

HISTÓRIAS NARRADAS, COTIDIANOS VIVIDOS:
MODOS DE VIVER E NARRAR O INÍCIO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Admir Soares de Almeida Junior¹, Marcella Ottoni Guedes Oliveira²

1. Licenciado em Educação Física e doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor da EEFFTO-UFMG
2. Licenciada e Bacharel em Educação Física pela EEFFTO/UFMG. Mestranda em Educação UFMG.

Correspondência para: admir.almeidajunior@gmail.com

Submetido em 01 de maio de 2021

Primeira decisão editorial em 28 de julho de 2021.

Segunda decisão editorial em 20 de setembro de 2021

Aceito em 10 de novembro de 2021

Resumo: O presente texto é fruto de uma pesquisa cujo tema central vincula-se às narrativas elaboradas por professores/as iniciantes egressos de um curso de licenciatura em educação física que lecionam em escolas de Educação Básica. A pesquisa buscou evidenciar os principais desafios e dilemas enfrentados por esses docentes nos cotidianos escolares. Para tanto, dialogamos com a compreensão de narrativa apresentada por Benjamin(1994). Em relação aos estudos sobre os processos de inserção e socialização profissional de docentes tomamos como referência as contribuições de Huberman (1992), Tardif, (2002) e Gariglio (2016). A abordagem metodológica escolhida foi da pesquisa-formação (JOSSO, 2004). Nesse sentido, apresentamos aos participantes a proposta de elaboração de textos autobiográficos por meio da realização de quatro encontros em que nos inspiramos nas proposições dos Ateliês Biográficos de Formação (DELORY-MOMBERGER, 2006). As análises das narrativas indiciam um processo singular de inserção profissional relacionado à especificidade da educação física como componente curricular, sobretudo, em relação à necessidade de produção de estratégias de enfrentamento a um conjunto de representações construídas na cultura escolar que reforçam a noção dessa disciplina com o “segunda classe”.

Palavras-chave: Narrativas Docentes. Professores Iniciantes. Educação Física. Ateliê Biográfico

NARRATED STORIES, EVERYDAY LIVING: WAYS OF LIVING AND TELLING THE BEGINNING OF TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION

Abstract: This article is the result of research whose central theme is linked to the narratives written by beginner teachers who graduated from a physical education degree course and who teach in Basic Education schools. The research sought to highlight the main challenges and dilemmas faced by those teachers in their daily lives. For this, we dialogue with the understanding of the narrative presented by Benjamin (1994). Regarding studies on the processes of insertion and professional socialization of teachers, we take as a reference the contributions of Huberman (1992), Tardif, (2002) and Gariglio (2016). The methodological approach chosen was the formative research (JOSSO, 2004). In this sense, we presented to the participants the proposal for the elaboration of autobiographical texts through four meetings which were inspired by the proposals of the Biographical Workshops (DELORY-MOMBERGER, 2006). The analysis of the narratives indicates a singular process of professional insertion related to the specificity of physical education as a curricular component, above all, in relation to the need to produce coping strategies to a set of representations built in the school culture that reinforce the notion of this discipline as a “second class”

Keywords: Teaching Narratives. Beginning Teachers. P.E. Biographical Workshop

HISTORIAS NARRADAS COTIDIANO VÍVIDO: FORMAS DE VIVIR Y DE CONTAR EL INICIO DE LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Resumen: Este texto es el resultado de una investigación cuyo tema central está vinculado a las narrativas elaboradas por docentes principiantes egresados de una carrera de Educación Física que imparten en las escuelas de Educación Básica. La investigación busca resaltar los principales desafíos y dilemas que enfrentan estos docentes en su vida diaria. Por tanto, dialogamos con la comprensión de la narrativa presentada por Benjamin (1994). En cuanto a los estudios sobre los procesos de inserción y socialización profesional del profesorado, tomamos como referencia los aportes de Huberman (1992), Tardif, (2002) y Gariglio (2016).

El enfoque metodológico elegido fue el de la investigación-formación (JOSSO, 2004). En este sentido, presentamos a los participantes la propuesta para la elaboración de textos autobiográficos mediante la realización de cuatro encuentros en los que nos inspiramos en las propuestas de los Talleres de Formación Biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2006).

El análisis de las narrativas indica un proceso singular de inserción profesional relacionado con la especificidad de la educación física como componente curricular, sobre todo, en relación con la necesidad de producir estrategias de afrontamiento a un conjunto de representaciones construidas en la cultura escolar que refuercen la noción de esta disciplina como de “segunda clase”.

