

**O papel dos estudantes nos processos inserção profissional e aprendizagem
docente de professores/as de educação física iniciantes**

*The role of students in professional insertion and teacher learning processes /
beginner physical education processes*

José Angelo Gariglio
Nicolly Rabello Sampaio de Jesus
Roberta Muriell Soares Lima
Universidade Federal de Minas Gerais-UFG
Belo Horizonte-Brasil

Resumo

Este artigo relata os resultados de pesquisa que teve como o objeto de investigação os processos de aprendizagem profissional de professores iniciantes de Educação Física (EF). A pesquisa visou compreender o papel dos estudantes no processo de inserção profissional e aprendizagem docente experimentado por professores de EF principiantes. A pesquisa é de cunho qualitativo, e fez de uso de duas técnicas de coleta de dados: entrevista semiestruturada e análise de casos de ensino. A pesquisa foi realizada com 15 docentes de Educação Física (9 homens e 6 mulheres) com até 3 anos de inserção profissional. Os achados da investigação apontam que as interações com alunos constitui um dos epicentros mais significativos de produção de experiências de formação continua dos professores iniciantes, como também, de interdição da percepção da autoeficácia docente.

Palavras-chave: Formação de professores; Iniciação à docência; Aprendizagem docente; Professores de Educação Física Escolar.

Abstract

This article reports the results of a research that had as the object of investigation the professional learning processes of beginning Physical Education (PE) teachers. The research aimed to understand the role of students in the process of professional insertion and teaching learning experienced by beginning PE teachers. The research is qualitative, and made use of two data collection techniques: semi-structured interviews and analysis of teaching cases. The survey was conducted with 15 Physical Education teachers (9 men and 6 women) with up to 3 years of professional experience. The investigation's findings indicate that interactions with students constitute one of the most significant epicenters in the production of experiences of continuing education for beginning teachers, as well as of interdiction in the perception of teacher self-efficacy.

Keywords: Teacher training; Initiation to teaching; Teacher learning; School Physical Education Teachers.

O papel dos estudantes nos processos inserção profissional e aprendizagem docente de professores/as de educação física iniciantes

Introdução

Nas últimas décadas, o tema relativo aos processos de inserção profissional de professores iniciantes tem sido objeto de preocupação de autoridades políticas vinculadas ao campo da educação, bem como de investigadores no âmbito das Universidades. Tal preocupação se justifica porque há muito as pesquisas têm constado que os primeiros anos de inserção na carreira docente são críticos, seja pelos altos índices de abandono da profissão, seja pelas dificuldades encontradas pelos professores iniciantes de crescerem, desenvolverem em meio à complexidade e às exigências do trabalho docente.

A problemática da iniciação à docência tem sido analisada sob diferentes ângulos, notadamente: desenvolvimento da identidade profissional, caracterização da fase de iniciação à docência, problemas relativos à retenção de professores novatos, apreciação da formação inicial em relação à experiência da inserção profissional, programas de acompanhamento retenção de professores iniciantes e os processos de aprendizagem docente.

Tomado como referência esses horizontes de pesquisaⁱ, situamos nosso estudo no campo das investigações sobre a caracterização do período da iniciação à docência e dos processos de inserção aprendizagem docente de professores de Educação Física (EF) iniciantes. Particularmente, pretendemos relacionar a aprendizagem docente, a iniciação à docência, o caráter situado da ação docente de professores de Educação Física e a interação com os estudantes.

Com essa pesquisa buscamos encontrar algumas respostas para as seguintes questões: os professores iniciantes de Educação Física aprendem algo de significativo no primeiro de profissão? Caso aprendam, que aprendizagens seriam essas? Qual a relação entre tais aprendizagens, o caráter situado da docência no campo da intervenção pedagógica em EF e a interação com os estudantes?

Justificativa

Uma primeira discussão importante a ser feita dentro do quadro relacional tomado como pressuposto orientador das análises que vamos realizar - a aprendizagem docente, a iniciação à docência, a singularidade da ação docente de professores de EF e as relações interativas entre docentes e os estudantes - diz respeito aos aspectos peculiares da fase denominada da iniciação à docência. A noção de iniciação à docência, entendida como uma fase única na vida de um professor, e que carrega duas ideias que estão relacionadas. A

primeira ressalta o caráter especial do encontro inicial com o mundo "real" (em oposição à experiência como estudante na formação inicial) de ensino. A segunda destaca a posição central desta fase da carreira docente como um contínuo mais amplo de preparação e desenvolvimento profissional de professores. Nesta linha, a iniciação à docência seria compreendida como uma arena complexa e variada de experiências singulares com a atividade educativa, isto é, uma fase de aprendizagem para ensinar, um processo de enculturação e um programa formal e informal de apoio, desenvolvimento e avaliação de professores iniciantes (BIRKELAND; FEIMAN-NEMSER; 2012)

A inserção profissional no ensino é definida também como o período de tempo que abarca os primeiros anos nos quais os professores realizam a transição entre a vida de estudantes em formação e outra vinculada às responsabilidades de um docente também em formação. É um período marcado por tensões e aprendizagens intensas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional e conseguir manter certo equilíbrio pessoal e profissional. Veenman (1984) popularizou o termo de “choque com a realidade” para referir-se à situação pela qual atravessam muitos professores nos primeiros anos de experiência com o ensino na escola. Segundo esse autor holandês, o primeiro ano se caracteriza por ser, em geral, uma experiência intensa de aprendizagem – do tipo ensaio e erro, na maioria dos casos –, determinada por um princípio de sobrevivência e pelo predomínio do valor da aprendizagem prática.

Parte importante de debate teórico sobre o período relativo à inserção profissional tem insistido na ideia de que esse tempo de inserção deveria ser tomado como singular na trajetória de torna-se professor. A iniciação à docência não seria vista, dessa forma, como um salto no vazio entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional.ⁱⁱ Ao contrário, essa fase tem, ao mesmo tempo, caráter distintivo e determinante ao alcance da maturidade profissional. Nessa perspectiva, o que ocorre com os professores novatos, nesta fase da carreira docente, pode ter repercussão tanto positivas como negativas, que impactarão o restante da trajetória profissional dos professores, influenciando na sua decisão de ficar ou não na profissão e definindo que tipo de professor haverão de tornar-se (FANTILLI; MCDUGALL, 2009). A inserção profissional seria, assim, parte de um contínuo processo de desenvolvimento profissional dos professores, de transição de um professor

O papel dos estudantes nos processos inserção profissional e aprendizagem docente de professores/as de educação física iniciantes em formação até chegar a ser um profissional mais autônomo e com maior capacidade de autorregulação (VONK, 1993).

