

Interpretando o vivido: a incursão na carreira docente de um professor iniciante de Educação Física

Lilian Aparecida Ferreira¹, Mário Lucio de Amorim Filho², Glauco Nunes Souto Ramos³

1. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, docente do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista de Bauru.
2. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de São Carlos e docente vinculado à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, da Diretoria de Ensino de São Carlos e região.
3. Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas, docente do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da UFSCar.

Correspondência para: glauco@ufscar.br

Submetido em 25 de março de 2021.

Primeira decisão editorial em 06 de maio de 2021.

Segunda decisão editorial em 20 de maio de 2021

Aceito em 15 de Junho de 2021

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar a narrativa escrita de um professor iniciante de Educação Física, dando relevo às relações com as situações de trabalho que ele julgou significativas para sua incursão na carreira. A pesquisa, de natureza exploratória, envolveu coleta por meio do memorial descritivo. Os dados indicaram que as relações significativas tiveram acento no primeiro ano da carreira, balizadas pelo confronto entre a idealização e a realidade encontrada. Como docente iniciante de Educação Física, foram destacados: a desvalorização do componente curricular; as péssimas condições do espaço e dos materiais; uma cultura instituída dos estudantes para com as aulas de Educação Física; intimidações do professor por parte de alguns alunos. Os modos como foi respondendo a estes confrontos foram marcados exclusivamente pela aproximação e estreitamento de vínculo com os estudantes. Tais achados indicaram demandas compartilhadas entre os docentes iniciantes dos diversos componentes curriculares e particularidades próprias de professores de Educação Física que se dão, inclusive, de modo independente da fase da carreira.

Palavras-chave: Professor iniciante, Educação física, Memorial descritivo.

Interpreting the lived: the incursion into the teaching career of a beginner Physical Education teacher

Abstract

This study aimed to analyze the written narrative of a beginner Physical Education teacher, emphasizing the relationships with the work situations that he considered significant for his career incursion. The research, of an exploratory nature, involved collection through the descriptive memorial. The data indicated that the significant relationships had an accent in the first year of the career, marked by the confrontation between the idealization and the reality found. As a beginner teacher of Physical Education, some were highlighted the following: the devaluation of the curricular component; the poor conditions of space and materials; an instituted culture of students towards Physical Education classes; teacher intimidation. The ways in which he responded to these confrontations were marked exclusively by the approximation and strengthening of ties with the students. Such findings indicated demands shared by beginning teachers of the various curricular components and particularities of Physical Education teachers, which take place, even, independently of the career stage.

Keywords: Beginning teacher, Physical education, Descriptive memorial.

Interpretar lo vivido: la incursión en la carrera docente de un profesor principiante de Educación Física

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo analizar la narrativa escrita de un docente principiante de Educación Física, enfatizando las relaciones con las situaciones laborales que consideró significativas para su incursión profesional. La investigación, de carácter exploratorio, involucró la recolección a través del memorial descriptivo. Los datos indicaron que las relaciones significativas tuvieron un acento en el primer año de carrera, marcado por el enfrentamiento entre la idealización y la realidad encontrada. Como docente principiante de Educación Física, se destacaron los siguientes: la devaluación del componente curricular; las malas condiciones de espacio y materiales; una cultura instituida de los estudiantes hacia las clases de Educación Física; intimidación del profesor por parte de algunos estudiantes. La forma en que respondió a estos enfrentamientos estuvo marcada exclusivamente por la aproximación y el fortalecimiento de los lazos con los estudiantes. Dichos hallazgos indicaran demandas compartidas por los docentes principiantes de los diversos componentes curriculares y particularidades del docente de Educación Física, que se dan, incluso, independientemente de la etapa de la carrera.

Palabras-clave: Profesor principiante, Educación física, Memoria descriptiva.

Introdução

O início da carreira docente envolve um conjunto de desafios e complexidades. Veenman (1984) cunhou o termo “choque com a realidade” para representar os enfrentamentos que são característicos desta fase profissional. Nesta mesma direção, Marcelo Garcia (2010)

sinaliza que o professor iniciante costuma vivenciar, neste seu ingresso na docência, um período de sobrevivência que faz avolumar as dificuldades se comparado às outras fases da carreira.

Apesar destas agruras, o início da docência pode também fazer aflorar um momento de descobertas (HUBERMAN, 1995). Este revela elementos de natureza mais positivas que estão relacionados com o ingresso na profissão docente, como: se sentir responsável pela sua turma de alunos; fazer a diferença na vida dos estudantes; mudar os rumos da escola; contribuir para a formação de cidadãos.

