

**O INÍCIO DA CARREIRA DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
DESAFIOS, SABERES E PERSPECTIVAS**

Camila Borges-Ribeiro<sup>1</sup>, Dagmar Hunger<sup>2</sup>

1. Licenciada em Educação Física pela UNESP/Bauru. Mestra em Ciências da Motricidade pela UNESP/Rio Claro. Doutora em Ciências da Motricidade pela UNESP/Rio Claro. Profa. Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande/FURG.

2. Licenciada em Educação Física pela UNESP/Rio Claro. Mestra em Educação Física pela UNICAMP. Doutora em Educação Física pela UNICAMP. Pós-doutorada pela UNICAMP E Livre-docente pela UNESP/Bauru. Profa. Associada da UNESP/Bauru.

*Correspondência para: [camilaborges@hotmail.com](mailto:camilaborges@hotmail.com)*

*Submetido em 01 de maio de 2021*

*Primeira decisão editorial em 14 de junho de 2021.*

*Segunda decisão editorial em 07 de julho de 2021*

*Aceito em 26 de agosto de 2021*

**Resumo:** O presente artigo objetivou analisar os saberes da experiência emergentes da prática pedagógica de uma professora em início de carreira da rede estadual pública de São Paulo. Utilizamos a entrevista semiestruturada e análise de conteúdo tendo como referenciais o ciclo de vida e os saberes da experiência. Identificamos que a carreira como professora efetiva foi uma busca por estabilidade profissional, mas as descobertas a mantiveram motivada para permanecer na escola. Encontramos duas categorias de saberes da experiência: social que tratou do papel docente, da finalidade da educação e da acessibilidade a vivências da cultura corporal; e o conhecimento específico e pedagógico que abarcaram os conteúdos que podem ser viabilizados na Educação Física e a relação professor-aluno como ponto crucial dessa experiência. Concluimos que os achados frente ao ciclo de vida e os saberes experienciais

permitirão amenizar o choque com a realidade de futuros professores que adentrarem nesse campo.

**Palavras-chave:** Ciclo de Vida. Saberes da Experiência. Educação Física.

### **THE BEGINNING OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER'S CAREER: CHALLENGES, KNOWLEDGE AND PERSPECTIVES**

**Abstract:** The present article aimed to analyze the knowledge of the experience emerging from the pedagogical practice of a teacher at the beginning of her career working in the of the public state network of São Paulo. We used semi-structured interview and content analysis, with the life cycle and knowledge of the experience as references.

We identified that her career as an effective teacher was a search for professional stability, but the findings kept her motivated to stay in school. We found two categories of knowledge of experience: social that dealt with the teaching role, the purpose of education and accessibility to experiences of body culture; and the specific and pedagogical knowledge that encompassed the contents that can be made possible in Physical Education and the teacher-student relationship as a crucial point of this experience. We conclude that the findings regarding the life cycle and the experiential knowledge allow to soften the shock with the reality of future teachers who enter this field.

**Keywords:** Life Cycle. Knowledge of Experience. Physical Education.

### **EL INICIO DE LA CARRERA DE PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA: RETOS, CONOCIMIENTOS Y PERSPECTIVAS**

**Resumén:** El presente artículo tuvo como objetivo analizar el conocimiento de la experiencia surgida de la práctica pedagógica de una docente al inicio de su carrera de la red pública estatal de São Paulo. Se utilizó la entrevista semiestructurada y el análisis de contenido, con el ciclo de vida y el conocimiento de la experiencia como referencias. Identificamos que su carrera como maestra efectiva era una búsqueda de estabilidad profesional, pero los hallazgos la mantuvieron motivada para permanecer en la escuela. Encontramos dos categorías de conocimiento de la experiencia: social que se ocupó de la función docente, el propósito de la educación y la accesibilidad a las experiencias de la cultura corporal; y los conocimientos específicos y pedagógicos que englobaron los contenidos que pueden hacerse posibles en la Educación Física y la relación profesor-alumno como punto crucial de esta experiencia. Concluimos que los hallazgos sobre el ciclo de vida y el conocimiento experiencial permiten suavizar el choque con la realidad de los futuros docentes que ingresan a este campo.

**Palavras clave:** ciclo de vida. Conocimiento de la experiencia. Educación Física.

### **INTRODUÇÃO**

A carreira docente é recheada por desafios que envolvem as dimensões pedagógica, política e social pautadas em recorrentes problemas relacionados à valorização profissional, alta carga horária de trabalho em diferentes escolas, limitados recursos de estrutura e material, lacunas na

formação inicial, além das dificuldades financeiras e de tempo para dar continuidade aos estudos.

