Iria.(Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e habilidades? **Revista Brasileira Ciências do Esporte**. Caxambú, V.22, n. 3, p.87-103, maio. 2001. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/578/383>>. Acesso em 25/08/2016 as 20:50>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/820/829>. Acesso em 01 jul. 2018.

CARDOSO, Mauricio Estevam. Identidade (s) e Identidade (s) docente (s). **Jornal de políticas educacionais**. Paraná, v.4, n. 8, p.35-51, jul/dez 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/21830/14285>>. Acesso em: 05 set. 2017.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NOVÓA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Porto - Portugal: Porto Editora, 1995. cap, VI, p. 155-191.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São

Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência da Capes e a Formação docente. **Revista @rquivo Brasileiro da Educação**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.13-26, jan/jul 2013. Disponível em:< <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/issue/view/349/showToc>>. Acesso em: 07 de set. 2016.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CLATES, Daniela de Moura; Leães, Carolina Nascimento; Günther, Maria Cecilia Camargo. A participação no Pibid e o percurso formativo de professores de educação física – um estudo a partir dos egressos do CEFD/UFMS. **10º congresso Argentino y 5º Latino-americano de Educação Física y Ciências**. La Plata, p. 1-9, Set.2013. Disponível em:< http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/36414/Documento_completo.pdf?sequence=1 >. Acesso em: 01 ago. 2016.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**. Nº. 115, mar. 2002. p. 139 - 154.

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

ESTEVE, José, M. Mudanças Sociais e função docente. In: NOVÓIA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Porto - Portugal: Porto Editora, 1995. cap, IV, p. 93-124.

FELICIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014. Disponível em:< <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6587/6488>>. Acesso em: 20 fev de 2018.

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

GARIGLIO, José Ângelo. **A cultura docente de professores de Educação Física de uma Escola profissionalizante**: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas. Rio de Janeiro, 2004. 291 f. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

GARIGLIO, José Ângelo. A inserção profissional de professores de educação física iniciantes: aprendendo a ser professor. **Educação Revista quadrimestral**, Porto Alegre, v.39, n.3, p.312-326, set/dez.2016a. Disponível em:< <file:///C:/Users/master/Downloads/22740-106492-2-PB.pdf>>. Acesso em: 15 de ago. 2017.

GARIGLIO, José Ângelo; REIS; Carolina Guimarães. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de educação física. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 911-936, out./dez. 2016b. Disponível em:<

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2890/2812>>.
Acesso em: 20 de fev. 2018.

GARIGLIO, José Ângelo; REIS; Carolina Guimarães. A DUPLA VULNERABILIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES. **Currículo sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 2, p. 398-432, maio/ago. 2017. Disponível em:< <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss2articles/gariglio-reis.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. 2018.

GATTI, Bernadetti. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 26 de abril de 2018.

GATTI, Bernadetti. A. A formação inicial para professores para a educação básica: as licenciaturas. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46.fev.2014. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/76164/79909>> Acesso em: 26 de jun de 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, V. 2, n. 2, p. 57-63, Mar/Abril. 1995. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 02 de dez de 2018.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In. NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.Cap. VI, p. 141-170.

GONÇALVES, Junior Luiz; CORRÊA, Denise Aparecida. Compreensões sobre a escolha pela licenciatura em educação física: o que dizem os discentes?. **XI Congresso Nacional de Educação Educere**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. p. 9020-9037. Out.2013. < <http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2013/goncalves.pdf>>.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In. NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1992.Cap. II, p. 31-62.

LAKATOS, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo. Editora Atlas, 2011.

LINHALES, Meily Assbú; NASCIMENTO, Adalson. O esporte e suas práticas nas linhas e entrelinhas de um processo de organização de arquivos. **Acervo**. Rio de

Janeiro, v.27, n.2, p.38-50, jul/dez, 2014.