Esse momento da profissão que demarca o contato concreto com a prática pedagógica e a constituição da identidade docente, assumidos agora sob o papel de professor, pode conduzir a construções impactantes acerca da carreira e dos referenciais de ação, crença, intuição e conhecimentos da docência, levando ao fortalecimento da escolha profissional, a uma carreira desencantada e descompromissada ou à desistência da profissão docente (FERREIRA, 2005).

Cericato (2017), nesta mesma direção, ao buscar identificar os sentidos e significados da docência na perspectiva de uma professora iniciante que, mesmo tendo feito uma formação inicial em uma universidade pública de renome, assinalava enfrentamentos bastante desafiadores já no começo da carreira, revelando dúvidas quanto a continuar ou não na profissão. Os confrontos destacados correspondiam: ao fato de o conhecimento não se estabelecer mais como o elemento central do ensino, colocando em relevo o jogo de cintura do professor; a experiência de sala de aula se tornou o recurso exclusivo para a ação da docente; dificuldade para lidar com alunos que já foram presos e famílias desestruturadas; conviver com situações de risco – ser agredida verbal ou fisicamente; burocracia da escola; baixo salário e falta de reconhecimento profissional. Como podemos notar, os desdobramentos das situações vividas pela docente iniciante não esboçam uma trilha de satisfação profissional, podendo alimentar sentimentos e ações que a levem a interromper a carreira.

Por uma outra via, Papi (2011) identificou, com base nas percepções de representantes da equipe gestora de uma secretaria municipal de ensino e de gestores de escolas municipais, duas professoras iniciantes consideradas bem-sucedidas e construiu uma análise em torno do desenvolvimento profissional destas. O que se pode notar no estudo é a assunção de uma perspectiva relativa em torno da ideia do bom professor ou do docente bem-sucedido, na medida em que esta está circunscrita a um contexto temporal e histórico, sempre dependente das relações sociais estabelecidas entre as pessoas que o configuram. Os elementos que se destacaram na interlocução das professoras iniciantes com seus espaços de atuação foram: ver a profissão como oportunidade de ascensão social; responsabilização pelo processo de

aprendizagem dos alunos; apoio de outras professoras para as dificuldades que encontravam; busca por alternativas para resolver os desafios colocados pelo sistema de ensino; valorização da socialização com os colegas de profissão da escola; posturas de resistência ao sistema de ensino estabelecido e às condições objetivas de trabalho com vistas a criar possibilidades para a atuação docente. Neste sentido, a autora afirma que, mesmo sendo consideradas professoras iniciantes bem-sucedidas, as docentes exerciam a profissão em partes adaptadas às demandas estabelecidas pelos desafios que tinham que responder e em outros momentos percebendo situações conflitantes/inadequadas, revelando um cenário de contradições.

Neste ambíguo enfoque de vivência da fase inicial da profissão, nos inquietamos com os recursos que os professores iniciantes acessam para responder aos enfrentamentos que experimentam. Desta maneira, este estudo teve como objetivo analisar a narrativa escrita de um professor iniciante de Educação Física, dando relevo às relações com as situações de trabalho que ele julgou significativas para sua incursão na carreira.

O participante do estudo, o qual terá o nome fictício André, atuava há três anos como professor de Educação Física, à época da pesquisa, em uma escola pública estadual de uma cidade do interior de São Paulo. André foi escolhido para integrar o estudo pelo fato de, com pouco tempo de atuação profissional, receber recorrentes elogios da gestão da escola, colegas professores e dos alunos sobre sua forma de atuar. Informação que rapidamente se espalhou pelas escolas da cidade, contribuindo para que o professor fosse, reiteradas vezes, convidado para partilhar suas experiências com os licenciandos em Educação Física de uma universidade pública da cidade onde foi realizada a pesquisa. Houve a autorização da realização do estudo por parte do participante ao assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Tal investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade envolvida sob o parecer número 254.297.

A valorização da experiência docente, entendida como algo que nos toca e nos mobiliza e, por isso, nos conduz ao estabelecimento de sentidos (LARROSA BONDIA, 2002), pode se dar por meio da escrita biográfica. Isso não quer dizer uma produção individual, isolada, mas algo que pode ser formativo tanto para quem escreve e repensa quanto para quem poderá lê-la, discuti-la e refletir sobre ela, resultando em aprendizagens coletivas (HOLLY, 1995).