Palabras clave: Enseñanza de narrativas. Maestros principiantes. Educación Física. Taller biográfico

Introdução

Nas últimas três décadas, temos presenciado e participado de um intenso debate sobre a formação de professores/as que influenciou o processo de proposição e formulação de políticas públicas objetivando reestruturar o sistema educacional brasileiro.

Entretanto, apesar do intenso processo de discussão sobre a centralidade da formação de professores/as, convivemos com uma crescente perda de prestígio da profissão. Essa constatação provocou, por exemplo, um movimento em busca da reconstituição da identidade e valorização profissional composta por um conjunto de ações, dentre as quais destacamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Apesar disso, as estratégias que constituem os eixos das políticas atuais focadas na formação de professores pouco têm valorizado ações institucionais que busquem construir processos de acompanhamento do início das trajetórias profissionais dos licenciados/as.

Neste contexto, pesquisas apontam que os professores/as recém-formados ou iniciantes constituem-se em um grupo que demanda atenção e acompanhamento especial (FREITAS, 2002; FERREIRA, 2005; GARIGLIO, 2012).

Tendo como referência o contexto apresentado, desenvolvemos uma pesquisa sobre as experiências de iniciação à docência vividas por licenciados/as em educação física¹. Com estudos buscamos respostas às seguintes questões: *Como esses professores/as vivem e narram seus primeiros anos de contato com a docência? Quais os principais desafios enfrentados pelos professores/as de educação física iniciantes? Existe relação entre a iniciação à docência e a especificidade do ensino da educação física na escola?*

Inserção Profissional de Professores/as Iniciantes de Educação Física

As pesquisas realizadas nas três últimas décadas, que tomam como tema central a docência, vêm buscando compreender melhor os processos de socialização e desenvolvimento de professores/as que atuam em diferentes níveis e modalidades de escolarização. De um modo geral, esses estudos buscam compreender de que modo os docentes dão sentido a sua vida profissional e de que forma se integram a ela como sujeitos.

Ancorados nessa perspectiva de análise, vários autores tratam a carreira docente como um processo formativo contínuo marcado pela presença de ciclos ou fases de desenvolvimento profissional (HUBERMAM, 1992; IMBERNÓN, 1998; TARDIF, 2002).

¹ A pesquisa em questão recebeu auxílio do Programa Institucional de Auxílio à Pesquisa de Docentes Recém-Contratados ou Recém-Doutorados da UFMG, Edital PRPQ - 01/2017. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG tendo sido aprovado (CAAE: 61100816.8.0000.5149).

Dentre esses estudos a pesquisa desenvolvida por Huberman (1992), sobre o ciclo de vida profissional de professores/as do ensino médio, ainda constitui-se como uma das principais referências. O autor classifica as fases da carreira docente em cinco momentos: de 1 a 3 anos seria a *fase de entrada e tateamento* da profissão; de 4 a 6 anos etapa de *estabilização e consolidação* de um repertório pedagógico; de 7 a 25 anos fase de *diversificação, ativismo e questionamento*; de 25 a 35 anos etapa de *serenidade, distanciamento afetivo* e de certo *conservadorismo* e de 35 a 40 anos uma fase caracterizada pelo *desinvestimento profissional e amargura com a profissão ou de serenidade*.

Interessa-nos investigar os processos inserção e socialização inicial de professores/as de educação física. Esse ciclo é denominado pela literatura de diversas formas: *choque da realidade, choque de transição ou choque cultural*. Esses termos buscam retratar ou significar aspectos da transição da vida de estudantes para a vida profissional e o confronto inicial com a difícil e complexa realidade do exercício da profissão (TARDIF, 2002).

Estudos têm mostrado que o choque da realidade se traduz na necessidade de apropriação de inúmeras informações que chegam aos docentes iniciantes como, por exemplo, a compreensão da complexidade do cotidiano escolar (GARIGLIO, 2016).

Na área da educação física escolar brasileira, essa temática da iniciação à docência tem sido recentemente alvo de pesquisas e vem se constituído como um campo de estudo. Essa etapa da iniciação à docência vem sendo compreendida como um período determinante na carreira profissional dos professores/as e apesar dos docentes nesta etapa vivenciarem processos comuns como: o choque com a realidade, o início à sobrevivência, as descobertas da profissão, há de se considerar que tal imersão à carreira não deveria ser concebida como sendo uma experiência única e uniforme entre todos os docentes. As pesquisas tem apontado que existem singularidades nas formas de inserção e desenvolvimento profissional docente, ou seja, a experimentação de diferentes experiências entre os docentes iniciantes. Nesse sentido, Gariglio(2016) expõe que:

Não obstante reconhecer que os professores iniciantes, entendidos como um corpo profissional que vive experiências comuns que os unificam e os tornam “iguais” ante o desafio de entrar, iniciar e lidar com os primeiros momentos de sua história profissional na docência, há que se levar em consideração que tal experiência não pode ou não deveria ser tomada como algo absoluto. Como se todos os professores, independentemente da escola onde atuam, do nível de ensino no qual lecionam, da disciplina que ensinam, da sua condição de gênero, experimentassem os mesmos obstáculos de sobrevivência e as mesmas possibilidades de descoberta da profissão (GARIGLIO, 2016, p. 6).