Nessa perspectiva, os estudos têm ratificado a ideia de que o período de indução caracteriza-se, também, por ser um momento crítico e intenso no processo de aprendizagem docente. Tal descrição explica-se basicamente por duas razões: a primeira tem relação com o fato de que os professores iniciam a profissão de forma muito solitária e sem o suporte de outros profissionais mais experientes que os ajudem no enfrentamento de uma realidade a qual desconhecem. A segunda razão está relacionada com as exigências profissionais que recaem sobre os professores novatos, que em nada se diferem das dos professores experientes, e para as quais esses professores não estão suficientemente preparados para lidar. Mesmo assim, deles esperam-se respostas ágeis e satisfatórias ante os desafios impostos por uma realidade tão complexa como que desconhecida.

Apesar de prevalecer ainda a percepção equivocada de que a aprendizagem docente está diretamente relacionada à formação inicial, muitas pesquisas têm apontado que o desenvolvimento profissional dos professores está fortemente ligado às experiências que esses terão nas escolas quando assumirem a responsabilidade de conduzir suas ações de ensino. Assim, o processo de desenvolvimento profissional dos professores tem sido visto mais como uma experiência de aprendizagem contínua e diversa (forma e informal), contrariamente aos modelos mais tradicionais de formação nos quais professores-estudantes, reunidos em auditórios, são “equipados” com teorias e métodos para, em seguida, serem enviados para ensinar na "prática". Nessa medida, tem ganhado espaço a perspectiva de que a formação continuada de professores é um processo ininterrupto de desenvolvimento pessoal e profissional. Contrariamente à perspectiva que entende a formação como aquela que ocorre somente em momentos isolados, o processo de aprendizagem docente tem sido visto como uma experiência contínua e interminável. Sabemos, agora, que aprender a ensinar trata-se mais dos levantamentos de questões advindas da experiência profissional, por meio de ações de reflexão individuais e coletivas dos professores, do que do recebimento de técnicas de ensino de peritos externos (COCHRAN-SMITH, 2012).

Nesse cenário, os professores principiantes têm, segundo Feiman-Namser (1983), duas tarefas simultâneas a cumprir quando adentram os sistemas de ensino: devem ensinar e aprender a ensinar. Independentemente da qualidade do programa de formação inicial

que cursaram, há alguns aprendizados sobre a profissão que somente são assimilados na prática e que repercutem sobre a própria experiência de inserção profissional, seja ela de sobrevivência, de descobrimento, seja ela de adaptação e aprendizagem. As principais tarefas com que se defrontam os professores principiantes nesse processo de aprendizagem docente, no período de indução, são: adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; desenvolver ações de ensino que sejam significativas; manter a disciplina na sala de aula; criar um ambiente e comunidade de aprendizagem na sala de aula, ou seja, construir um repertório docente que lhes permita sobreviver esse “desenvolver-se como professor” (MARCELO, 2011).

Nessa etapa do processo de socialização profissional, os professores iniciantes aprendem, a duras penas, alguns dos elementos centrais da profissão docente e também um conjunto de práticas vinculadas às tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e sobre o mundo no qual habitam. Aprendem suas convenções, seus limites, suas linguagens, seu repertório de modelos e seu conhecimento sistemático apreciativo (SCHON, 1992). Mais especificamente, a socialização profissional dos professores seria o processo mediante o qual o professor adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessárias para assumir um papel na organização escolar (VAN MAANEN; SHEIN, 1979).

O processo de aprendizagem com as primeiras experiências de ensino impacta a compreensão que os novos professores têm do ensino e de sua identidade como docentes e a maneira como eles se comportam profissionalmente. Um componente importante do processo de aprender a se tornar um professor é o desenvolvimento da identidade profissional docente. Nesse entendimento, a aprendizagem docente seria mais do que o saber como ensinar e/ou ser alguém que ensina. Aprender a ser professor estaria relacionado a uma visão mais ampla da função docente, ou seja, ao aprender a pensar como um professor, ao aprender a se conhecer como um professor, ao aprender a sentir como um professor e ao aprender a agir como um professor (FEIMAN-NEMSER, 1999).

O desenvolvimento da identidade do professor é componente importante do processo da aprendizagem docente. Isso porque aprender faz sentido à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, sua concepção de vida, às relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros (CHARLOT, 2003). É uma autoconstrução profissional que evolui ao longo da carreira sendo influenciado pela escola,

O papel dos estudantes nos processos inserção profissional e aprendizagem docente de professores/as de educação física iniciantes pelas reformas e contextos políticos, pelo compromisso pessoal dos professores, pela vontade de aprender a ensinar, pelas crenças, pelos valores, pelo conhecimento do material ensinado, pela experiência passada e pela vulnerabilidade profissional (AKKERMAN & MEIJER, 2011).

Os processos de formação de certa identidade profissional se assentam sobre o conjunto de saberes que fundamentam determinada prática, bem como as condições do exercício dessa prática, o estatuto profissional, o prestígio de determinada profissão e o pertencimento cultural e social ao contexto em que se desenvolve. A identidade social, em primeiro lugar, e a profissional, especificamente, supõem modos em que os sujeitos se sentem reconhecidos e valorizados. Como afirma Dubar (1997), o espaço de reconhecimento das identidades é inseparável do espaço de legitimação dos saberes e das competências associadas às identidades. A transação objetiva entre indivíduos e as instituições são antes de tudo aquela que se organiza à volta do reconhecimento e do não reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si que constituem os núcleos duros das identidades reivindicadas.

Essa relação estreita entre identidade profissional docente e aprendizagem docente nos remete ao caráter situado da aprendizagem docente. Isso porque professores ensinam conteúdos particulares para estudantes singulares e em contextos particulares. Consequentemente, algumas das mais importantes aprendizagens profissionais são precisamente locais. Sobre esse ponto, vale citar algumas reflexões produzidas por Sharon Feiman-Nemser & Floden (1984), quando apontam a necessidade de olharmos a profissão docente como um campo de atuação profissional em que se edificam múltiplas e diversas culturas docentes. Em uma revisão densa da produção teórica no campo da formação de professores, os autores criticam a crença reconfortante da existência de uma cultura docente comum. Para eles, a suposição da existência de uma uniformidade cultural na docência é insustentável. Eles defendem a tese de que, no campo de atuação profissional, convivem não apenas uma, mas várias culturas docentes. Isso porque os professores se diferem em idade, experiência, origem social, bagagem cultural, gênero, nível de ensino onde atuam, tipo de escola onde são lotados e pertencimento a um campo disciplinar específico.