Autores como Bueno (2002), Josso (2004) e Souza (2008) reforçam a necessidade do reconhecimento da significação da experiência pessoal. Trata-se de dar relevo às perspectivas com as quais o professor encara a situação concreta que está vivendo.

Como caracterização investigativa, esta pesquisa se assentou nas ideias do estudo exploratório (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999), uma vez que buscou conhecer um campo ainda em processo de desvelamento, bem como, tentou identificar interrogações para investigações futuras.

A técnica de coleta de dados se deu pela produção do memorial descritivo que tem como característica dar visibilidade “[...] aos fenômenos da consciência, isto é, retrata, sempre, as formas de pensar de um indivíduo diante das situações por ele vivenciadas. [...] diz respeito às emoções, crenças, valores, ansiedades, medos, prazeres e desprazeres do indivíduo” (NEGRINE, 1999, p. 84).

O recurso do memorial foi mobilizado para realçar as experiências vividas e significadas por um professor de Educação Física em início de carreira. Embora se trate de um caso particular e, portanto, com uma construção bastante situada e sem a intenção de ser referência para outros contextos, traz a possibilidade de reflexões acerca de outras experiências que possam nutrir semelhanças ou incongruências com o que será aqui apresentado.

Para a construção da escrita biográfica, em formato de memorial, o professor foi orientado sobre o que era um memorial descritivo. Posteriormente, lhe foi solicitado que escrevesse sobre os elementos de sua trajetória profissional que julgasse mais significativos, destacando os desafios com os quais se deparou no início da docência e os recursos utilizados para lidar com eles.

Desenvolvimento

O início da carreira é narrado por André tomando-se por base a revelação de sentimentos positivos em torno desse momento de sua trajetória profissional, estabelecendo alinhamento com o que sugere Huberman (1995), ou seja, como uma fase de grande entusiasmo e exaltação, denominado por estágio de descoberta.

Sentia-me muito feliz! Após a aprovação no concurso público pensava e idealizava a todo o momento ministrar aulas em uma escola perfeita, com boa infraestrutura e materiais para as aulas; com alunos interessados em aprender novos conteúdos e com uma equipe gestora acolhedora, juntamente com os meus novos amigos professores.

Em meio a esta empolgação inicial aparece uma idealização da escola, dos alunos e dos professores, tendência essa também pontuada por Huberman (1995) como uma das características presentes, sobretudo, nos três primeiros anos da docência. Se por um lado tal idealização parece explicitar vínculos otimistas com a situação de trabalho nutrindo o interesse

por atuar na profissão docente, por outro, pode significar uma construção demasiadamente desconexa da realidade podendo se transformar numa grande frustração. É nessa contradição que vão se estabelecendo os processos de socialização, enquanto para alguns eles fortalecem a identificação com a profissão docente, para outros eles circunscrevem sentimentos de rejeição, afastamento e até abandono da carreira (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019).

André explicita um compromisso com sua profissão, revelando que mesmo antes de iniciar suas atividades profissionais foi conhecer a escola para se aproximar do referido contexto. Essa aproximação à realidade do trabalho é fundamental para o professor iniciante, na medida em que o permite conhecer e compreender a estrutura/dinâmica da escola e o local específico de suas aulas.

Lembro-me de haver visitado a escola antes do início do ano letivo. Tudo era novidade para mim, a começar pela [nova] cidade. Conheci, primeiramente, a diretora da escola. Ela foi receptiva, informou-me sobre algumas regras, horários e documentações – que naquele momento, não me faziam muito sentido.

A receptividade da diretora pode ter contribuído com a construção dos sentimentos de acolhimento e amparo por parte de André. Tal ação não costuma ser comum pelos gestores, como denunciam Almeida, Pimenta e Fusari (2019), podendo alimentar sentimentos negativos relativos a essa primeira entrada na escola que, somados a outros confrontos complexos da profissão, tendem a acentuar o desconforto com a carreira docente.

Após, solicitei que ela me mostrasse a quadra da escola, assim como os materiais a serem utilizados nas aulas de educação física. A diretora me acompanhou até o pátio, apontou o dedo em direção ao fundo da escola e disse-me que a quadra ficava naquele local, mas que não era possível chegar lá, pois havia desaparecido a chave do cadeado do portão que dava acesso aos fundos da escola. Desapontado, apenas consegui observar que havia muito mato naquele local e que a quadra ficava realmente afastada do resto da escola.