LIMA, Emilia Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**. São Paulo, v, 29, n. 2, p. 85-98, ago, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3841/2195>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____ (Org.). **Sobrevivências: no início da docência**. Brasília, Liber Livro: 2006.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. O PROFESSOR, SEU SABER E SUA PESQUISA. **Educação & Sociedade**, v.22, n. 74, p.77-96, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131. ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/exibir/1>>. Acesso em: 20 abr. 2018

MARCONDES, N. A. V; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**. São José dos Campos, v.20, n. 35, p.201-208. Dez.2014. Disponível em: <<http://zip.net/bhs ZC9>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

MARCONI; Marina de Andrade; LAKATOS; Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARÇAL, Lena Maria Pires Coreia Lopes. A formação inicial dos educadores: professores e professoras. **Rizoma freireano Rhizome freirean**. Cabo Verde, v.12, n.12, p. 1-17. Instituto Paulo Freire de España, 2012. Disponível em:<<http://www.rizoma-freireano.org/a-formacao-inicial-dos-educadores-professores-e-professoras-lena-maria-pires-coreia-lopes-marcal>>. Acesso em: 10 de jul de 2018.

MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. IN: **Sobrevivências: no início da docência**. Brasília, Liber Livro: 2006. Cap. 1, p. 17-26.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Transformação. IN: **Vidas de professores**. 2.ed. Porto – Portugal: Porto Editora, 1995. Cap. V, p.111-140.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas**. 2ª. Ed. São Paulo: Phorte editora, 2008.

NÓVOA, Antônio.(Org.). O passado e o presente dos professores profissão professor. IN: **PROFISSÃO PROFESSOR**. Porto - Portugal: Porto Editora, 1995.

Cap. 1, p.13-34.

NUNES, Célia Maria Fernandes. SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM BREVE PANORAMA DA PESQUISA BRASILEIRA. **Educação & Sociedade**. V.22, n. 74, p. 27-42, Abr.2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>> . Acesso em: 10 de ago. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. V.3, n.3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em:<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>>.Acesso em: 07 de set. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.p.15-34. Disponível em:<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf>. Acesso em 19/07/2017.

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATOLICA DE MINAS GERAIS. Projeto Institucional do Pibid. Instituto de Ciências Biológicas e da saúde, 2012, 5 p.

SANTANA, Maiane Santos da Silva. **O Pibid e a iniciação Profissional Docente: um estudo com professores egressos do programa**. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2015, Salvador. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18407/1/Disserta%20c3%a7%20a3o%20final%20Maiane%20Santana%20depositada.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SARTORI, Jerônimo. **Formação de professores**: conexões entre saberes da Universidade e fazeres na educação básica, 2011. Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/prograd/pibid/anais-do-evento/salas-de-debate/Formacao%20de%20professores%20conexoes%20entre%20saberes%20da%20universidade%20e%20fazeres%20na%20educacao%20basica.pdf>> Acesso em: 02 de fev. 2018.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do Educador. In: Bicudo, M.A.V; Silva Junior Celestino Alves da (Org.). **Formação do Educador**: dever do estado, tarefa da universidade, São Paulo: Editora da Unesp, 1996, p. 145- 155.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)**. 1994. 288f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1994.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y Enseñanza. In: **Estudios Públicos / Centro de Estudios Públicos**. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos, n°. 83, invierno 2001. Disponível em: <http://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160303/asocfile/20160303184436/rev83_shulman.pdf .> Acesso em: 10 set. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & Formação Profissional**. 5° ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação n° 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas. V.21, n. 73, p. 209-244, 73, dez. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>> Acesso em: set. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Institucional do Pibid. Escola de Fisioterapia e Educação Física, 2012, 6 p.

ZANATA, M.S. Nas teias de identidade: construções para a discussão do conceito de identidade na teoria sociológica. **Revista Perspectiva**. Erechim, v. 35, n.132, p.41-54, dez, 2011. Disponível em: < http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132_232.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em:< <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424>>. Acesso em: 20 de fev. 2018.

ZURLO, Bruna Thereza Cristina Paz de Barros. **Fatores que influenciam os professores iniciantes a permanecerem na carreira docente**. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3182>. Acesso em: 10 set. 2016.