Nesses diferentes contextos nos quais a profissão docente se desenvolve, forjar-se-iam culturas docentes diversas mediante o contato dos docentes com diferentes normas e

interações sociais provenientes dos distintos contextos de atuação profissional e da produção diversa de recompensas intrínsecas e extrínsecas associadas ao exercício do *métier* profissional. Segundo esses autores, as normas e as interações conformam estilos peculiares de como os docentes percebem seu trabalho, a maneira como veem sua relação com os alunos, com outros professores, com os administradores da escola, com os pais. Ao desenvolver essa discussão, os autores denominam “cultura profissional” como um conjunto de sentimentos partilhados, de hábitos mentais, crenças profissionais e de modelos de interação com os alunos, os colegas, os administradores e os parentes.

Ao tomarmos esse debate em perspectiva, pode-se dizer que o pertencimento dos professores a um determinado campo disciplinar é um elemento a considerar nas análises que se debruçam sobre a pluralidade das culturas profissionais docentes. Estudos no campo da EF escolarⁱⁱⁱ têm apontado que a docência em EF guarda um conjunto de aspectos singulares que faz com que o exercício profissional seja uma experiência também singular. As pesquisas têm mostrado que um olhar mais atento dirigido ao cotidiano escolar vai identificar que, apesar de a EF estar presente no currículo em função de uma determinação do marco legal da educação, essa disciplina apresenta no conjunto da cultura escolar um déficit crônico de legitimidade, o que faz com que os seus responsáveis e os partidários, particularmente os professores de EF, estejam envolvidos numa constante luta por reconhecimento, dada a desvalorização da sua especificidade (MACHADO et al 2009). Este contexto é decorrente, em parte, do grau de invisibilidade do conhecimento disciplinar da EF por parte do conjunto dos agentes da comunidade escolar, de forma particular os gestores escolares, que não tem elementos para reconhecer o que se ensina ou se deve ensinar nas aulas de Educação Física (GONZÁLEZ et al., 2013). Tal realidade incide, portanto, diretamente na vida dos seus professores, uma vez que esses acabam desenvolvendo uma compreensão de si como docentes também de “segunda classe”, pelo menos numa posição inferior aos professores das demais disciplinas escolares (BRACHT; FARIA, 2010).

Paralelamente a esta realidade de dificuldades no enfrentamento deste déficit crônico de legitimidade da EF no currículo escolar, os professores de Educação Física deparam-se com outros desafios singulares do exercício da docência na escola. Os professores de EF precisam aprender a lidar com modalidades de ordem e disciplina diferenciadas em relação à maioria das demais disciplinas escolares (ensinar mediante a presença constante de ruídos — risos, gritos, conversas —, e com intensa movimentação

O papel dos estudantes nos processos inserção profissional e aprendizagem docente de professores/as de educação física iniciantes dos alunos e com a ocupação mais livre dos espaços); com a singularidade das condições ambientais da sala da aula da EF (a incidência forte do sol, do frio e de espaços e limites físicos mais amplificados em relação à sala de aula tradicional); a exposição pública das aulas de EF, realizadas em espaços abertos e expostas às avaliações de colegas, alunos, pais, funcionários; o cuidado e a atenção com a segurança e a integridade física em função da movimentação corporal dos alunos; a carência quase que absoluta de material didático orientador da ação pedagógica, proporcionando, ao mesmo tempo, maior autonomia na condução do trabalho pedagógico e sensação de desamparo em face da carência de referências ordenadoras da prática pedagógica; a necessidade de desenvolver tecnologias de comunicação/interação humana com potencial de persuasão dos alunos em razão da diluição de relações hierárquicas mais verticalizadas na relação professor/alunos, desestabilizadas pela percepção dos alunos do caráter “inútil” da EF na luta por uma vaga na universidade ou mesmo no mercado de trabalho (XXXX, 2004; SANTINI & MOLINA NETO, 2005).

Tendo essa caracterização dos aspectos singulares da docência em EF em perspectiva, nos dedicamos a entender melhor o papel da interação dos professores com os estudantes aos processos de inserção profissional. Sobre isso, Tardif e Lessard (2005) têm chamado a atenção para aspectos singulares da profissão docente. Dentre eles destaca-se o fato de que ensinar é trabalho com seres humanos, sobre os seres os humanos e para os seres humanos. O trabalho docente, portanto, envolve todas as sutilezas das relações humanas: a negociação o controle, persuasão, sedução, promessa. Esse trabalho evoca atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, controlar. Nessas atividades, a linguagem, a afetividade, a personalidade são meios com vistas a determinados fins. Nessa ordem, o calor, a empatia, a compreensão, a abertura do espírito constituem trunfos inegáveis do trabalho interativo. O trabalho sobre o outro envolve necessariamente a existência de meandros recorrentes de conhecimentos, emoções, juízo de valores susceptíveis de ser constantemente reformulados nas relações entre o produtor e o usuário. A experiência dos professores, portanto, é marcada por dilemas inerentes ao trabalho interativo, ou seja, marcada por paradoxos, ambiguidades, contradições e tensões sem solução lógica.

Neste ambiente de instabilidade normativa e de ações deliberativas dilemáticas os professores iniciantes se vêm diante de outro desafio: o objeto de seu trabalho não é

constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. Sobrepuja-se a esse aspecto, o fato de que os estudantes são obrigados a estarem na escola. Em um contexto de escolarização obrigatória, os docentes vêm-se diante do desafio cotidiano de convencer os estudantes de que a escola é boa para eles e de motivá-los a participarem, de forma efetiva, dos processos de ensino e aprendizagem. As relações interativas entre professores e estudantes apresentam-se como uma espécie de núcleo central do trabalho docente, e que teria o poder de irradiar sobre todas as outras funções e dimensões da profissão docente (TARDIF E LESSARD, 2005).