A escola, que deveria ser também espaço de formação continuada, tem boa parte de sua demanda tomada por questões burocráticas, fato que acaba se tornando um empecilho para que os horários de atividade pedagógica sejam dedicados a questões de cunho pedagógico.

Esse universo do cotidiano escolar trouxe à tona questionamentos acerca de como os professores da rede pública estadual que vivem tal cotidiano o percebiam e, quais saberes emergiram durante a prática pedagógica, em especial de docentes que atuavam em escolas lotadas na Diretoria de Ensino Norte 2 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo<sup>1</sup>, cujos contextos mensurados indicavam Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), classificados como baixo e muito baixo no município de São Paulo.

A escolha dessa Diretoria que deu origem a investigação esteve associada a uma das pesquisadoras ter sido parte integrante do rol de professores de Educação Física de 2006 a 2014. Assim, o presente artigo se trata de um recorte da tese de doutorado intitulada “Professores de Educação Física da rede estadual de São Paulo: o cotidiano escolar, saberes e percepções da prática pedagógica” que teve como intuito analisar os saberes emergentes da prática pedagógica em diferentes momentos da carreira docente.

Na tese foram entrevistados 12 professores atuantes em escolas estaduais de ensino fundamental, médio e EJA da periferia de São Paulo. No entanto, para o presente estudo que se refere ao início da carreira, elegemos uma docente que se encontrava nessa fase de sua vida profissional.

Para elucidar esse esforço de dar voz aos docentes que vivem o cotidiano concordamos com Carreira Filho (2010, p. 13) ao afirmar que o “desvelar do cotidiano escolar, com a efetiva participação do conjunto de atores deste espaço de aprendizagem e desenvolvimento é a fonte de transformação da qualidade do ensino”.

Nos apoiamos em Huberman (1995) como referencial para análise da carreira docente tendo em vista que esse é o principal referencial utilizado nas pesquisas da área sobre histórias de vida (RANGEL-BETTI; MIZUKAMI, 1997; BORGES, 2000, 2001, 2005; SHIGUNOV *et al*, 2002; BENITES; SOUZA, 2006; ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007; FOLLE *et al* (2009),

---

<sup>1</sup> A Secretaria da Educação de São Paulo está distribuída administrativamente por todo o Estado contando com 5.340 escolas e 91 Diretorias Regionais de Ensino, sendo 63 subordinadas à Coordenadoria de Ensino do Interior/CEI e 28 à Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo – COGSP. De acordo com o Decreto Estadual no. 57.141/2011 tanto a CEI quanto a COGSP tiveram suas atribuições incorporadas à Subsecretaria de Articulação Regional (SÃO PAULO, 2012).

SANTOS *et al*, 2009; AMORIM FILHO;RAMOS, 2010, MARTINY;GOMES-DA-SILVA, 2011; SILVA;SOUZA NETO, 2011; VALENTIM;RAMOS, 2011; GARCES *et al*, 2012; ROSSI;HUNGER, 2012; FARIAS *et al* (2013); NUNES;GODOI, 2013)<sup>2</sup>, ainda que não tenha sido citado nominalmente ou ainda seja de adaptações para outros contextos, mas tendo-o como referencial principal (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; FARIAS, 2010, 2012).

Ao mesmo tempo em que partimos das concepções elencadas por Tardif (2006), Saviani (1996), Libâneo (1996), Pimenta (2002), Penin (2009) e Borges (2001, 2002, 2005) para identificação dos saberes da experiência. Diante dessa perspectiva, o objetivo do presente estudo foi analisar os saberes da experiência emergentes da prática pedagógica de uma professora em início de carreira.

## **METODOLOGIA**

Os caminhos metodológicos se delinearão por uma pesquisa qualitativa, cuja percepção do mundo é subjetiva e os objetivos da pesquisa necessitam da descrição, da compreensão e do significado no sentido de evidenciar o processo e não o produto, sendo que o “foco está na “essência” dos fenômenos” (THOMAS *et al*, 2012, p. 388).

Dada a singularidade e particularidade do evento que buscamos compreender - os saberes da experiência emergentes da prática pedagógica de uma professora de Educação da rede estadual de São Paulo lotada na Diretoria de Ensino Norte 2 - essa pesquisa se enquadra num estudo de caso conforme nos propõe André (1984), na qual dentre as técnicas possíveis para a coleta de dados, optamos pela entrevista semiestruturada.