APÊNDICE A – Questionário**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****QUESTIONÁRIO****TÍTULO DA PESQUISA:**

Os saberes docentes construídos por egressos do PIBID de Educação Física em início de carreira.

SUJEITOS

Professores de Educação Física egressos do Pibid, na fase inicial da carreira.

1. DADOS PESSOAIS

a) Nome Completo: _____

b) Sexo:

Masculino () Feminino () Outro ()

c) Idade:

Até 24 anos ()

De 25 a 29 anos ()

De 30 a 39 anos ()

Acima de 40 anos ()

d) Estado Civil:

Solteiro (a) ()

Casado (a) ()

Viuvo (a) ()

Separado (a) ()

Divorciado (a) ()

União estável ()

2. ESCOLHA DA PROFISSÃO

a) Existem professores na sua família? Em caso afirmativo, marque o grau de parentesco: (pode marcar mais de uma opção)

- Não existem professores na minha família;
- Pai e/ou mãe;
- Padrasto e/ou madrasta;
- Irmãos;
- Tios(as) e/ou primos (as);
- Avós;
- Marido;
- Esposa.

b) Alguém de sua família é professor de Educação Física?

- Sim;
- Não.

c) No caso de existência de professores na família, em que medida você considera que essas pessoas influenciaram ou contribuíram para sua escolha pelo curso de licenciatura?

- Muito;
- Médio;
- Pouco;
- Nada;
- Nunca pensei sobre isso;
- Não existem professores na minha família.

d) Sua opção por ser professor se deu: (pode marcar mais opção)

- Por gostar de dar aulas;
- Resultado de teste vocacional;
- Profissão bem remunerada;
- Maior chance de conseguir emprego;
- Influencia dos pais ou parentes;

- Influência de professores;
- Influência de bolsistas do PIBID;
- Após o ingresso no PIBID;
- Ainda não tenho certeza da opção pelo magistério.

d) Sua opção por ser professor de Educação Física se deu: (pode marcar mais opções)

- Por gostar de esportes;
- Por gostar de dar aulas;
- Influência dos pais ou parentes;
- Influência de professores;
- Após o ingresso no PIBID;
- Após conhecer as várias possibilidades de práticas pedagógicas dos professores de Educação Física;
- Maior chance de conseguir emprego.
- Outro especificar: _____

3. DADOS ACADÊMICOS

a) Graduação:

- Educação Física/Licenciatura;
- Educação Física/Licenciatura e Bacharel.

b) Ano e semestre em que se formou:

- 1° semestre de 2013;
- 2° semestre de 2013;
- 1° semestre de 2014;
- 2° semestre de 2014;
- 1° semestre de 2015;
- 2° semestre de 2015;
- 1° semestre de 2016;
- 2° semestre de 2016;
- 1° semestre de 2017.

c) Possui pós-graduação?

- Sim;
- Não.

Em caso de resposta afirmativo responda (Marque mais de uma alternativa se for o caso):

- Lato sensu concluída;
- Lato sensu em andamento;
- Mestrado acadêmico concluído;
- Mestrado acadêmico em andamento;
- Mestrado profissional concluído;
- Mestrado profissional em andamento;
- Doutorado concluído;
- Doutorado em andamento.

Área/nome do curso? _____

4. DADOS PROFISSIONAIS

a) Sua atuação como professor:

- Nunca atuei como professor;
- Já atuei, mas não atuo neste momento;
- Estou atuando como professor.

b) Caso você tenha respondido que nunca atuou como professor, marque a(s) alternativa(s) que explicam esta situação:

- Não tenho interesse em ser professor;
- Tenho interesse em ser professor, mas não consegui trabalho nesta área;
- Ainda tenho dúvidas se quero ser professor;
- Nenhuma das respostas acima.
- Já atuo em outra área/ Qual? _____

c) Caso você tenha respondido que já atuou como professor, mas não está atuando neste momento, marque a (s) alternativa (s) que explicam esta situação:

- Desisti de ser professor;
- Já atuei, mas não consegui trabalho neste momento;
- Ainda tenho dúvidas se quero ser professor;
- Já atuei, mas neste momento optei por outra atividade profissional;
- Nenhuma das respostas acima.