Mesmo com a receptividade da diretora, parece haver uma frustração de André relacionada ao fato de a gestora responsável pela escola não ter a chave de acesso a um dos espaços de aula da escola: a quadra. Igualmente desalentador se mostrou o sentimento de André ao identificar as condições precárias do pouco que pode ver da quadra, bem como, seu afastamento geográfico do prédio da escola. Daolio (1995) já denunciava que os espaços destinados às aulas de Educação Física nas escolas eram construídos nos interstícios que sobravam, uma vez que as mesmas costumavam ser construídas em corredores apertados, em

locais separados da estrutura física geral da escola ou ainda em delimitações nas quais não era possível fazer barulho, pois isso atrapalhava as aulas dos outros componentes curriculares.

Essa leitura da inadequação dos espaços para as aulas de Educação Física nas escolas também pode ser identificada nos estudos de Damázio e Silva (2008) e Carvalho, Barcelos e Martins (2020). Estes últimos apontam que a convivência com a precariedade das condições dos espaços para as aulas, em especial a ausência de cobertura das quadras, deixando-as à mercê das intempéries climáticas, tende a minimizar a participação dos alunos nas aulas.

[...] os materiais ficavam em uma sala aberta junto a produtos de limpeza. Eram apenas algumas bolas velhas e alguns coletes de cores variadas que, segundo a diretora, eram suficientes para o jogo de futebol de que os alunos tanto gostavam. Voltei para casa um tanto frustrado. Este primeiro contato com a escola não foi como eu esperava; mesmo assim, sentia-me ansioso e esperançoso quanto ao início das aulas para conhecer os alunos e iniciarmos o trabalho do ano letivo.

A mesma relação de descuido com o espaço, ficou explicitada no correspondente aos materiais para as aulas. Isso tanto para o local de abrigo destes materiais quanto para a quantidade/variedade escassa e a qualidade deplorável do que estava disponível. Carvalho, Barcelos e Martins (2020) alertam para o fato de que com poucos investimentos na educação escolar pelas atuais políticas públicas, os poucos recursos obtidos costumam ser direcionados para disciplinas consideradas mais importantes na escola, como Matemática e Língua Portuguesa. Para os mesmos autores: “A ausência/insuficiência de materiais didáticos esportivos influenciam na prática pedagógica, pois a escassez limita o professor na proposição de aulas diversificadas, impactando no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física” (CARVALHO; BARCELOS; MARTINS, 2020, p. 228).

Ainda no mesmo fragmento, podemos notar que a diretora manifesta uma perspectiva de Educação Física limitada ao futebol, por ser um conteúdo apreciado pelos alunos, expressando carência de conhecimento sobre este componente curricular. Quanto a isto, estudos de Ferreira (2005), Gariglio e Reis (2016) e Santos (2019) identificaram posturas semelhantes de desconhecimento da área por parte dos gestores das escolas na relação com professores de Educação Física, revelando uma fragilidade ainda mais acentuada para o início da carreira destes docentes. Aliás, a esse respeito Gariglio (2016) chama a atenção para o reconhecimento da Educação Física que, ainda hoje, em que pesem todas as legislações que institucionalizam a área como componente curricular obrigatório na escola, é considerada como uma “disciplina de segunda classe”. Isso não só por parte dos gestores das escolas, mas por uma cultura que

evidencia, para a área, um “déficit crônico de legitimidade” e uma batalha constante dos professores para esta mudança de perspectiva.

O relato do primeiro dia de aula do professor André é marcante: recheado de ansiedade, medo, insegurança, expectativas e otimismo; um misto de sentimentos.

Primeiro dia de aula. Entrei na sala dos professores sentindo-me nervoso. Encontrei na parede uma folha com o horário provisório. Lecionaria no meu primeiro dia de aula para oito turmas diferentes. Perguntei aos meus pares onde ficavam as salas que eu teria que ir e sobre o perfil das respectivas turmas. Alguns docentes começaram a falar de certos alunos que já eram conhecidos pelos seus comportamentos inadequados. Isso me deixou com medo e aumentava cada vez mais a minha insegurança. Não podendo mais esperar, segui pelo corredor observando sala por sala até encontrar a minha turma. Lembro-me do som alto de risos, conversas, gritos e alunos andando por todos os lados. Aspectos esses, que hoje são tão normais para mim, nas primeiras semanas de aulas causavam-me muita insegurança.