Seguindo a tramitação pertinente, a pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE:20624213.9.0000.5398) tendo sido aprovado na data de 15/10/2013. Posteriormente, foram realizados contatos via e-mail com o Assistente Técnico Pedagógico (ATP) da referida Diretoria com a intenção de obter mais informações sobre o quadro de professores efetivos de Educação Física pertencentes a rede estadual, que contabilizavam um total de 10.614 e, em especial dessa diretoria eram 310<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Destacamos que, assim como apontam Arouca *et al* (2019), as pesquisas sobre essa temática apresentam maior concentração de publicação nos períodos entre 2007 e 2013, sendo 62,5% oriundas da região sul e 37,5% do sudeste. Os autores atrelam esses números ao aumento do número de programas e grupos de pesquisa no campo da Educação Física.

<sup>3</sup> Estes dados foram obtidos por meio do contato com o ATP da área de Educação Física via email, que gentilmente nos passou tais informações na data de 31/07/2015 conforme Cadastro da Carga Horária da Secretaria de Educação.

A docente entrevistada, a qual se refere esse ensaio, atuava em duas escolas, uma de anos iniciais e outra de ensino médio, localizadas respectivamente, nos bairros no Parque Edu Chaves e na Vila Mazzei que estavam sob jurisdição da Vila Medeiros e do Tucuruvi, respectivamente. Dos 96 bairros da Cidade de São Paulo, o Tucuruvi encontra-se em 24<sup>a</sup> posição no ranking com IDH<sup>4</sup> de 0,618, e apesar de sua colocação, apresenta IDH baixo em relação aos distritos com maior índice no município. Enquanto a Vila Medeiros está em 61<sup>a</sup> com IDH de 0,491 que é considerado muito baixo, caracterizando condição de pobreza e refletindo nos problemas sociais presentes nas realidades escolares elencados em baixa expectativa de natalidade e de anos de vida, falta de perspectiva futura, baixo índice de alfabetização e de interesse pelo espaço escolar e baixa renda per capita (SÃO PAULO, 2002).

Anteriormente a entrevista, a docente preencheu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que contempla a participação voluntária e a permissão da publicação dos dados obtidos preservando sua identidade e permitindo sua retirada da pesquisa a qualquer momento. A entrevista, por ser semidiretiva, seguiu um roteiro de questões elaboradas previamente direcionadas pelo objeto de estudo em questão: os saberes que emergem na carreira docente em Educação Física. Salientamos que a entrevista semiestruturada se constitui como fonte oral de análise, a qual se legitima como fonte histórica em função de seu valor informativo e por incorporar perspectivas ausentes na literatura (AMADO; FERREIRA, 2006).

Após a transcrição na íntegra da entrevista, utilizamos a análise de conteúdo para o tratamento do depoimento, na qual se direcionou pela identificação da repetição de frequência de temas que resultaram na elaboração das categorias por seus agrupamentos devido a mesma significação. Esse agrupamento semântico passou pelas etapas de isolamento e organização dos elementos, respectivamente abrangendo nas categorias as qualidades de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade (BARDIN, 2011).

Assinalamos que esse tipo de análise tem como proposta superar a incerteza da informação contida na mensagem e enriquecer a leitura, denominados por Bardin (2011, p. 35) como o

---

<sup>4</sup> O IDH – calculado com base nos componentes: uma vida longa e saudável, conhecimento e um padrão de vida digno – dos bairros da Cidade de São Paulo foram apresentados em um documento da Prefeitura de São Paulo elaborado pela Secretaria do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade por intitulado “Desigualdade em São Paulo: o IDH” (SÃO PAULO, 2002). Cabe ressaltar que ao pesquisar sobre IDH dos distritos da Cidade de São Paulo apenas esse documento foi encontrado. Os demais órgãos responsáveis por essa aferição possuem apenas o IDH da cidade em sua totalidade.

“desejo de rigor e necessidade de descobrir, adivinhar, de ir além das aparências”. Ainda cabe apontar que utilizamos como método de credibilidade a revisão por pares (MOREIRA, 2018). No tópico subsequente discutimos a análise a luz da literatura da carreira profissional proposta por Huberman (1995) e dos saberes da experiência referenciados por Tardif (2006), Saviani (1996), Libâneo (1996), Pimenta (2002), Penin (2009) e Borges (2001, 2002, 2005).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### *Trajétória docente: escolhas profissionais e início da carreira*

A professora entrevistada se formou em 2010 em uma universidade privada e no ano seguinte ingressou como efetiva na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tendo, portanto, quatro anos de atuação na rede estadual quando da realização dessa entrevista. Em seu depoimento nos contou que estava lotada numa escola de anos iniciais e em outra de ensino médio, tendo atuado também em outras escolas.

A entrevista foi concedida na escola de anos iniciais numa sala de aula que não estava ocupada no momento e que comumente era utilizada pelo corpo docente para organização de suas tarefas e elaboração do planejamento.