Já atuo em outra área/Qual? _____

d) Caso você tenha respondido que está atuando como professor, neste momento, em que rede (s) de ensino você leciona?

- Municipal Efetivo;
- Estadual Efetivo;
- Federal Efetivo;
- Particular;
- Contrato temporário no Município;
- Contrato temporário na Rede Estadual;
- Contrato temporário Federal.

Outra situação. Qual? _____

e) Em qual município você está atuando? _____

f) Seu tempo de docência na Educação Básica é de:

- 01 a 11 meses seguidos;
- 01 a 11 meses com intervalos de não docência;
- 01 a 02 anos seguidos;
- 01 a 02 anos com intervalos de não docência;
- 02 a 03 anos seguidos;
- 02 a 03 anos com intervalos de não docência;
- 03 a 5 anos seguidos;
- 03 a 05 anos com intervalo de não docência;

g) Sua carga horária docente semanal é de:

- Até 10 aulas;
- 11 a 20 aulas;
- 21 a 30 aulas;
- 31 a 40 aulas;
- Mais de 40 aulas.

h) Em quantos turnos está distribuída sua carga horária de trabalho?

- 01 (um) turno;
- 02 (dois) turnos;
- 03 (três) turnos.

i) Quanto tempo por semana, em média, você dedica ao planejamento de suas aulas e a avaliação de trabalhos?

- De 1 a 3 horas semanais;
- De 4 a 6 horas semanais;
- De 7 a 9 horas semanais;
- Mais de 10 horas semanais;
- Não leciono.

j) Qual o nível de ensino em que você atua (se for o caso marque mais de uma opção):

- Educação infantil;
- Ensino fundamental I;
- Ensino fundamental II;
- Ensino médio.

5. A Escola (se atuar em mais de uma escola, responda separadamente os dados referentes a cada uma)

a) Questões sobre infra-estrutura da escola para as aulas de Educação Física: A escola em que você atua conta com a seguinte infra-estrutura: (Marque mais de uma alternativa, se for o caso)

- Quadra descoberta;
- Quadra coberta;
- Ginásio esportivo;

- Sala de dança;
- Sala de lutas;
- pátio escolar;
- Salas de jogos e tabuleiros e outros jogos;
- internet;
- Material esportivo;
- Computador disponível para professores;
- Computador disponível para os alunos;

Outro(s) espaço(s) para as aulas de Educação Física? _____

b) Em qual(uais) desses espaços você costuma ministrar suas aulas? _____

c) Questão sobre infra-estrutura para as aulas de Educação Física, de uma possível segunda escola: (APENAS PARA QUEM ATUA EM UMA SEGUNDA ESCOLA) A segunda escola em que você atua conta com a seguinte infra-estrutura (Marque mais de uma alternativa, se for o caso).

- Quadra descoberta;
- Quadra coberta;
- Ginásio Esportivo;
- Sala de dança;
- Sala de lutas;
- Pátio escolar;
- Salas de jogos de tabuleiro e outros jogos;
- Internet;
- Computador disponível para os professores;
- Computador disponível para uso dos alunos;
- Material esportivo;
- Não trabalho em uma segunda escola.

Outro(s) espaço(s) para as aulas de Educação Física? _____

6. Formação Continuada

a) Você participou de formação continuada nos últimos 05 anos?

- Sim;
- Não.

b) A proposta de Formação Continuada contemplou suas necessidades como professor(a) iniciante?

- Sim;
- Não.

Por que? _____

7. Programa Institucional de Bolsas Início a Docência (PIBID)

a) Período que estava cursando quando ingressou no PIBID:

- 1º período;
- 2º período;
- 3º período;
- 4º período;
- 5º período;
- 6º período;
- 7º período;
- 8º período.

d) Qual sua data de entrada e saída do Pibid: _____

b) Por quanto tempo você participou do PIBID?