Tomando essa discussão como referência, buscamos analisar os meandros das interações estabelecidas pelos professores iniciantes de EF com os estudantes, o peso dessas interações aos processos de iniciação à docência, identificar possíveis aprendizagens profissionais incorporadas mediante as experiências de ensino realizadas junto a esse núcleo interacional e entender, em que medida, essas possíveis aprendizagens profissionais estabelecem relação com dimensões situadas^{iv} da prática pedagógica em EF.

Metodologia

Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com licenciados formados pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG (EEFFTO), concluintes de cursos entre 2015 e 2018. Com esse recorte temporal definido, solicitamos à seção do ensino da EEFFTO os contatos de e-mail e telefone de todos os egressos formados no período. Nesse primeiro movimento de acesso aos sujeitos da pesquisa, identificamos o total de 142 egressos. Em um segundo movimento, fizemos contato com todos eles e solicitamos a participação na pesquisa, oportunidade em que foi informado ser necessária a inserção profissional na escola, de forma contínua, por um período máximo de três anos. Como resposta a essa demanda, obtivemos o retorno positivo de 21 docentes, dos quais apenas 15 (nove homens e seis mulheres) estavam aptos a participar da primeira rodada de entrevistas.

Técnica de coleta de dados

Sobre casos de ensino

No desenvolvimento das estratégias metodológicas para pesquisa, entendemos que seria profícuo solicitar aos docentes a produção de dois tipos de textos narrativos: a

O papel dos estudantes nos processos inserção profissional e aprendizagem docente de professores/as de educação física iniciantes entrevista semiestruturada e a confecção de “casos de ensino”. Sendo esta última narrativa elaborada no formato de registro escrito.

Assim, propusemos a cada um dos 15 sujeitos da pesquisa a formulação de dois casos de ensino, e aos professores, a produção de relatos escritos sobre acontecimentos que consideravam marcantes na sua trajetória de iniciação à docência em Educação Física. Tal descrição reflexiva de situações-problema, vividas em meio ao trabalho na escola, nos anos/meses iniciais da docência, levou em conta duas vertentes fundamentais: a referencial e a existencial (ZABALA, 1994). A vertente referencial descreve o objeto narrado, ou seja, as características dos alunos, os objetivos da aula, as situações da escola. Já a vertente existencial, narra a si mesma, o que envolve as decisões do professor, as emoções e as intenções.

Após serem feitos tais pedidos, o retorno recebido foi de apenas sete docentes, dentre os quais dois produziram somente um caso de ensino. No total, foram confeccionados e disponibilizados para a nossa análise 12 casos de ensino. A todos os docentes foi entregue (não presencialmente) um roteiro de orientação para a construção desses casos. No momento da cessão desse instrumento, foram sanadas todas as dúvidas sobre o conteúdo e a forma de construção das narrativas. No que diz respeito à forma de elaboração desses registros escritos, optamos por não indicar um modelo mais objetivo para a construção textual. Com essa decisão, buscamos respeitar os diferentes estilos de texto dos professores.

Entrevistas

Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas: a primeira, com 15 docentes (5 homens e 9 mulheres), e a segunda, com os 7 docentes (2 homens e 5 mulheres), que produziram e disponibilizaram os casos de ensino.

A primeira entrevista teve o objetivo de identificar a percepção dos professores sobre a experiência de iniciar a profissão na escola, a vivência profissional mais significativa, a possível aprendizagem docente decorrente dessas práticas, os processos de transição entre a formação iniciação à docência. Além disso, procurou-se entender, de forma inicial, como ocorrem esses processos de aprendizagem docente e de desenvolvimento profissional.

Ela se organizou em torno de quatro eixos aglutinadores: a percepção sobre a iniciação à docência; as ações e estratégias pensadas e realizadas pelos professores com

vistas ao enfrentamento da realidade; a aprendizagem docente mais significativa e a relação entre a formação inicial e a iniciação à docência.

Na segunda entrevista, o intuito foi: compreender melhor os sentidos expressos pelos professores nos casos de ensino acerca da experiência da iniciação à docência, os conteúdos da aprendizagem profissional incorporados nas vivências narradas nos casos de ensino e como tais aprendizagens são processadas em meio aos desafios da entrada na profissão.

Sobre a análise dos dados

Ao serem instigados a falar sobre a sua experiência de chegada à escola, os sujeitos da pesquisa relatam dificuldades de saber como lidar com os desafios decorrentes da relação com estudantes. Esse núcleo de interação social surge como uma espécie de epicentro do choque da realidade (sofrimento, estresse, dilemas profissionais). Por outro lado, esse mesmo epicentro interativo é campo de possibilidades de descobertas da profissão e de elaboração de rica e potente aprendizagem profissional. Os relatos a seguir retratam esse paradoxo.

A outra questão que é um dilema sempre que um menino de classe média como eu vai para uma escola pública e assume esse lugar, que é a nossa velha questão de classe, né, que para ele, que a meu ver não é um dilema, seja por não compreender isso de forma enraizada, seja porque de fato ainda não é, pelo menos no trato aluno/professor. Mas que para mim é. Então, como lidar, por exemplo, com alunos e alunas em sua maior parte negros e negras, em uma cidade de histórico de escravidão, que é a cidade de Moeda, boa parte deles contemplados pelo Bolsa-Família, e que tem questões das mais diversas, que tem necessidades das mais básicas, que vão de necessidades de, por vezes, no inverno, receber doação de agasalhos, roupas que os esquentem e por aí vai. Então, assim, lidar com questões que esses meninos, que essas meninas trazem por uma estrutura socioeconômica que desfavorecem eles, é uma questão constante, não só nessa, mas no fazer cotidiano. Falo no cotidiano da escola. Então, esse lugar assim, todas as formas que foram abertas durante toda a minha vida, e o lugar que esses meninos estão hoje, como fazer essa mudança, né? Como possibilitar que a educação seja algo mais para eles? Talvez eu fuja da sua questão, porque não necessariamente se reverberava, assim, no meu fazer docente, talvez seja mais uma questão interna, um desafio interno que não necessariamente isso se desdobrar em uma questão pedagógica. De me fazer compreendido por eles, então ajustar a minha linguagem, o meu modo de falar, ajustar a questão didática, né? A questão básica. Então, quando um aluno me pergunta assim: 'Tá beleza, mas fala o português agora'. Depois de explicar certa atividade, explicar algum conteúdo: 'Tá, mas fala a minha língua agora, por favor (Prof. 6).