A partir das pesquisas que temos desenvolvido e em diálogo com demais estudos, identificamos cinco dimensões comuns à iniciação à docência em educação física, a saber: a) o lugar da formação inicial; b) trato didático pedagógico dos conhecimentos da educação física; c) relações construídas nas escolas; d) infraestrutura escolar; e) identidade docente dos professores/as de educação física. Apresentaremos a seguir, de forma sintética, tais dimensões, ressaltando que elas serão tomadas como referência em nosso processo de interpretação e análise das narrativas docentes.

Em relação ao papel da formação inicial no processo de inserção profissional, parte significativa dos estudos analisados aponta que professores/as iniciantes identificam um distanciamento entre os conhecimentos vivenciados na formação acadêmica inicial e as demandas dos respectivos cotidianos escolares. Nesse sentido, Paixão, Barroso e Custódio (2016), a partir da análise de entrevistas realizadas com oito docentes, apontam que 75% deles sinalizaram que a formação inicial não possibilitou, de maneira equânime, o aprendizado dos conhecimentos específicos (teoria e prática) relacionado à prática de intervenção pedagógica.

Uma segunda dimensão diz respeito ao trato didático-pedagógico dos conteúdos da educação física. Vários estudos apontam para as dificuldades enfrentadas pelos professores/as frente aos processos de planejamento das aulas, organização sequencial dos conteúdos e ausência de uma tradição de propostas curriculares que indiquem possíveis caminhos que possam auxiliar os docentes no processo de planejamento e organização curricular da educação física. (GARIGLIO, 2016; PAIXÃO, BARROSO, CUSTÓDIO, 2016; QUADROS et al., 2015.)

A terceira categoria relaciona-se às relações construídas nas escolas. Neste conjunto, a relação com os estudantes, mediada pela percepção do comportamento de indisciplina desses, é encontrada de forma recorrente nos estudos (PAIXÃO, BARROSO, CUSTÓDIO, 2016; KRUG et al., 2017; QUADROS et al., 2015; CLARO JR. e FILGUEIRAS, 2009). Ainda nesta dimensão, os professores/as apontam a falta de acolhimento institucional (GARIGLIO, 2017b; MEDEIRO et al., 2014; BERNARDI e MOLINA NETO, 2016; CONCEIÇÃO, FRASSON e BOROWSKI, 2014), o isolamento (KRUG et al., 2017) e a solidão (QUADROS et al., 2015) como características marcantes dessa etapa.

A quarta dimensão refere-se à infraestrutura da escola. Os estudos reportam que os professores iniciantes encontram dificuldades relacionadas aos espaços e aos materiais disponíveis para as aulas (PAIXÃO, BARROSO, CUSTÓDIO, 2016; GARIGLIO, 2017b; QUADROS et al. 2015). Sobre os espaços físicos, Gariglio (2017b) aponta para a exposição

que o professor/a está sujeito, uma vez que as aulas, normalmente, acontecem em espaços e quadras abertas e que os outros sujeitos da escola podem transitar e observar a dinâmica das aulas, diferente do que usualmente ocorre com as demais disciplinas.

A última dimensão relaciona-se ao processo de constituição das identidades docentes dos professores iniciantes de educação física. Estudos realizados por Gariglio (2017a) demonstram que ao longo do processo inicial de socialização profissional os docentes constroem crenças relativas ao seu trabalho, tanto referentes ao lugar inferior que a disciplina ocupa na hierarquia curricular, quanto à determinada expectativa de que aulas devem ser sempre prazerosas, garantindo assim, um retorno positivo dos alunos/as.

Dessa maneira, os estudos e pesquisas revelam que, na condição de professores/as iniciantes de educação física, os docentes vivenciam uma situação de *dupla vulnerabilidade*, pois além das tensões e desafios enfrentados devido à passagem da situação de estudantes para a condição de docente, enfrentam também dilemas originados pelo pertencimento a uma disciplina percebida na comunidade escolar como menos importante, de “segunda classe”, que ocupa uma posição de *baixo status* na hierarquia dos saberes escolares (GARIGLIO, 2016).