- Até 06 meses;
- Mais de 06 meses e até 1 ano;
- Mais de 1 ano e até 2 anos;
- Mais de 2 anos e até 3 anos;
- Mais de 3 ano e até 4 anos.

c) Quais das atividades listadas a seguir fizeram parte de sua atuação na escola pública, por meio do PIBID? (pode marcar mais de uma opção).

- Ministrei palestra na escola em que atuo;
- Ministrei oficina na escola;
- Assumi a regência de uma turma com acompanhamento do professor supervisor;

- () Assumi a regência de uma turma sem a presença do professor supervisor;
- () Promovi campeonatos e/ou festivais esportivos;
- () Participei de intervenções e/ou reformulações em espaços da escola (bibliotecas, laboratórios, salas de informática, pátios etc.)

Promovi / coordenei debate em sala com os alunos.

() Outras: quais? _____

f) Em que o Pibid contribuiu para sua formação como professor? Relate as experiências mais significativas e os principais aprendizados realizados por meio de sua participação no Pibid.

8. INICIO DE CARREIRA

a) Relate como foram suas primeiras experiências na docência, indicando o que mais lhe marcou nesse período.

b) Como você foi recebido por seus colegas professores quando começou a atuar como professor? Se sentiu acolhido? Se sentiu rejeitado? Houve empenho dos colegas em ajudá-lo? Conte um pouco desse processo.

c) Sobre os obstáculos: Descreva as principais dificuldades enfrentadas em início de carreira.

8. SABERES DOCENTES

a) Quais saberes aprendidos durante o Pibid foram mais importantes em seu início de carreira e de que maneira isso contribuiu para minimizar o "choque de realidade". _____

b) Em sua opinião, quais os saberes necessários aos professores de Educação Física em sua atuação profissional e que não foram tratados no curso de licenciatura

nem	no	Pibid?
-----	----	--------

c) Quais saberes/conhecimentos você aprendeu nos primeiros anos de sua trajetória profissional? De exemplos.

APÊNDICE – B - ENTREVISTA**Questões****PIBID**

A) Em que o Pibid contribuiu para sua formação como professor? Relate as experiências mais significativas e os principais aprendizados realizados por meio de sua participação no Pibid.

INICIO DE CARREIRA

a) Relate como foram suas primeiras experiências na docência, indicando o que mais lhe marcou nesse período.

b) Como você foi recebido por seus colegas professores quando começou a atuar como professor? Se sentiu acolhido? Se sentiu rejeitado? Houve empenho dos colegas em ajudá-lo? Conte um pouco desse processo.

c) Sobre os obstáculos: Descreva as principais dificuldades enfrentadas em início de carreira.

SABERES DOCENTES

a) Quais saberes aprendidos durante o Pibid foram mais importantes em seu início de carreira e de que maneira isso contribuiu para minimizar o "choque de realidade".

b) Em sua opinião, quais os saberes necessários aos professores de Educação Física em sua atuação profissional e que não foram tratados no curso de licenciatura

nem	no	Pibid?
-----	----	--------

c) Quais saberes/conhecimentos você aprendeu nos primeiros anos de sua trajetória profissional? De exemplos.



APENDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP:

Título do Projeto: Os saberes docentes construídos por egressos do PIBID de Educação Física em início de carreira

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará como os saberes construídos por egressos do Pibid Educação Física são mobilizados quando estes professores ingressam na carreira docente e identificar se a participação no Pibid durante a licenciatura minimiza o “choque de realidade” vivenciado pelos professores em início de carreira.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto. As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa.

Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão. Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados dessa pesquisa servirão para apresentar dados importantes para a vida acadêmica no que concerne à essa etapa de início de carreira dos professores. Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Daniel Ordane da Costa Vale, Rua Pedro Cesar, nº 29, Bernardo Monteiro, Contagem. Telefones: 3398-5614/ 98628-9530.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, _____ de _____ 2017.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Data

Assinatura do participante

Eu, Daniel Ordane da Costa Vale, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador

Data