E aí lá são outras dificuldades, né, assim, por exemplo, lá é mais difícil de convencer os meninos a fazer, tem uma coisa que é assim, as meninas,

O papel dos estudantes nos processos inserção profissional e aprendizagem docente de professores/as de educação física iniciantes

então, se para os meninos já é difícil, para as meninas é mais difícil ainda, e como são turmas pequenas, se alguns não fazem, tipo, não dá para fazer. Então, eu ficava, eu lembro que eu... a gente tem um coletivo aqui também, que eu cheguei e contei isso assim, que a minha mão começava a tremer quando eu estava fazendo planejamento, porque teve um dia que eu fui colocar Futebol de Caranguejo, aí eu falei: 'Os meninos não vão fazer isso', e aí eu pensava outra coisa, mas aí eu também falava, assim: 'Eles não vão fazer isso também', porque tudo que eu pensava eu achava que eles não iam animar fazer, assim. Então esse medo era além de, tipo assim, de ter o medo de fazer o planejamento, eu tinha medo de propor essas coisas para os meninos e eles falarem assim: 'Não, a gente não vai fazer', e eu ficar assim: 'E aí?', sabe? 'O que que eu vou fazer agora?', era isso assim. Tanto que, no início, eu tive crise de ansiedade, estou fazendo tratamento até hoje; agora que melhorou. E era medo mesmo das coisas não darem certo, e principalmente eu acho que não era nem só das coisas darem certo; eu acho que era de eu me frustrar muito, né, porque eu tinha uma expectativa muito grande com a escola, com a escola pública, porque era onde eu sempre quis estar. Então, tipo assim, se eu não desse conta disso, o que que eu ia fazer? (Prof.^a 4).

Nesses dois relatos percebe-se que a relação estabelecida com os estudantes se apresenta, em certa medida, como o “motor” do processo de descoberta e internalização da realidade profissional. Os estudantes reais com seus gostos, desejos, resistências impõem-se como os outros significativos (BERGER; LUCKMANN, 2008), fundamentais para a compreensão e a internalização da profissão docente. Como bem lembra Berger e Luckmann, a mais importante experiência dos outros ocorre na situação de estar face a face com o outro, que se traduz pelo protótipo da interação social. Todos os demais derivam dele. Nenhuma outra forma de relacionamento social pode reproduzir a plenitude de sintomas de subjetividade presentes na situação cara a cara. Somente aqui a subjetividade do outro é expressivamente próxima. Na situação face a face, o outro é plenamente real. Essa realidade é parte da realidade global da vida cotidiana, e como tal, maciça e irresistível.

Numa primeira linha de reflexão, os discursos dos docentes indicam que as tensões decorrentes das interações com alunos são provocadoras de uma atenção no que concerne aos aspectos fundamentais ao desenvolvimento de uma prática docente autônoma e autoral. Nesse tipo de interação, os professores são estimulados a ponderar sobre o comportamento dos estudantes reais, de que maneira aprendem, a conhecer as formas peculiares de expressão linguística e suas demandas e necessidades de aprendizagem. Tais reflexões nos parecem fundamentais ao processo de constituição de uma das fontes potenciais à consolidação do reservatório de saberes da base da profissão docente: o

conhecimento dos alunos e de suas características. O conhecimento dos estudantes, individual e coletivamente, em suas concepções, preconceções, maneiras de aprender e equívocos mais comuns, contextualizando-os em suas histórias de vida, para acolher as diferentes necessidades de aprendizagem (SHULMAN, 1987).^v

Pode outro lado, podemos dizer que as tensões provenientes do estar face a face com os estudantes na escola, em situações de ensino, apresentaram-se como um elemento fulcral da experiência de inserção profissional. Em um dos estratos de entrevista acima, o encontro com esses outros significativos é gerador de sentimentos de frustração, medo e de dificuldades de percepção da autoeficácia docente. E, em meio a esse núcleo singular de interações sociais, corre-se o risco de minar aquilo que faz com que os professores se mantenham e se desenvolvam na profissão docente: a motivação, o compromisso e a satisfação com o trabalho.

Os riscos do abandono do trabalho docente,^{vi} decorrentes das tensões que brotam da interação estabelecida entre os professores iniciantes da pesquisa e os alunos, mostraram-se significativamente presentes nos relatos dos docentes. Primeiro, porque a entrada na profissão é vivida, para a maioria deles, de forma muito solitária. Não há ações sistemáticas e perenes de apoio por parte da comunidade escolar,^{vii} nem mesmo políticas públicas de indução,^{viii} voltadas exclusivamente aos professores iniciantes. Portanto, tais tensões e descobertas da profissão são processadas em meio a um trabalho reflexivo individual, no qual, na maioria das vezes, o único recurso de apoio é o próprio docente. Essa realidade pode ser constatada no relato de um dos sujeitos da pesquisa. Vejamos:

É um processo solitário, um processo mais sofrido, um processo doloroso, porque você fica pensando estratégias, você tenta e não dá certo, você faz outra coisa e não dá certo, faz outra coisa e não dá certo. No caso, mais é o dessa menina que eu estou falando agora, porque o outro acontece e você pensa, reflete, mas o da menina que com certeza vai acontecer mais inúmeras vezes na minha vida profissional é um caso muito difícil. Na verdade, o professor que trabalha na escola com vontade de ser professor mesmo sofre muito com esses dilemas que acontece, e o contexto familiar dos nossos alunos é uma coisa recorrente. Então, você fica pensando que a aprendizagem vem no ato de você tentar elaborar estratégias para que aquela situação não volte a ocorrer. Aí é uma ilusão que não vai voltar a ocorrer, mas, se ocorrer de novo o que fazer, o que não fazer, ou fazer de um jeito uma vez, ou fazer de outro (Prof. 11).

Por outro lado, as tensões provenientes das relações com os estudantes trazem marcas próprias do contexto de ensino da Educação Física. Muitos dos relatos dos

O papel dos estudantes nos processos inserção profissional e aprendizagem docente de professores/as de educação física iniciantes

professores indicam que o fenômeno da invisibilidade do conhecimento da EF é um elemento da realidade a ser considerado em análises sobre a iniciação à docência de professores desse componente curricular. A categoria da invisibilidade do conhecimento disciplinar vincula-se à ideia de que, majoritariamente, o conjunto dos agentes da comunidade escolar, de forma particular os gestores escolares, não tem elementos para reconhecer o que se ensina ou se deve ensinar nas aulas de EF (GONZÁLEZ *et al.*, 2013). Diferentemente do que aponta o referido autor, tal invisibilidade alcança de forma, não menos importante, os estudantes. Fato gerador de situações de desrespeito profissional que, se por um lado, podem avivar aspectos da descoberta da profissão, por outro potencializam aqueles mais sofridos, próprios do choque da realidade. No sentido de ilustrar tal cenário de enfrentamento, citamos abaixo um caso de ensino de um dos nossos sujeitos de pesquisa.