Metodologia: os Ateliês Biográficos

Baseando-nos em Benjamin(1994) e LarossaBondía (2004) assumimos em nossa pesquisa a narrativa como dimensão fundamental da condição humana e de atribuição de significado ao mundo. Nesse sentido, partimos da premissa de que narrativas autobiográficas elaboradas por docentes de educação física iniciantes podem evidenciar os modos singulares como esses sujeitos vivem e experienciam o processo de inserção profissional nos diferentes cotidianos escolares.

A abordagem metodológica escolhida foi da pesquisa-formação, em que os participantes são, ao mesmo tempo, sujeitos da pesquisa e se formam com/nela (JOSSO, 2004). A pesquisa contou com a participação de 01 (um) professor e 05 (cinco) professoras egressas do curso de Licenciatura em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). As docentes e o professor concluíram a licenciatura nos últimos cinco anos² e atuam com o ensino deste componente curricular em escolas de Educação Básica.

Os ateliês biográficos se configuram como um procedimento de formação ligado a “dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de

²A pesquisa ocorreu ao longo dos anos de 2017 e 2018.

formabilité aberto ao projeto de si” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366). Para a autora, os ateliês se inscrevem em ações de orientação e reorientação profissional, em grupo, numa perspectiva que liga as três dimensões da temporalidade (presente, passado e futuro).

Inspirados nas proposições de Delory-Momberger(2006) realizamos quatro ateliês biográficos. Os ateliês seguiram a seguinte dinâmica: um momento inicial dedicado à elaboração individual das narrativas escritas. Em seguida, os docentes foram divididos em duas tríades e socializaram as narrativas. O último momento foi dedicado ao processo de ampliação das narrativas individuais após a socialização e discussão das mesmas. Cada ateliê teve duração média de 04 (quatro) horas.

O primeiro ateliê se organizou a partir da seguinte questão: *“Como tornei-me professor(a) de educação Física?”*. O segundo ateliê teve como tema *“A chegada às escolas: desafios do início da docência em educação física”*. No terceiro ateliê as narrativas elaboradas buscaram apresentar reflexões sobre a seguinte temática: *“O que significa ser professor(a) de educação física na sua escola?”*No quarto ateliê, as professoras e o professor elaboraram narrativas a partir do tema: *“A prática pedagógica em educação física: desafios, tensões e saberes produzidos”*.

No tópico seguinte apresentamos alguns exercícios de interpretação das narrativas elaboradas pelos docentes.

Narrativas Docentes: como se materializa a dupla vulnerabilidade?

Nesse momento, em função da natureza desse texto, passamos a apresentar alguns estratos das narrativas elaboradas pelas professoras Isis, Nilma³, e Eliane. As narrativas são relativas ao segundo, terceiro e quarto ateliês.

“A chegada às escolas: desafios do início da docência em educação física”.

Minha primeira experiência com a docência começou de maneira instigante com a seguinte fala: “Nossa! Você é tão novinha! Será que dá conta?”(...)

Desde minha entrada na escola até os dias de hoje, muitos desafios me instigam a pensar a Educação Física de uma maneira diferente, e são eles: a montagem do planejamento anual, os conteúdos a serem trabalhados e a visão dos diretores, alunos e pais quanto a essa disciplina; a luta pela participação efetiva nos conselhos de classe, reuniões de pais e avaliação dos alunos; a falta de comunicação entre coordenação e direção; falta de feedback do trabalho realizado e de autonomia dos alunos, além de outros tantos pontos.

O primeiro desafio que me deparei na escola foi montar o planejamento anual. Nunca havia montado um, mas sim projetos de ensino. A coordenação pedagógica me enviou o planejamento que havia sido escrito pela professora anterior e, ao ler, vários questionamentos surgiram. Muitos deles relacionados a conteúdos que eu não concordava em

³Os nomes são fictícios.

serem trabalhados com algumas faixas etárias e a forma de empregá-los, como foi o caso do Xadrez para o 2º período.(...)

O segundo desafio está sendo mostrar à coordenação da escola, pais e alunos que a Educação Física não é uma mera disciplina que ocupa o tempo dos alunos e que, com isso, eu não aceitaria a retirada de alguns alunos das aulas (...).

O terceiro desafio, ainda está difícil de ser alcançado, já que significa a minha participação efetiva nos conselhos de classe, reuniões e avaliação dos alunos. Essa escola realiza as reuniões de pais e conselhos de classe, no horário da minha aula, pois assim, tem com quem deixar os alunos.