André explicitou sua busca por interações com outros professores, na tentativa de captar informações de suas turmas e reduzir um pouco sua ansiedade. Curiosamente, neste fragmento o professor parece ter sido deixado “aos leões”, buscando auxílio para entrar nessa “arena”. Na tentativa de interação com os colegas, o que encontra é uma devolutiva carregada de apontamentos negativos sobre alunos indisciplinados, evidenciando o quanto a escola e seus docentes têm se mostrado despreparados também para receber e orientar os professores iniciantes.

Tal cenário revela uma demanda interativa e de apoio por parte do professor iniciante, necessidade esta não prevista pela escola que parece incentivar um trabalho solitário e de mérito individual. Elementos semelhantes foram encontrados nos estudos de Papi e Martins (2019), ao constatarem que mesmo nas reuniões pedagógicas da escola, especificamente no diálogo sobre as necessidades de professoras iniciantes, havia um foco para demandas externas e não para a problematização da prática profissional e discussão pelo coletivo da escola, limitando as aprendizagens docentes.

Apesar de tudo isso, o tempo e as relações de aproximação com as culturas da escola vão sendo responsáveis pela familiarização de André com um cenário, de início, tão caótico e inóspito, contribuindo para que ele se habituasse às experiências e as denominasse de “normais”.

Havia, por parte de André, uma expectativa de ouvir os alunos e traçar um diagnóstico para as aulas, com dinâmicas e atividades pré-elaboradas. Diferente disto, o que ele percebeu foi uma agitação intensa da parte dos discentes para saírem da sala de aula em direção à quadra.

Esse enfrentamento deixa explícito o confronto entre os sentimentos de descoberta e de sobrevivência, característicos do início da carreira e que são cunhados por Huberman (1995).

A cada sala que eu entrei pela primeira vez pude notar algumas semelhanças. Era o momento que eu pretendia apresentar-me aos alunos, assim como escutá-los para saber o que pensavam sobre a educação física e traçar esse primeiro diagnóstico. Entretanto, percebi que a maioria dos discentes estava desestimulada, desinteressada e impaciente para sair da sala e ir para a quadra. Após esse primeiro contato em sala com as turmas chegou a hora das esperadas aulas práticas na quadra. Preparei diversas vivências e dinâmicas em grupo para conhecer os alunos. Sem o meu consentimento, eles saíram correndo da sala, pegaram aquelas bolas velhas e os coletes e correram para a quadra. Enquanto isso, eu caminhava ansiosamente junto a outros alunos até o mesmo local. [...] E nesse meio, alguns meninos jogavam irredutivelmente o futebol enquanto os demais estavam sentados nas redondezas. A atividade preparada para a aula não foi realizada.

É possível perceber a dificuldade de André quando, ao sair da sala, os estudantes sequer se deram conta da presença dele, esfuziantes que estavam pela conquista de um espaço que poderia ser vivido às suas maneiras e com suas regras.

Mesmo em condições bastante precárias, o espaço da quadra tende a potencializar a empolgação dos estudantes. Trata-se de um espaço aberto, com muito menos controle do professor e mais autonomia de movimento por parte dos estudantes. Como indicam Giglio e Nunes (2018), talvez por isso eles alimentem uma expectativa genuína de descontração, prazer e de divertimento com a Educação Física, porque é somente este componente curricular que acessa um lugar da escola que parece fugir dos momentos de seriedade que ela abriga e organiza.

André destacou que dias como este se repetiram algumas vezes. Entretanto, essa realidade lhe causava incômodo e o mobilizava a buscar alternativas em prol do encaminhamento destes desafios. Junto às alternativas que eram buscadas, o professor André revelou um aprendizado que foi sendo construído no exercício da profissão, alinhado aos apontamentos de Tardif (2010), quando o autor pontua que a amálgama de saberes dos docentes vai sendo forjada nas relações entre as experiências pré-profissionais, a formação inicial e, sobretudo, aquelas que pertencem à carreira docente, efetivamente na atuação profissional. Experimentando e refletindo sobre suas situações de ensino, ele foi percebendo necessidades de mudanças, melhor compreensão do contexto da escola e dos alunos, certa diminuição da expectativa de causar mudanças imediatas em um cotidiano marcado pelo tempo e por práticas culturais estabelecidas.