Ao nos apoiarmos em Huberman (1995) cabe esclarecer que os ciclos da carreira são divididos em: entrada (0-3 anos), estabilização (4-6 anos), diversificação (7-25 anos), serenidade (25-35 anos) e desinvestimento (35-40 anos). Para identificar o ciclo da carreira em que a professora se encontra consideramos não apenas o tempo em que estava inserida na escola, mas as características evidenciadas no seu depoimento.

Acerca da entrada na carreira duas características são colocadas como inerentes a essa fase: a sobrevivência e a descoberta. A primeira se deve ao choque com a realidade, cujo docente tem de lidar com a complexidade de seu trabalho, com a responsabilidade e os limites da profissão (HUBERMAN, 1995) ao mesmo tempo em que é endossado pelas lacunas da formação inicial resultando na insegurança para ministrar as aulas (GONÇALVES, 1995; RANGEL-BETTI; MIZUKAMI, 1997; FOLLE *et al*, 2009; SANTOS *et al*, 2009; AMORIM FILHO; RAMOS, 2010; PORATH *et al*, 2011; FARIAS *et al*, 2012).

A descoberta, por sua vez, se apresenta como a exploração de inúmeras possibilidades em sua atuação profissional (HUBERMAN, 1995), na qual pode ser encarada como repleta de desafios e por isso torna-se estimulante para os professores (FARIAS *et al*, 2012). Para Arouca *et al* (2019) essa fase se refere a “transição entre ser discente e ser docente” (p. 5).

A docente relatou que era atleta de natação e que foi federada por muito tempo. Arelada a essa experiência esportiva, contou que gostava das aulas de Educação Física na escola, e que “[...] não perdia nenhuma aula, que brigava com as colegas, as meninas que não queriam jogar pra jogar [...], porque senão não ia fechar o time, né?”.

Desse modo entendemos que o esporte, presente nas suas experiências escolares e extraescolares, associado a uma Educação Física esportivista foi determinante em sua escolha profissional. No entanto, sua percepção ainda durante a graduação de que o campo esportivo não traria estabilidade financeira, a levou ao concurso público para atuar como professora efetiva na escola.

Pudemos reconhecer no depoimento da professora que tal escolha profissional no campo escolar se deu como meio de subsistência profissional, achado esse também identificado por Rossi e Hunger (2012), na qual um dos professores investigados relatou que não tinha pretensão de atuar nesse campo ao concluir o curso de licenciatura, mas ter passado no concurso refletiu em “mais segurança para sua família” (p. 330). Esse mesmo sentimento ainda foi apontado por Folle *et al* (2009) acerca do sentimento de satisfação dos professores de ingressarem na carreira como efetivos.

Entendemos que essa opção se guiou pela descoberta, na qual revelou a percepção do papel docente e as influências de sua conduta nas atitudes das crianças, compreendendo que é uma figura que deve ser referência para os alunos, principalmente para aqueles que não usufruem dessa no contexto familiar, dado o entorno da escola de anos iniciais se enquadrar num local de alta vulnerabilidade social.

Essa percepção de que como professora se sentia “mais útil”, conforme nos colocou, parece ter dado sustentação para superar possíveis dificuldades como impedimentos de utilização de espaços ou questões ligadas a salário e progressão na carreira. Tais fatos foram pontuados de forma bem superficial e não superaram seu entusiasmo pela atuação e permanência na profissão. Dessa forma, a descoberta tende a sustentar a sobrevivência e estimular o docente a permanecer na carreira (HUBERMAN, 1995).

Para Shigunov *et al* (2002) o início da carreira e a fase seguinte são marcados por preocupações consigo próprio, em função das responsabilidades que passam a assumir e no sentido de ser bem avaliado pelo seu trabalho e no impacto de suas ações pedagógicas em relação ao aluno. Arouca *et al* (2019), identificaram que as expectativas profissionais atreladas as questões financeiras e sociais superaram as pessoais, diferentemente do que encontramos no depoimento dessa docente.

Além da graduação em Educação Física, a professora tinha intenção em seguir carreira acadêmica, por isso terminou uma especialização em “Docência no Ensino Superior” e estava finalizando um curso de inglês. Paralelamente escrevia seu projeto para ingresso no mestrado, mas tinha dúvidas se investigava a questão da formação continuada de professores da rede estadual ou a relação entre família e escola. Esse segundo tema foi frequentemente citado durante a entrevista como sua maior preocupação na escola, originando uma das categorias que será apresentada posteriormente.

Esse trecho nos remete a assertiva de Rossi e Hunger (2012) cujos professores investigados relataram “buscar ações formativas para aprimorar a prática pedagógica e diminuir o choque com o real dessa fase profissional” (p. 335).