Havia recém-chegado à escola. Era ali não só uma primeira entrada no fazer docente, como também um contato mais próximo, pedagógico, constante e duradouro com jovens de 11 a 14 anos. Chego à escola no princípio de novembro de 2018. Assumo uma postura excessivamente democrática e horizontal. Em nossa história de uma EF por vezes relegada à arquibancada, esvaziada de suas potências, afunilada às variantes futebolísticas, predomina a máxima de que negociar é preciso. No limite, ofereço a possibilidade de meus alunos de 11, 12, 13, 14 anos, não só me descreverem a experiência que se habituaram a vivenciar na EF, como a forma como poderíamos proceder dali em diante. Nos dê um pouco de queimada, outro tanto de futebol. Separamos metade da aula para as meninas, metade para os meninos. Ocasionalmente, o senhor convida outra turma para jogar conosco. Vez ou outra, só os meninos ocupam a quadra. Eram tantos... Com meu tato, também desejoso do final daquele tenso mês e meio, ajustei, negocie, impus, gritei, segurei até a última ponta a autoridade que embora tinha, eu mesmo quase deixei que escapasse. Viramos o ano. Ufa. Ano novo, vida nova – a mentira que nos repetimos para aliviar o peso de uma continuidade indesejada. Esquematizo combinados, traço planos, elaboro projetos. As páginas em branco começam a ganhar alguns contornos. Com duas das minhas seis turmas (aquelas de 7º ano), trabalhava com o basquete. Estava consciente de que era um processo longo, duradouro. De modo também que fazê-los entender do meu lugar, do lugar da EF e do processo em que estávamos envolvidos juntos nos demandaria paciência e diálogo. Em um dado ponto de exaustão ao longo do bimestre, após uma sequência de boicotes daquelas turmas à participação, à escuta e à interação com minhas aulas, lanço mão de estratégia coercitiva das aprendizagens tão velha quanto à própria escola – uma prova que avaliaria radicalmente os conhecimentos que me via construindo com eles (técnica, história e alguns aspectos sociais da modalidade). Chegado o dia, alguns poucos haviam se engajado com a preparação para aquela atividade. Enceno a mescla do professor autoritário e cuidadoso. Sentem-se em seus lugares; virem para a frente. Vou distribuir a prova e, ao receberem, silêncio

absoluto. A mera tentativa de se comunicar com o colega, por razões quaisquer, implica anular a prova de ambos. Qualquer dúvida que tiverem, me chamem que posso ajudá-los. A prova está tranquila; basta ler com calma que conseguirão fazê-la. Vejo alguns olhares de preocupação. Não sabem nada. Eu sabia que eles não sabiam absolutamente nada. Eles não podiam saber que eu sabia que eles não sabiam absolutamente nada. Do contrário, minha intervenção pedagógica não convencional não surtiria efeito. A intenção ali era gerar a consciência de que estavam se deparando, naquele exato momento, com um grupo de conhecimentos que cabia a mim partilhar com eles e que, até o instante, estavam sistematicamente virando as costas para essa construção. Contento-me por ver aqueles jovens tomando consciência de um processo que, embora dividam a responsabilidade com os prévios professores que cumpriram exitosamente o desserviço de dissolver a EF à quase nada, vislumbrava estar sendo esvaziado por eles mesmos (Prof. 6).

Nesse caso de ensino, o professor indicia não somente os conflitos com os alunos, decorrentes da invisibilidade do conhecimento da EF escolar, mas também colhe os frutos de uma tradição de ensino na área marcada por um vazio didático, o que ele denomina de “desserviço de dissolver a EF a quase nada”. Tal vazio é entendido como uma forma de atuação profissional que tem recebido denominações do tipo “rola-bola”, “largobol”, “aula matada”. Em linhas gerais, trata-se de uma atuação docente caracterizada por não apresentar grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade. Frequentemente, o professor com esse perfil converte-se em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria, em princípio, formação superior. Outras vezes, assume uma postura de compensador do tédio dos alunos produzido nas outras disciplinas (como Matemática, Português, etc.) (GONZÁLEZ & FENSTERSEIFER, 2006; MACHADO *et al.*, 2010).

Portando, sobrepõem-se aqui três complexos desafios a serem enfrentados pelos professores iniciantes na lida com os estudantes: a invisibilidade do conhecimento da EF, o déficit crônico de legitimidade pedagógica da disciplina e os problemas de desenvolvimento internos da própria área. Os professores em geral perseguem objetivos e se esforçam para respeitar os programas de ensino, mas estes não têm o mesmo valor para os alunos, os pais e os próprios professores. As hierarquias entre os saberes escolares se traduzem numa hierarquização profissional da identidade dos professores, que remete a práticas pedagógicas parcialmente diferentes de acordo com a motivação dos alunos, as pressões dos pais e a percepção dos colegas. O mandato de trabalho dos professores se diferencia

O papel dos estudantes nos processos inserção profissional e aprendizagem docente de professores/as de educação física iniciantes segundo uma lógica de poder simbólico das disciplinas ensinadas, um poder herdado, ou apropriado por aqueles que as lecionam (TARDIF; LESSARD, 2005).

Fica claro nos discursos dos docentes que esses três fatores combinados colocam em xeque a autoridade docente, tornando-se pontos de estresse à iniciação à docência de professores de EF, o que pode potencializar ainda mais os aspectos sofridos da iniciação à docência.

Em outra direção, as tensões e os dilemas vividos na relação professor aluno são amplificados, dada a pouca codificação do ensino desse componente curricular, comparativamente à maioria das disciplinas escolares. Nesse contexto vale lembrar a reflexão feita por Tardif e Lessad (2005) sobre a natureza ambígua da profissão docente. Segundo os autores, ao mesmo tempo em que é um trabalho codificado, normatizado por regras de conduta, apoiado em rotinas e tradições, a docência é um trabalho flexível, permeado por elementos informais, indeterminados, por incertezas e imprevistos. Afinal, ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, sem, entretanto, poder ignorar tais referências. A ambiguidade seria, assim, parte fundamental do trabalho dos professores, que possui aspectos formais e informais, já que é ao mesmo tempo flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente.