O quarto desafio diz respeito à falta de flexibilidade dos alunos e coordenação a novos conteúdos. Inicialmente eles só queriam saber da prática dos conteúdos esportivos e quando eu propunha outros conteúdos relacionados à prática corporal do movimento, como circo, ginásticas e esportes internacionais, a negação era a primeira atitude deles. Com o tempo e diálogo, eles foram se abrindo às novas experiências e aceitando-as. Hoje já não tenho tanto problema com isso.

O quinto desafio diz respeito ao número de eventos que a escola promove, sendo que em todos, o professor de Educação Física, Artes e Ensino Religioso, é colocado como responsável, por tudo. Desde ensaios de dança até confecção de convites e lembrancinhas.

O sexto desafio diz respeito a falta de diálogo entre coordenadora e direção. Isso me atrapalha nas aulas, pois em alguns momentos quero inovar nas aulas e a coordenadora não aceita.

O sétimo ponto diz respeito à ausência de outros professores de Educação Física na escolha para um diálogo permanente. O corpo docente da escola é composto de vários professores, sendo dois atuantes na Educação Física. Eu na parte da tarde e outro na manhã. Raramente nos vemos e dialogamos sobre a prática escolar.

O oitavo ponto diz respeito a falta de feedback sobre o trabalho realizado na escola. Desde que entrei, nunca fui questionada sobre as minhas práticas pela coordenação, mas todas as vezes que sou chamada à sua sala, é só para chamar atenção de algo que fiz errado ou dar informações sobre alunos que estão de atestado, etc.

Todos esses desafios e outros que não foram citados, foram várias vezes discutidos em aulas durante os anos de graduação, mas na prática esperava que fosse um pouco diferente e até menos desafiador, porém não foi isso que percebi/vi. O que mostra que a relação entre formação inicial e iniciação à docência se complementam.

Professora Isis

O que significa ser professor(a) de educação física na sua escola?

Para responder a essa curta e direta pergunta eu poderia simplesmente dizer que ser professora de educação física na escola em que trabalho é chegar todos os dias no horário da aula, receber meus alunos e ministrar os chamados conteúdos referentes a Cultura Corporal do Movimento. Mas ser professora para mim vai MUITO além de simplesmente dar aula. Assim, pensar o que significa ser professora de educação física é uma tarefa complexa e difícil. Complexa porque envolve uma porção de outras tarefas e afazeres que extrapolam a aula propriamente dita e o conteúdo a ser ministrado. E difícil porque envolve a relação entre sujeitos, lidando com as peculiaridades do outro e as diferenças entre os sujeitos, o que faz dessas relações algo não tão fácil. (...)

Para começar a minha aula não se inicia quando os estudantes adentram a quadra e fazem uma roda ao centro para ouvir a saudação de bom dia e o que iremos realizar naquela aula. A minha aula se inicia quando ainda estou em casa, aos sábados pela manhã, sentada na mesa do meu quarto com meu caderno de planejamento aberto e com a caneta nas mãos,

olhando para a parede e imaginando todas as possibilidades de atividades e discussões que poderão ser realizadas ao longo daquela próxima semana de aulas. Assim se dá uma das tarefas que considero mais importantes pelas quais eu como professora tenho que desenvolver, para embasar e me dar suporte perante os vinte e cinco ou vinte e seis alunos que estão a espera dos jogos e brincadeiras, ou as lutas, ou a dança, ou as ginásticas, ou os esportes. Planejar é algo que considero fundamental para o professor e que toma certo significativo tempo de sua (ou melhor minha) vida, muitas vezes nos finais de semana. É uma tarefa exigente, pois necessita de certa busca/estudo acerca das práticas corporais, levando também em consideração as características de cada turma e cada aluno. Enfim, é um esforço imenso e que exige muito!

Após feito o planejamento, eis que a semana se inicia e as aulas vão acontecendo. Ministras as atividades práticas e realizar as discussões conceituais com os alunos é fácil após se dedicar a construção do planejamento. A grande questão é que a aula não se dá apenas por isso. Outras questões perpassam as minhas aulas. As relações estabelecidas, minha com os alunos ou entre eles é uma delas. Situações proporcionadas pelos jogos podem levar os alunos a embates que precisam de uma intervenção e mediação do professor para não chegar ao ponto de gerar agressões. Ou lidar com acontecimentos que ultrapassam a aula, como a entrega de resultado da prova de português em que os alunos foram mal e que me fez passar quase um horário dos dois geminados para “consolar” as alunas que estavam chorando. Ou ainda lidar ainda com questões que os alunos trazem de fora da escola, como as vivências familiares, seus momentos de lazer, suas relações afetivas, entre outras.(...)