Ainda em relação à fase de entrada, a professora demonstrou que estava explorando as possibilidades da disciplina dentro das condições oferecidas e apontou que já foi impedida de usar a quadra, por exemplo, em dias de muito sol em outras escolas em que trabalhou. Portanto, entendia que se encontrava num momento melhor, em que a escola oferecia uma estrutura mais adequada para a sua prática pedagógica. No entanto, depreendemos que a professora tenha se adaptado as condições presentes e sintasse mais confortável para intervir.

Essas percepções nos permitiram inferir que a professora apresentou características de transição entre o ingresso da carreira para uma fase de estabilização. Farias (2010) afirma que é possível perceber nos ciclos da carreira docente as denominadas “zonas de transição” ou

zonas de fronteiras (períodos da carreira em que se verifica determinada indecisão e/ou transição nas respostas). Ao adotar os anos de docência para estabelecer os ciclos, observou-se a falta de maior exatidão dos acontecimentos que delimitam um ciclo do outro, podendo ocorrer transições que remetam ao ano de docência anterior ou ao ano de docência posterior (p. 202-3).

Ao mesmo tempo, a docente salientou como sua responsabilidade propiciar aos alunos vivências que não seriam facilmente acessíveis fora do ambiente escolar, bem como indicar a possibilidade de utilização dos espaços de lazer nos clubes da cidade, caso tivessem interesse em alguma das manifestações da cultura corporal experienciadas em sala de aula. E compreendia as dificuldades de um contexto social conflitante em que a escola estava inserida e que as interferências dessas questões sociais se traduziam em limitações de sua prática pedagógica.

Desse modo, apresentava o entusiasmo, oriundo da fase de entrada, combinado com o prazer para lecionar e a atenção que acreditava que os alunos mereciam ao se referir sobre a relação aluno-professor quando questionada sobre momentos marcantes na carreira.

Para Huberman (1995) a carreira não se trata de um processo linear, havendo situações controversas e descontinuidades que podem mudar em função dos interesses, motivações e contexto em que se está inserido.

Sobre a fase de estabilização, o autor coloca que esse é um momento de compromisso em que as pessoas centralizam esforços em setores especializados e buscando maiores responsabilidades, prestígio e lucro. A segurança também característica dessa fase resulta dos saberes adquiridos até então. Ihe prepararam para seguir com novas experimentações pedagógicas, almejar outras conquistas e começar a questionar a remuneração pelo trabalho executado. Acerca da fase de estabilização, Farias (2010, p. 211), ao utilizar Nascimento e Graça (1998) como referencial teórico, denomina-a como consolidação das competências profissionais na carreira, na qual afirma que:

As competências profissionais estão mais evidentes neste momento da carreira. Os professores compreendem melhor a cultura docente presente na escola, transgredindo a limitação em relacionar-se com os demais colegas. Desta forma, buscam e ao mesmo tempo constroem diferentes estratégias pedagógicas para favorecer o desenvolvimento da disciplina de Educação Física na escola (p. 211).

Em síntese, as características da fase de entrada da carreira se entremeiam com as da etapa seguinte, uma vez que a professora já apresenta clareza sobre o seu papel e associa a sua prática pedagógica investimento em seus estudos de formação continuada.

Considerando que os saberes docentes são constituídos nesse processo de construção da carreira, no próximo tópico trazemos à tona os saberes experienciais que emergiram na prática pedagógica dessa professora.

*Saberes da experiências: social e conhecimento pedagógico e específico*

Os saberes docentes, conforme Tardif (2006), se referem aos conhecimentos relativos à identidade pessoal e profissional constituídos pelas experiências de vida como alunos e professores dentro e fora da sala de aula. Esses saberes também se constroem nas relações estabelecidas com os outros sujeitos que compõem o contexto escolar. Desse modo, são plurais e temporais constituídos na “*negociação entre diversos grupos*” (TARDIF, 2006, p. 12-13) em meio a complexidade do cotidiano escolar.

Apesar das diferentes classificações dos saberes docentes propostas por Tardif (2006), Saviani (1996), Libâneo (1996), Pimenta (2002), Penin (2009) e Borges (2001, 2002, 2005), nos interessa nesse momento conceituar o saber tácito oriundo da experiência.

Para Tardif (2006) os saberes experienciais são aqueles que o docente adquire na sua prática cotidiana e nos conhecimentos e vivências que teve durante sua vida. Pimenta (2002) reitera essa perspectiva dizendo que os saberes experienciais “são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (p. 20). A autora ainda afirma que são desses saberes, vividos enquanto alunos, que os professores conseguem diferenciar o que consideram o bom e o mau professor, o que irá ser também referencial na constituição da sua identidade docente e da sua prática pedagógica.