Essa pouca codificação do ensino da Educação Física se expressa, sobretudo, pela inexistência de livros didáticos ou referentes curriculares indicadores de parâmetros mais universais e objetivos aos processos de ensinar a aprender em EF. Os relatos dos docentes apontam que tal situação seria geradora de certa instabilidade didática. Vejamos:

Eu tenho, nesse momento assim, o meu primeiro impulso seria dizer assim, 'olha eu gostaria muito que existisse, Zé, um livro didático para professores iniciantes. Gostaria muito'. 'Olha, esse livro didático é para professores iniciantes quem têm mais, digamos, 3, 4, 5 anos de carreira abandona isso e vai'. Porque de fato é penoso, e é árduo nesse lugar de construir a minha EF e construir a EF na Escola Y. Então isso é penoso e árduo (Prof. 2).
Que aquilo que eu falei de ter material didático, sabe? Você chega à escola, no primeiro dia, você já tem que dar aula, né? Você já chega, já lá com os meninos, com as meninas, já conversa na segunda aula você já está com o seu conteúdo, assim, né? E eu acho que ter algum material faz muita diferença. Eu acho que isso é importante, sabe? Ter esses planejamentos assim, porque neste início eles dão um norte para a gente (Prof.^a 4).

Nesses estratos das entrevistas, os sujeitos da pesquisa destacam que iniciar a profissão sem a presença de referentes curriculares e didáticos ao ensino (livro didático)

pode tornar mais obscura a identificação do objeto da EF (para os próprios docentes, como para os alunos) e mais difícil a construção de ações de planejamento em curto e médio prazos. Ademais, corre-se o risco de se postergar a construção de ações mais autorais e deliberativas por parte dos professores. Não menos importante, pode-se inferir que a ausência de livros didáticos na Educação Física muitas vezes potencializa as tensões na relação entre estudantes e docentes, já que tal artefato cultural é uma expressão do poder simbólico herdado por um componente curricular.

Nessa linha, a sua ausência pode levar ao esvaziamento do mandato (*status*) desses docentes e, por via de consequência, colocar os professores de EF diante de uma forte exposição relacional perante os estudantes, sem a mediação e o anteparo de certos códigos, normas e tradições pedagógicas que, historicamente, têm alicerçado a autoridade docente. Neste sentido, é possível dizer que iniciar a docência pela preponderância de elementos informais, indeterminados e incertezas didáticas pode, a depender de caso, avivar as experiências de aprendizagem profissional, como prejudicar e postergar processos de exploração e estabilização na profissão.

Considerações finais

Com o objetivo de tentar descrever e analisar os processos de iniciação à docência de professores de Educação Física, destacamos um aspecto que se mostrou recorrente nos discursos e nas narrativas dos professores: o peso da relação com os estudantes no processo de tornar-se professor.

Os sujeitos da pesquisa apontam que tal núcleo de interação social ganha centralidade porque a cultura escolar acessada por eles é marcada pelo predomínio do trabalho solitário. O que de regra ocorre na organização do trabalho escolar é a cultura da balcanização do professor e o individualismo pedagógico, ou seja, a cultura esta composta de grupos separados, por vezes competitivos, lutando por posições e por supremacia, tal como estados independentes, com poucas conexões (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Nesse contexto, os estudantes se impõem como o outro significativo central na mediação do processo de aprendizagem profissional, e com os quais os professores iniciantes acessam, descobrem e exploram parte importante da cultura profissional docente. Dentre as aprendizagens profissionais mais significativas, provenientes dessas interações com os estudantes, destaca-se a descoberta dos estudantes reais e de suas

O papel dos estudantes nos processos inserção profissional e aprendizagem docente de professores/as de educação física iniciantes formas de aprender. Essas descobertas são provocadoras também de reflexões mais autorais sobre ensino, currículo e planejamento curricular.

A interação com os estudantes mostra-se fortemente carregada de investimento emocional (autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, ansiedade, isolamento, angústias, medo, gestão das dimensões pessoal e profissional). Não obstante reconhecer o potencial formativo dessas vivências interativas à continuidade da formação dos professores iniciantes, há de se reconhecer, em contrapartida, que há sérios riscos de que tais vivências possam promover processos de sofrimento, desinvestimento profissional e dificuldades de percepção da autoeficácia docente.

Os processos de indução profissional não podem e não devem ser reduzidos a vivências improvisadas, instáveis, reativas e tácitas, próprias de um núcleo interacional formado por professores inexperientes e estudantes da educação básica. Diferentemente de uma lógica voluntarista e individualista de formação, faz-se necessário investir na qualificação da escola como unidade fundamental ao serviço de apoio aos professores iniciantes. O fundamental está na possibilidade de definir, nas escolas, regras de corresponsabilização pela integração dos novos professores. Para além do acolhimento formal e da socialização profissional, a indução tem lugar na escola visando firmar ambiência de reflexão, trocas de experiências entre docentes iniciantes e experientes, práticas colaborativas entre pares e apoio profissional mútuo (NÓVOA, 2017).

No caso dos professores de Educação Física iniciantes, tal máxima ganha ainda mais importância. Os dados da pesquisa mostram que o déficit crônico de legitimidade pedagógica da EF é um dos elementos constituidores do trabalho situado dos docentes dessa disciplina. Esse contexto esvazia, desestabiliza e relativiza o mandato docente desse grupo profissional. E parte significativa de tal relativização da autoridade docente é experimentada de forma mais direta, cabal e dolorida, na relação professor-aluno.

Por fim, alguns dos achados da nossa investigação chamam a atenção para a necessidade do incremento de pesquisas que avancem na compreensão do papel e no peso das interações entre professores iniciantes e estudantes da educação básica ao processo de inserção e desenvolvimento profissional de jovens professores. Além disso, entendemos ser necessário o investimento em pesquisas que possam compreender melhor a relação entre a iniciação à docência e o pertencimento dos professores iniciantes a um determinado campo

disciplinar. Isso porque tal pertencimento se mostrou relevante à criação de condições específicas de entrada e empenhamento na carreira.