Uma das primeiras iniciativas de mudança se deu com relação à quadra onde eram realizadas as aulas, entretanto essa ação não foi exitosa. Neste sentido, parece haver certa naturalização das dificuldades que estão presentes na escola, isso talvez em virtude de demandas

tão numerosas de problemas que acabam conduzindo as gestoras para desafios mais emergenciais ou que são possíveis de serem minimizados sem necessidade de verba financeira. Por vezes, igualmente pode haver, como já denunciado aqui, uma atribuição de importância para determinados componentes curriculares, fragilizando outros.

A questão do espaço físico e da falta de materiais eu tentei tratar diretamente com a direção da escola. Coloquei os pontos preocupantes com relação à higiene do local, inclusive sobre o encontro quase que cotidiano com insetos como aranhas, carrapatos, escorpiões e mosquitos. Não obtive êxito. Fui informado que tal situação sempre foi dessa forma e que os alunos não reclamavam da quadra da escola.

Como apontado anteriormente, a precariedade dos espaços de grande parte das escolas revela um descaso com a melhoria da qualidade da educação pública em todos os sentidos, desde a gestão da própria escola até os interlocutores de políticas municipais, estaduais e federais. Apesar disso, ao longo do tempo, André foi estabelecendo vínculo com os alunos e construindo uma noção coletiva de pertencimento com a escola, o espaço da quadra e os materiais para as aulas.

[...] havia um aspecto que ainda me incomodava muito: a sujeira e descaso com a área esportiva da escola. Muita terra, pedras e mato pelo trajeto e ao chegar à quadra a decepção foi imensa. Era um local totalmente sujo e abandonado, cercado por entulhos e mato. As traves e as tabelas de basquete estavam quebradas e enferrujadas. Eu conversava bastante com os alunos, principalmente com os do ensino médio sobre este entrave. Decidimos então, em conjunto, trabalhar para revitalizar o nosso espaço. O trabalho foi árduo e durou aproximadamente um mês! Nós lavamos a quadra; roçamos o mato; recolhemos os entulhos; e por fim, pintamos a quadra e demarcamos as linhas das modalidades esportivas com algumas latas de tintas vencidas que encontramos no porão da escola. Todo este processo de reconstrução e significação realizado pelos alunos gerou um sentimento de pertencimento em todos. Agora, a nossa quadra também fazia parte da escola e passou a ser valorizada, assim como as aulas de educação física. Novos materiais começaram a ser comprados pela equipe gestora, como: colchonetes, cones, cordas, bambolês, jogos de tabuleiros, bolas de todas as modalidades esportivas, bolas de iniciação, apitos, jogos educativos, raquete de tênis de quadra, mesa de tênis de mesa, coletes novos, fantoches e etc. As aulas diversificaram-se cada vez mais. Promovemos gincanas, festivais e campeonatos esportivos com arrecadação de alimentos e produtos de higiene pessoal que foram entregues pelos alunos no asilo da cidade.

Confrontado com a problemática das péssimas condições da quadra e não podendo contar com o auxílio da gestora da instituição, André se sentiu responsabilizado pelas condições do espaço onde ministrava suas aulas e foi buscar outras formas para tentar resolver a situação, envolvendo uma parceria com os estudantes. O êxito dessa conquista, parece ter contribuído para solidificar o vínculo da relação entre ele e os alunos, bem como, a noção de pertencimento do espaço da quadra por parte deste coletivo. Estudo de Ferreira (2005) constatou situação

semelhante entre professores iniciantes de Educação Física, revelando a construção de um modo de funcionamento alternativo que, mesmo indo de encontro com as dinâmicas da escola, os auxiliavam na resolução das problemáticas imediatas enfrentadas. Igualmente aqui, parece se materializar outro desenho próprio relativo aos dilemas vividos por professores de Educação Física e que necessitam ser compartilhados com a comunidade escolar para que seja compreendida essa particularidade e seus efeitos na constituição da profissão docente, em especial no início da carreira.

Este movimento coletivo com os alunos, inaugurado por André, parece ter contribuído para que a gestão da escola passasse a se comprometer mais com a Educação Física, viabilizando a compra de novos e variados materiais para as aulas.