Libâneo (1996) classifica que os saberes experienciais se referem ao saber ser e ao saber fazer que ocorrem efetivamente na prática pedagógica cotidiana. Saviani (1996) reconhece a existência do saber experiencial, mas não o conceitua de maneira segregada, pois entende que esse está presente nos diferentes eixos por ele elencados: atitudinal, crítico-contextual, específicos, pedagógico e didático-curricular.

Penin (2009) entende que os saberes se enquadram em duas condições, os concebidos e os vividos. Os concebidos orientam a prática pedagógica e os vividos se originam dos acontecimentos cotidianos. A partir desta classificação afirma que os saberes são aplicados e devem ser revistos a todo o momento, pois as situações educacionais são únicas e se modificam a cada momento em função das inúmeras variáveis. Os saberes vividos se enquadram no cotidiano da intervenção docente, na qual ocorrem diversas ações que compreendem a comunicação, os objetivos a serem alcançados, a forma como a aula foi organizada e/ou reorganizada, o sentido a ela atribuído e, os comportamentos e as relações estabelecidas entre os participantes. Dessa forma, inferimos que os saberes vividos se tratam dos saberes da experiência.

Pimenta (2002) ainda ressalta que embora os saberes da experiência tenham sido relegados ao longo da história, são eles que podem promover a reflexão sobre a prática pedagógica possibilitando a reconstrução e ressignificação das ações do cotidiano e da produção de novos conhecimentos. Corroborando a essa ideia Rossi;Hunger (2013, p. 74) apontam que tais saberes juntamente aos problemas enfrentados no cotidiano escolar deveriam ser o “ponto de partida (e chegada) da formação”.

Borges (2001, 2002) enfatizou a necessidade de dar atenção a esse saber construído na escola, adquirido *in loco* uma vez que são repetidas as respostas de que os saberes da formação inicial são insuficientes porque não se atentam ao que de fato acontece no cotidiano. Para a autora “[...] trata-se de um saber adquirido dentro e pela prática da profissão, um saber aprendido na escola da vida, por tentativa e erro e com a colaboração de alguns colegas” (BORGES, 2005, p. 177).

Martiny;Gomes-da-Silva (2011, p. 573) entendem que “é singular a presença da experiência como um saber que modifica a ação docente” e que conforme Perini;Bratch (2016) proporcionam segurança na prática pedagógica além de ser um aprendizado contínuo. Em suma, é fato que como afirma Molina Neto (1997, p. 37) “A experiência que se constrói junto com a prática do dia a dia é um elemento fundamental da cultura docente do professorado de educação física”.

Na análise identificamos duas categorias de saberes da experiência: a) social e, b) conhecimento pedagógico e específico. O saber social se enveredou por diferentes aspectos que contemplaram: o reconhecimento de seu papel social como professora; a finalidade social da educação; a visão da escola em relação ao contexto social; e, a escola como espaço de

acessibilidade a cultura corporal. Em relação ao papel do professor e a finalidade social da educação, a docente destacou que é preciso entender-se como responsável pela formação dos alunos em especial aos valores que são construídos, sendo a Educação Física um meio para atingir esse objetivo, conforme colocou:

A atividade física acaba sendo só um instrumento, que pra mim no começo era a essência que eu amo o esporte, agora é um instrumento pra trabalhar mais essa parte educativa mesmo, pra dar base pra essas crianças. [...] hoje eu já vejo essa parte social também, não que não seja importante físico, sim, mas o social está emparelhado pra mim hoje em dia, né? Que muitas vezes acaba sendo exclusivo a atividade física pra criança sair daquele, né, daquele ambiente ruim e possa seguir outro caminho, aprender a disciplina, a ter respeito, ter solidariedade, pela atividade física. Eu aprendi muita coisa... muita, muita coisa.

Para a professora, a visão da escola desconsiderava o contexto social ao organizar suas ações pedagógicas acarretando a culpabilização do professor caso os alunos não tivessem evoluído da forma que entendem ser ideal, ao ter afirmado que: “[...], às vezes é cobrado uma coisa ou outra sendo culpa do professor, sendo que eles tinham que ver mais o entorno e... mudar alguns parâmetros e focar mais isso, talvez fazer alguns projetos mais sociais, alguma coisa assim”.

A escola como único espaço de acessibilidade da cultura corporal partiu da premissa que a realidade vivida pelos alunos não comportava a possibilidade de fazer aulas de outras práticas corporais em outros ambientes, pois entendia que esse acesso ainda era limitado e que de fato a escola, para a maioria, era a única possibilidade de realizar essas vivências. Essa percepção de viabilizar o acesso aos alunos à diferentes práticas corporais, nos direcionou para a segunda categoria, a do conhecimento específico e pedagógico.