Referências

- AKKERMAN, S. F.; MEIJER, P. C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, n. 2, p. 308–319, 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. de. Políticas e Programas de Apoio aos Professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p.112-129, jan./abr. 2012.
- Bardin, L.(2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRACHT, V.; FARIA, B. A. A cultura escolar e o ensino da EF: reflexões a partir da teoria de do reconhecimento de Axel Honneth. In: SANTOS, Lucíola L. C. P. S. et. al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRACHT, V.; FARIA, B. A. A cultura escolar e o ensino da EF: reflexões a partir da teoria de do reconhecimento de Axel Honneth. In: SANTOS, Lucíola L. C. P. S. et. al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRACHT, Valter. EF: conhecimento e especificidade. In: SOUZA, Eustáquia S.; VAGO, Tarcísio M. *Trilhas e partilhas: EF na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Editora: Cultura, 1997. 388p.
- CHARLOT, B. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, R. L. L. formação de educadores; desafios e perspectivas. São Paulo; Editora Unesp, 2003.
- COCHRAN-SMITH, M. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. *Kappa Delta Pi Record*, v. 48, n. February, p. 108–122, 2012.
- Dubar, C. A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.
- FANTILLI, R. D.; MCDUGALL, D. E. A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, v. 25, n. 6, p. 814–825, 2009.
- FEIMAN-NEMSER, S. et al. A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction. National Partnership for excellence and accountability in teaching, p. 1–48p., 1999.
- FEIMAN-NEMSER, S. Learning to teach. The Institute for research on teaching, v. 64, p. 1–40 p., 1983.
- FEIMAN-NEMSER, S.; FLODEN, R. E. The cultures of teaching. The Institute for research on teaching, v. 74, p. 80p, 1984.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- XXXX. *A cultura docente de professores de Educação Física de uma escola profissionalizante: Saberes e práticas em contexto de ações situadas*. 2004. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2004.
- GONZÁLEZ, F. J., & FENSTERSEIFER, P. E. EF e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. En: Congreso de Educación Física: Repensando la Educación

O papel dos estudantes nos processos inserção profissional e aprendizagem docente de professores/as de educação física iniciantes

Física, 2006, Córdoba. Actas del Congreso de Educación Física: repensando la Educación Física. Córdoba: Ipef, 2006, p. 734 -746.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. ; GLITZ, A. P. ; RISTOW, R. W. . O abandono do trabalho docente em aulas de EF: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. *Educación Física y Ciencia*, v. 15, p. 01-12, 2013.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V.; MORAES, C. A.; ALMEIDA, F. Q.; SILVA, M. A. As práticas de desinvestimento pedagógico na EF escolar. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2009, Salvador. Formação em EF e Ciências do Esporte: políticas e cotidiano, 2009. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/schedConf/presentations?searchField=&searchMatch=&search=&track=22>>.

MARCELO GARCÍA, C. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, v. 13, 2011.

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

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*. Madrid: 2009.

SANTINI J, MOLINA NETO V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de EF: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de EF e Esporte* 2005; 19(3):209--222.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Professores e a sua formação*.,1992. pp.79-93.

Shulman, L. S. “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, a *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 252p.

TARDIF, M; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: vozes, 2005.

VAN MAANEN, J., SCHEIN, E. H. Toward a theory of organizational socialization. In B. M. Staw (Ed.), *Research in organizational behavior*, 1979, pp. 209-264. Greenwich, CT: JAI.

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

VONK, J. Mentoring Beginning Teachers: Development of a Knowledge Base for Mentors. *American Educational Research Association*, v. 1, p. 1–26, 1993.

ZABALZA, M. A. Diários de aula. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

Notas

ⁱ Esta pesquisa contou o financiamento da FAPEMIG e o CNPq. A pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética (COEP) da UFMG e, posteriormente, aprovada pelo mesmo.

ⁱⁱ A aprendizagem profissional contínua incluiria assim três fases distintas e interdependentes: a formação inicial, o período de indução e o desenvolvimento profissional (FEIMAN-NEMSER, 1983).

ⁱⁱⁱ GONZÁLEZ;FENSTERSEIFER, 2006; BRACHT; FARIA, 2010; MACHADO et al 2009.

^{iv} Segundo Tardif (2002), os saberes dos professores carregam consigo aspectos situados, ou seja, construídos em função das situações particulares e singulares de trabalho. É nessa relação específica de trabalho que esses saberes ganham sentido e validade. São, portanto, encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender.

^v Segundo Shulman (1987), na ausência desse conhecimento, o professor pode fundamentar suas decisões na visão que possui sobre como era, quando estudante, ou desconsiderar o processo de aprendizado discente, tendências que podem ter desdobramentos negativos, dificultando a adequação dos objetivos pedagógicos e adaptação das metodologias de ensino às características dos estudantes.

^{vi} O abandono estaria ligado ao fato de esses professores abrirem mão de seu compromisso ético, político, pedagógico-profissional de ensinar, porém continuando no emprego, imobilizados ou por falta de opção ou por certo conformismo vinculado a sua estratégia de sobrevivência no sistema (SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

^{vii} O termo *indução* é compreendido aqui como ação sistematizada e contínua de acompanhamento, apoio e supervisão de professores iniciantes, numa relação orgânica com a realidade de trabalho desses professores, tendo como princípio o compartilhamento e ação colaborativa entre pares de profissão, em especial, aqueles com maior experiência profissional.

^{viii} No Brasil, são praticamente inexistentes programas de apoio voltados exclusivamente aos professores iniciantes. Em pesquisa realizada em 15 estudos de caso em estados e municípios das cinco regiões do país, André (2012) aponta que não foram encontradas, na maior parte das gestões governamentais investigadas, ações efetivas de apoio aos docentes iniciantes. Nossa pesquisa confirma esse diagnóstico sombrio. Dos 15 professores de EF participantes da pesquisa, nenhum deles tinha identificado e/ou experimentado alguma experiência de formação continuada com esse objetivo e característica.

Sobre os autores

José Angelo Gariglio

Professor Associado da UFMG. Doutor em Educação pela PUC-Rio.

Email: angelogariglio@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1163-3714>

Nicolly Rabello Sampaio de Jesus

Email: colly.rabello@gmail.com

Bolsista CNPq. Licencianda em Educação Física pela UFMG.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1169-9358>

Roberta Muriell Soares Lima

Email: robertaedfufmg@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9381-9319>

Bolsista CNPq. Licencianda em Educação Física pela UFMG.

Recebido em: 10/09/2021

Aceito para publicação em: 25/10/2021