Com relação ao desenvolvimento dos conteúdos durante as aulas percebi que haveria forte resistência por parte dos alunos, já que eles queriam apenas jogar futebol ou então, ficar “descansando”, e sem fazer nada além de prostrar-se com os colegas. Eu não concordava e, talvez pela minha falta de experiência conduzia a aula de forma errada com discussões e imposições. Fui percebendo com o tempo, que os alunos eram apenas vítimas de uma situação que já se mantinha por muito tempo e que deixava as aulas de educação física em segundo plano e de forma descontextualizada. Aos poucos, as aproximações com os alunos foram acontecendo e alguns acordos começaram a ser estabelecidos, como por exemplo, iniciar a aula em círculo para a realização do alongamento, seguido pela atividade planejada para o dia e em troca eu liberava o futebol ao final da aula. Gradativamente fui apresentando vivências diversificadas como capoeira; dança de rua; jogos cooperativos e pré-desportivos e a resistência dos alunos também diminuía. Percebi que a negação acontecia não pela falta de afinidade dos alunos com os conteúdos da cultura corporal de movimento, mas sim pela falta de oportunidade de vivenciá-los.

O excerto acima evidencia uma cultura constituída e cristalizada a respeito das aulas de Educação Física nesta escola. Ao fazermos a conexão desta narrativa com outras já problematizadas neste artigo, podemos perceber que essa construção cultural não se dava somente do ponto de vista da relação dos estudantes com o tipo de aula esperada, mas da perspectiva da diretora da escola – quando manifesta que os materiais “eram suficientes para o jogo de futebol de que os alunos tanto gostavam”. Outra correlação também pode ser feita com a própria desvalorização da quadra, onde eram desenvolvidas as aulas, pela ausência de zelo, limpeza e cuidado.

André, neste sentido, enfrentava um mosaico cultural que transitava entre o desconhecimento e o descaso com a Educação Física. Assim, na relação com os estudantes, ele foi percebendo que esse não conhecer acabava contribuindo para a exclusividade do futebol junto com o comportamento do não querer fazer nada nas aulas. Tal realidade foi igualmente encontrada em outros estudos (SOUZA JÚNIOR, 2003; LOUZADA; VOTRE; DEVIDE, 2007;

MOURA; SOARES, 2014) que, na semelhança com as ações realizadas por André, identificaram situação de confronto com os alunos e eram analisadas com vistas a buscar alternativas assentadas em acordos que, via de regra, mesclavam atividades trazidas pelo professor com momentos livres nos quais os alunos podiam escolher o que gostariam de realizar. Foi por este caminho que André tentou minimizar o desafio que era a ele apresentado.

Gariglio e Reis (2016) apontam que os mecanismos de coerção, típicos da sala de aula, um ambiente de maior controle se comparado com as quadras, não são efetivos para o professor de Educação Física, demandando por uma ação de interação comunicativa, persuasão, motivação, diálogo, empatia com os alunos. Aspectos estes que podem revelar uma necessidade formativa própria do professor de Educação Física, sobretudo daquele que inicia a carreira.

Entremeio aos recursos que André mobilizou para as situações de trabalho que lhe foram sendo apresentadas, as experiências vividas e significadas demonstraram uma ausência de linearidade, explicitando um confronto contínuo entre conquistas e desafios, ou seja, vontade de fazer coisas darem certo e de desistir da carreira, novamente trazendo à tona os conflitos demarcados por Huberman (1995) na associação entre os sentimentos de sobrevivência com os de descoberta, mais característicos do início da carreira docente.

Quando as situações sobre a aceitação pelos discentes com relação aos conteúdos pareciam melhorar, um fato marcante fez-me pensar seriamente em abandonar a carreira docente. Eu tive problemas com três alunos que haviam saído da Fundação Casa e estavam frequentando a escola sob Liberdade Assistida (LA). Por não aceitar e tomar atitudes para que estes jovens (chamados de “LA”) parassem de fumar na arquibancada da quadra enquanto eu ministrava para uma turma do 6º ano do ensino fundamental, comecei a ser ameaçado verbal e psicologicamente de forma violenta. Encontrava-me todos os dias sendo coagido por estes alunos em diversos pontos dentro e fora da escola, por meio de olhares, verbalmente ou até por esbarrões. Querer sair de um local de trabalho sob essas condições passaria na cabeça de qualquer pessoa e no meu caso não foi diferente.

Cericato (2017) identificou narrativa de temor semelhante da professora iniciante que investigou. André foi inicialmente incisivo para tentar resolver a questão, todavia, foi exposto a uma intimidação violenta para a qual não estava preparado. A reflexão que esse contexto nos coloca é: a escola está preparada para lidar com tais situações? Embora defendamos uma escola pública, democrática e de boa qualidade, é preciso que seja disponibilizado às instituições escolares, seus gestores e docentes todo suporte para lidar com estes enfrentamentos. Se a situação apresentada já se colocaria complexa para um professor experiente na carreira, imaginem para um docente iniciante!