Em relação ao conhecimento específico destacamos a mudança de percepção do campo da Educação Física ainda durante sua formação inicial e por consequência a sua intenção em contemplar diversos conteúdos nas aulas. E, apesar de seu gosto pessoal ter sido associado a uma Educação Física esportivista, a imersão na área escolar associada a ótica docente, permitiram reconhecer a existência de outros elementos presentes na cultura corporal. O princípio da diversidade de conteúdos citado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) aparece nas entrelinhas da sua fala quando mencionou o futebol, a ginástica, a capoeira e a atividade física além dos aspectos de coordenação e habilidades motoras. Atrelada a essa percepção, sua preocupação sempre se voltava para a finalidade da questão educacional. Em outro momento a professora mencionou a utilização da “apostila” com os alunos do ensino médio. O material em questão se referia a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO

PAULO, 2008) que também em sua composição contemplava esse princípio, embora seu embasamento teórico avance em outras questões.

Ainda nessa categoria, a professora manifestou que o motivo principal de permanência na carreira se tratou da relação professor-aluno, a qual segundo ela se sobrepõe aos entraves como salário e plano de carreira. E embora não tenhamos um maior aprofundamento sobre essa relação, destacamos aqui um trecho na qual a afetividade e o entusiasmo dos alunos com as aulas se tornaram mola propulsora de motivação da docente conforme nos relatou:

[...] na maioria dos dias na verdade, fico comovida com meus alunos, no modo com que se encantam com as atividades propostas, da maneira que eu recebi carinhosamente ao começar a aula e quando alguns dos alunos dizem que também querem ser professores de Educação Física quando crescerem. A gente acaba se comovendo com as crianças todos os dias, isso é o que faz um professor continuar com sua carreira.

Compreendemos que o limite de saberes experienciais identificados se deve ao fato de a professora ainda encontrar-se num primeiro ciclo da sua carreira profissional. E que conforme os próximos ciclos sejam atingidos novos saberes serão construídos e constituíram sua prática pedagógica.

## **CONCLUSÃO**

Constatamos que no início da carreira, a sobrevivência aos desafios propostos e a descoberta foram indicadores de permanência na profissão, em especial para a professora entrevistada, adentrar ao campo escolar como forma de obter estabilidade na carreira, permitiu aflorar a percepção de seu papel docente como propulsora de acessibilidade à cultural corporal e construção de valores.

Apesar de se encontrar em início da carreira, percebemos características que a aproximam de uma zona de transição, pois apresentava conhecimento de suas possibilidades no espaço de atuação, além da continuidade dos seus estudos visualizando uma carreira acadêmica.

Em relação aos saberes da experiência, a categoria social, corroborou a descoberta de seu papel docente, cuja preocupação da professora se encaminhou pelo viés da formação do aluno. Enquanto o conhecimento específico e pedagógico especificou o seu olhar acerca do oferecimento de vivências variadas na cultura corporal para além do campo esportivo, além de entender como crucial a relação professor-aluno como aspecto de permanência na profissão.

Salientamos que identificar esses saberes possibilitam traçar um panorama de uma realidade vivida e de um conhecimento tácito presente no cotidiano escolar. Compreendemos a necessidade de mais estudos que viabilizem a perspectiva ora colocada, principalmente no que se refere ao início da carreira para que esse ciclo não tenha como resultado a desistência e sim a permanência na carreira.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. Professoras de Educação Física: duas histórias, um só destino. **Movimento**, v. 13, n. 2, p. 13-35, maio/ago. 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 49, p. 51-54, maio 1984.

AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

AMORIM FILHO, M. L. de; RAMOS, G. N. S. Trajetória e construção dos saberes de professoras de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 24, n. 2, p. 223-38, abr/jun 2010.

AROUCA, A. J. R.; PEREIRA, M. P. V. de; GARCIA, M. P.; ROSA, A. I. da; FARIAS, G. O. Início da carreira do professor de educação física: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, Goiânia, 2019, v. 22, p. 1-13.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BENITES, L. ; SOUZA NETO, S. de. Os saberes docentes e a prática pedagógica nas tendências de ensino da educação física. **Efdeportes**, Buenos Aires, ano 11, n. 103, dez 2006.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. 2. ed. Campinas, SP : Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. **O professor de educação física e o saber docente (de 5a a 8a série) e seus saberes profissionais**. Tese (Doutorado em Educação). 2002. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2002.