Enfim, aqui elenquei algumas das tarefas que para mim fazem parte das atribuições do ser professor. Mas se for para resumir tudo que disse e que acredito, diria que ser professora de educação física na escola em quetrabalho ou em qualquer outra escola é MUITO mais do que dar aula!

Professora Nilma

“A prática pedagógica em educação física: desafios, tensões e saberes produzidos.”

Esse relato é baseado em minhas duas experiências profissionais, na Escola Estadual Melo Viana e na Escola Estadual Olímpia Rezende Pereira. Nesse período em que tenho lecionado considero ter sido uma tarefa difícil planejar, executar e avaliar minhas aulas. Considero isso, pela forma como fui inserida na escola. Pegar uma designação no Estado de Minas Gerais é assumir um cargo, lugar, onde não temos nenhuma informação do trabalho que foi desenvolvido. (...)

Nesse sentido, após “conhecer” os alunos defini o seguinte objetivo: ampliar o arcabouço cultural dos estudantes, tendo em vista os materiais que tinha a disposição e o espaço. Fiz um planejamento para cada turma tentando trazer as lutas, a ginástica, os jogos e atividades de aventura. Na Escola Estadual Melo Viana consegui trabalhar alguns aspectos da ginástica e outros das lutas. Em um determinado momento da organização escolar, “forças” que não são ocultas, professores e suas avaliações, começaram a se tornar um empecilho para a continuação do desenvolvimento do meu planejamento. O fato dos alunos falarem e por vezes gritarem passou a incomodar as salas e por isso fui impedida de dar minhas aulas no pátio. Essa mudança forçou uma alteração na minha organização, onde passei a fazer o que era possível nestas condições. Confesso ter ficado muito decepcionada, pois senti que a educação física parecia não ter importância.

Nesta escola consegui fazer um planejamento e, por vezes, organizar as aulas. Minha relação com os alunos (as) era boa, embora, às vezes, me sentia esgotada por ter que convencê-los a participar das aulas. Já com os professores tinha uma relação conflituosa, pois tínhamos visões de educação diferentes. Quanto aos funcionários, minha relação era boa – essa

relação era abalada quando um estudante acertava a bola em um cano e o danificava, ou fazia “bagunça” pela, sem que eu percebesse. Nesta escola consegui desenvolver algumas aulas em parceria com alguns professores, ou em projetos conjuntos, como quando tratei da hidratação para a feira de ciência. Nesta ocasião desenvolvi com os estudantes um boneco que tratava da termoregulação, fazendo a devida relação com a água. Ou quando, para o dia da Consciência Negra, fiz uma parceria com a professora de história, onde um grupo de estudantes que ensaiei apresentou o Maculelê e ela falou da historicidade dessa dança.

Já na Estadual Olímpia Rezende Pereira minha relação com os planos de aula, ou melhor, meus roteiros de aula foram melhores. Como utilizei como ponto de partida o BNCC, consegui ter uma relação menos tumultuada do “por onde começar”, pois tomei a base como ponto de partida. Com isso, eu consegui me organizar para as aulas. Nesta escola trabalhei com jogos e brincadeiras, além de falar, tratar dos direitos humanos, convivência, bullying e preconceitos. Consegui em parceria com os estudantes criar cartinhas para a queimada real com uma das turmas – estava tentando desconstruir que queimada se jogava de uma única forma. Além disso, pude ler e refletir sobre temas que assolavam a escola, como a legitimidade da educação física e escola e religião em um estado laico. Nesta escola tive uma relação melhor com os professores, pois tentei buscar formas de dialogar e apresentar a educação física que estava sendo desenvolvida. (...)

Professora Eliane

Inicialmente, destacamos que as narrativas das professoras explicitam modos singulares de vivência da iniciação à docência e, ao mesmo tempo, também se relacionam e dialogam com algumas das dimensões presentes em estudos anteriores já destacadas neste texto. Vale ainda ressaltar que o exercício interpretativo das narrativas partiu de uma compreensão de que as professoras vivenciam experiências de inserção à docência caracterizadas pela condição de *dupla vulnerabilidade* (GARIGLIO, 2016).

No que se refere à influência da formação inicial no fazer pedagógico das professoras, é possível depreender da narrativa de Isis a relação estabelecida por ela entre a possibilidade de discutir alguns dilemas e dificuldades presentes na escola ao longo da sua graduação e os desafios vivenciados na chegada à escola. Nesse aspecto, a professora aponta a importância do debate sobre temas que sejam vivenciados efetivamente no chão da escola.