Como pudemos perceber ao longo destas análises há uma confluência de paisagens no que foi vivido e interpretado por André em seu início de construção da própria carreira de professor, evidenciando que, mesmo se tratando de um docente que fosse considerado pelos seus pares como bem-sucedido, vem produzindo uma trajetória reveladora de dores e delícias da profissão que matizam contradições. Contradições estas que materializam um desenvolvimento em contínuo processo de reconfiguração na relação com o tempo, a história e as subjetividades.

Algumas considerações

As relações significativas trazidas pelo memorial descritivo revelaram um caráter mais acentuado para o primeiro ano da carreira, destacando para a cena tanto a empolgação inicial para conhecer a escola quanto os confrontos entre o que o participante idealizava e a realidade encontrada. Quanto aos enfrentamentos como docente iniciante de Educação Física, ganharam relevo a desvalorização do componente curricular por parte da diretora; as péssimas condições da quadra e dos materiais para as aulas; a cultura dos estudantes em sempre jogar futebol ou não fazer nada nas aulas; a violência na relação com alunos em situação de liberdade assistida.

Os modos como foi respondendo a estes confrontos foram marcados exclusivamente pela aproximação e estreitamento de vínculo com os estudantes, materializando a necessidade que tinha de constituir uma rede de apoio para atuar na escola.

Tais achados indicam que as ações do professor André têm semelhanças com outros estudos sobre professores iniciantes, tanto na identificação das relações significativas quanto nos modos de encaminhá-las. Igualmente, os resultados encontrados são reveladores de enfrentamentos próprios de professores de Educação Física que se dão de modo independente da fase da carreira.

Referências

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G.; FUSARI, José C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.

BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-30, jul./dez. 2002.

CARVALHO, João P. X.; BARCELOS, Marciel; MARTINS, Rodrigo L. D. R. Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a educação física contemporânea. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.7, n.10, p. 218-237, abr./2020.

CERICATO, Itale L. Sentidos e significados da docência, segundo uma professora iniciante. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 729-746, abr./jun. 2017.

DAMAZIO, Marcia S.; SILVA, Maria. F. P. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 11, n. 2, p. 189-196, maio/ago. 2008.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

FERREIRA, Lilian A. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira**: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. 2005. 216f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

GARÍGLIO, José A. A inserção profissional de professores de educação física iniciantes: aprendendo a ser professor. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 312-326, set./dez. 2016.

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

GIGLIO, Sérgio. S.; NUNES, Mário. L. F. Reflexões sobre a regulação e a heterotopia nas aulas de Educação Física: **Pro-posições**, v. 29, n. 3, p. 590-610, set/dez. 2018.

HOLLY, Mary L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995, p.79-110.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995, p.31-62.

JOSSO, Marie C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LOUZADA, Mauro; VOTRE, Sebastião; DEVIDE, Fabiano. Representações docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, n. 2, p. 55-68, 2007.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira sobre Formação Docente**, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 10 de dezembro de 2012, 2010.

MOURA, Diego L.; SOARES, Antônio J. G. Cultura e educação física: uma análise etnográfica de duas propostas pedagógicas. **Movimento**, Porto Alegre, p. 687-709, mar./2014.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. IN: MOLINA NETO, Vicente; TRIVÑOS, Augusto N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre, Editora Universidade/UFRGS/Sulina, p.61-93, 1999.

PAPI, Silmara O. G. **Professoras iniciantes bem-sucedidas**: um estudo sobre o seu desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado em Educação). 2011. 300f. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

PAPI, Silmara O. G; MARTINS, Pura L. O. Professoras iniciantes e o trabalho coletivo em reuniões pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 2019.

SANTOS, Daniela. **Professores principiantes de educação física na educação infantil**: as implicações na inserção profissional. 2019. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

SOUZA JÚNIOR, Osmar M. **Coeducação, futebol e educação física escolar**. 2003. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

SOUZA, Elizeu C. (Auto)biografia, Identidades e Alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na Pós-Graduação. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

Contribuição de cada um dos autores:

Autor 1: Contribuição na concepção do estudo, em sua estruturação teórico-metodológicas, na interpretação dos dados, na análise e revisão final.

Autor 2: Participação ativa na coleta de dados e nas reflexões gerais sobre o artigo.

Autor 3: Contribuição na estruturação teórico-metodológica da pesquisa, na interpretação dos dados e análise final.