\_\_\_\_\_. A formação dos docentes de educação física e seus saberes profissionais. In: \_\_\_\_\_. DESBIENS, J-F. (Orgs.) **Saber, formar e intervir para uma educação física de mudança**. Campinas, SP : Autores Associados, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física**. Secretaria de Ensino Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARREIRA FILHO, D. Educação física escolar: sobre o “tecer indispensável da rede”. In: \_\_\_\_\_. CORREIA, W. R. **Educação física escolar: docência e cotidiano**. Curitiba, PR: CRV, 2010.

FARIAS, G. O. **Carreira docente em educação física: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor**. 2010. 303 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. do; GRAÇA, A.; BATISTA, P. M. F. Crenças e expectativas constituídas ao longo da carreira docente. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 4, p. 497-509, 4. trim. 2011.

FARIAS, G. O.; BOTH, J.; FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. do; BEZERRA, L. Satisfação com o trabalho docente: uma abordagem com professores de educação física. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte CONBRACE e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte CONICE, 17, 2013, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: 2013.

FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J. V. do. Prática pedagógica dos professores de Educação Física nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (Orgs.) **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis, SC: Ed. da UDESC, 2012. (Coleção Temas em Movimento). v.1.

FOLLE, A.; FARIAS, G. O.; BOSCATTO, J. D.; NASCIMENTO, J. V. do; Construção da carreira docente em educação física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 25-49, jan/mar 2009.

GARCES, S. B. B.; LAUXEN, S. de L.; ANTUNES, F. R. Os saberes docentes na formação dos profissionais de educação física. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, PPGE/ME FURB, v. 7, n. 1, p. 198-227, jan/abr 2012.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

MARTINY, L. U.; GOMES-DA-SILVA, P. N. “O que eu transformaria? Muita coisa!”: os saberes e os não saberes docentes no estágio supervisionado em educação física. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 22, n. 4, p.569-581, 4º. trim 2011.

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

MOREIRA, H. Critérios e estratégias para garantir o rigor na pesquisa qualitativa. **Revista Brasileira de Ensino Ciências e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 405-424, jan./abr. 2018.

NASCIMENTO, J. V. do; GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: CONGRESO DE EDUCACIÓN FÍSICA E CIENCIAS DO DEPORTE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. VII CONGRESO GALEGO DE EDUCACIÓN FÍSICA, Porto, 1998. La Coruña. **Actas...** La Coruña: INEF Galicia, 1998, p. 320-335.

NUNES, R. M.; GODOI, M. R. História de vida, formação e desenvolvimento profissional de um professor de Educação Física das redes públicas de educação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 12, n. 1, p. 156-172, 2013.

PENIN, S. Profissão docente e contemporaneidade. In: \_\_\_\_\_. MARTINEZ, M.; ARANTES, V. M. (Orgs.) **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. (Coleção pontos e contrapontos).

PERINI, R. BRACHT, V. Os saberes docentes dos professores de educação física na educação infantil de Serra/ES. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. *In:* \_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PORATH, M.; JOCHEM, P.; FOLLE, A.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. do. Fase de desinvestimento da carreira docente de professores de educação física. **Movimento**, v.17, n.04, p. 203-222, out./dez, 2011.

RANGEL-BETTI, I. C.; MIZUKAMI, M. da. G. N. História de vida de uma professora de educação física. **Motriz**, v. 3, n. 2, p.108- 115, dez. 1997.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 2, p. 323-338, 2012.

\_\_\_\_\_. **A formação continuada sob análise do professor escolar**. São Paulo: Ed. Unesp, Cultura Acadêmica, 2013.

SANTOS, N. Z. dos; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. de. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, v. 15, n. 2, p.141-165, abr/jun 2009.

SÃO PAULO. (Cidade). Desigualdade em São Paulo: o IDH. Secretaria do Desenvolvimento, Trabalho e Sociedade. **Prefeitura de São Paulo**. 2002.

\_\_\_\_\_. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física / Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

\_\_\_\_\_. (Estado). **Reorganização do ensino fundamental e do ensino médio** / Secretaria da Educação, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. - São Paulo: SE, 2012. 135 p.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação docente. *In:* Congresso Estadual paulista sobre Formação de Educadores, 4, 1996, Águas de São Pedro – OS. *Anais [...]* 1996.

SHIGUNOV, V.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. *In:* SHIGUNOV. V.; SHIGUNOV NETO, A.

**Educação Física:** conhecimento teórico x prática pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 19 -53.

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

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2011.

SILVA, M.; SOUZA NETO, S. **Os saberes docentes na história de vida do professor de educação física**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VALENTIM, F. J.; RAMOS, G. L. História de vida e experiências de uma professora de educação física. In: GONÇALVES JUNIOR, L., CORRÊA, D. A., RODRIGUES, C. (Orgs). **Educação e experiência construindo saberes em diferentes contextos**. Curitiba, PR: CRV, 2011.