É possível identificar a dimensão do trato didático pedagógico dos conhecimentos da educação física ao menos em três trechos das narrativas das professoras. Um ponto comum entre elas é a percepção de que o ato de planejar se caracteriza como um dos maiores desafios para as docentes. Quando comparada a outras disciplinas do currículo ainda há poucas referências didáticas nas quais os docentes possam recorrer para a organização curricular da disciplina. O processo de planejamento realizado pelas professoras Isis, Nilma e Eliane é acompanhado de sentimentos de insegurança, solidão e tensão. Entretanto, ao mesmo tempo,

o processo de planejamento também possibilita exercícios de autonomia e autoria docentes que podem vir a se desdobrar em novas aprendizagens.

Ainda em relação à dimensão do trato didático-pedagógico, corroborando com os achados de Farias et al. (2018), é possível percebermos um movimento intencional por parte das docentes de buscar ampliar as vivências corporais dos estudantes por meio de diferentes temas da cultura corporal de movimento. Entretanto, esse movimento é, por vezes, confrontado pelo comportamento dos estudantes e pela falta de apoio e ou entendimento da escola. O que nos leva a uma terceira dimensão de análise: a relação das docentes com os sujeitos escolares.

Para as professoras a relação com os estudantes é um ponto fulcral, pois parece ser decisiva para o desenvolvimento das aulas. As narrativas de Isis e Eliane apontam para a dificuldade em apresentar novos conteúdos aos estudantes. Por vezes, a apresentação de temas diversos articulados a novas abordagens metodológicas só se concretiza após um intenso e tenso processo de negociação. Nesse sentido, as narrativas docentes se aproximam dos estudos de Claro Jr e Filgueiras (2009) e Bernardi e Molina Neto (2016). Os autores afirmam que professores/as iniciantes são confrontados com o desinteresse e indisciplina dos estudantes quando buscam propor novas metodologias de ensino e novos conteúdos.

No que tange a relação com outros professores da escola, diante de um cenário de pouco reconhecimento da educação física e frente ao isolamento curricular imposto pela cultura escolar, a professora Eliane, na busca pelo reconhecimento profissional e de legitimação da disciplina, desenvolve estratégias similares a “desprivatização da prática” (COCHRAN-SMITH, 2012 apud GARIGLIO, 2016) que se caracteriza pela ação de diálogo por parte da docente com a escola, com seus gestores, com professores de outras áreas disciplinares e o envolvimento em espaços de partilha de projetos.

A relação com outros sujeitos da comunidade escolar (responsáveis, direção, coordenação pedagógica) também envolve um intenso e constante processo de negociação de sentidos atribuídos à educação física no currículo escolar. É possível identificar nas narrativas das professoras um “jogo” constante de diálogo e convencimento de diferentes sujeitos que mobilizam em suas relações diferentes representações sobre a presença da educação física. É possível perceber tanto no relato de Isis quanto no de Eliane a percepção de uma ausência de acolhimento institucional.

Outra dimensão presente nas narrativas é aquela relacionada à infraestrutura escolar e aparece especialmente nos relatos da professora Eliane. A docente narra uma mudança ocorrida no espaço das aulas a partir do tipo de atividades realizadas e do envolvimento dos estudantes. Gariglio (2016) aponta que os professores/as dessa disciplina precisam aprender a ensinar em ambientes instáveis e abertos, sujeitos a gritos, risos, conversas e movimentações intensas de alunos, mediante a incidência do sol, do frio, com espaços mais amplificados em comparação à sala de aula tradicional, o que também exige uma atenção redobrada em relação à segurança e à integridade física dos alunos em função de seus deslocamentos. Some-se a isso a necessidade de lidar com situações de exposição, pois a arquitetura escolar proporciona uma exposição física aos professores/as de educação física.

Considerações Finais

As narrativas elaboradas pelas docentes participantes de nossa pesquisa reforçam e ampliam os achados de outros estudos, ao destacarem alguns dos dilemas e dificuldades enfrentadas por professores/as iniciantes de educação física. Alguns destes dilemas são vivenciados por docentes de diferentes disciplinas – forma de acolhimento, sentimentos de solidão, gestão da classe e indisciplina dos estudantes –, mas destacamos que além desses pontos, o/a professor/a de educação física vivencia situações singulares, tais como a exposição física do espaço destinado às aulas, escassez de documentos orientadores, dificuldade em propor novos conteúdos e metodologias.

Relacionado a isso está o fato desse componente curricular ocupar uma posição de baixo status no ambiente escolar, bem como a baixa expectativa social quanto à educação física. Essas vivências são traduzidas nos estudos de Gariglio (2016) como a “dupla vulnerabilidade” desses professores/as. São nestas condições que as docentes desenvolvem estratégias na tentativa de reconhecimento profissional.

As narrativas elaboradas pelas professoras também expressam modos singulares e situados de viver o início da docência. Nesse sentido, parece-nos importante ressaltar a relevância da continuidade de estudos e pesquisas que busquem articular a dimensão local e singular da condição docente à dimensão contextual. Por fim, espera-se que os estudos e pesquisas realizadas até o momento possam subsidiar ações institucionais de acompanhamento do início das trajetórias profissionais de professores/as de educação física.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I** – Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BERNARDI, G. B.; NETO, V. M. Implicações da proletarização do trabalho docente na educação física escolar. **Pensar a prática**, v. 19, n. 2, 2016.

CLARO JR, R.; FILGUEIRAS, I. P. Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 8, n. 2, 2009.

CONCEIÇÃO, V. J. S.; FRASSON, J. S.; VON BOROWSKI, E. B. A influência da socialização sobre o percurso docente dos professores de Educação Física no início da carreira. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 2, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliêsbiográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago, 2006.

FARIAS, G. O. et al. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 24, n. 2, p. 441-454, 2018.

FERREIRA, L. A. **O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**. Tese de Doutorado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2005.

FRASSON, J. S.; WITTIZORECKI, E. S. Identidade(s), cultura escolar e subjetividades: os fios que constituem o processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes na carreira docente. **Motrivivência**. Florianópolis. Vol. 31, n. 57 (jan./mar. 2019), p. 01-23, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, no. 115, São Paulo, 2002.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Caderno CEDES** [online], vol. 20, no. 50, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>. Acesso em: 12 FEV . 2014.

GARIGLIO, J. A. et al. PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A ENTRADA NA PROFISSÃO DOCENTE: uma iniciação à docência singular? In: **Anais do III Congresso Internacional sobre Professorado e Inserción Profesional a la Docencia**, Santiago, 2012.

GARIGLIO, J. A. DILEMAS E APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES INICIANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **37ª Reunião Nacional da ANPED**– 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis

GARIGLIO, J. 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, J. A. Singularidades da inserção profissional de professores de educação física iniciantes. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 23, n. 3, p. 1001-1012, 2017a.

ALMEIDA JUNIOR & OLIVEIRA; ARQUIVOS em MOVIMENTO, v.17, n.1, p. 583-597, 2021

GARIGLIO, J. A.; REIS, C. G. A dupla vulnerabilidade profissional de professores de Educação Física iniciantes. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 2, p. 398-432, 2017b.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. Tese de Doutorado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1996.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. 3.ed. Barcelona: Graó, 1998.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KAEFER, R. C. L. **A construção das identidades profissionais de quatro professores de educação física iniciantes da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS**. 2014. 251. Dissertação em Ciências do Movimento - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

KRUG, M. et al. Os desafios do cotidiano educacional de professores de Educação Física iniciantes na educação básica. **Revista Didática Sistêmica**, v. 19, n. 2, p. 14-28, 2017.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre Narrativa e Identidade. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.). **A Aventura (Auto) Biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MEDEIRO, C. et al. Identização docente de professores de Educação Física no início de carreira. **Educação em Perspectiva**, v. 5, n. 2, 2014.

MOLINA NETO, V.; MOLINA. R. K. Pesquisa Qualitativa em Educação Física Escolar: a experiência do F3P-EFICE. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. (orgs). **O Ofício de Ensinar e Pesquisar na Educação Física Escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. P.09-36

NOGUEIRA, E.G.D; ALMEIDA, O.A. Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes e acadêmicos residentes em foco. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L.R.M; PERRELLI, M.A.S. (Orgs.). **Docência em Questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. P205-228.

OLIVEIRA, C. B. Mídia, Cultura Corporal e Inclusão: Conteúdos da Educação Física Escolar. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v.10. n. 77, oct, 2004.

PAIXÃO, J. A.; BARROSO, Y. W. S.; CUSTÓDIO, G. C. C. Formação do professor de educação física e as dificuldades no início de carreira em escolas de ensino básico. **Horizontes**, v. 34, n. 2, p. 57-68, 2016.

QUADROS, Z. et al. Prática educativa de professores de educação física no início da docência. **Educação & Linguagem**, v. 18, n. 1, p. 21-40, 2015.

SILVA CELY, E.; HENRIQUE, J. H. Planejamento e Estratégias Alternativas de Professores Iniciantes de Educação Física. **ARTEFACTUM - Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia**, v. 14, n. 1, 2017.

ALMEIDA JUNIOR & OLIVEIRA; ARQUIVOS em MOVIMENTO, v.17, n.1, p. 583-597, 2021

SOUZA, Elizeu Clementino. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão-narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2011.p.213-220.

SOUZA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

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