

**O INÍCIO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORAS/ES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
DILEMAS E DESAFIOS DO PRIMEIRO ANO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL**

Ranucy Campos Marçal da Cruz¹, José Angelo Gariglio²

1. Mestra em Educação e Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora de Educação Física do Instituto Federal Minas Gerais, campus Piumhi

2. Licenciado em Educação Física e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2004). Professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.

Correspondência para: ranucyedfísica@yahoo.com.br

Submetido em 01 de maio de 2021

Primeira decisão editorial em 28 de junho de 2021.

Segunda decisão editorial em 20 de setembro de 2021

Aceito em 26 de outubro de 2021

Resumo: Este artigo relata os resultados de uma pesquisa de cunho qualitativo descrito, que objetivou compreender a percepção de professores/as iniciantes de Educação Física (EF) sobre o primeiro ano de inserção profissional na escola. Para tal, realizamos o estudo com três professores/as de Educação Física, licenciados pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), os quais estavam no primeiro ano de exercício profissional e que atuavam em escolas públicas e/ou privadas, na cidade de Belo Horizonte. Foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas, duas com cada um dos docentes participantes. A metodologia baseou-se na análise de conteúdo, possibilitando a construção de categorias temáticas. Os dados produzidos na investigação apontam para a dificuldade dos professores iniciantes de construir um efetivo diálogo e uma comunicação eficaz com os estudantes, de lidarem com os dilemas do processo de concepção do planejamento de ensino em meio ao contexto de uma disciplina com baixa prescrição curricular e de se defrontarem com a necessidade de adaptação e

domínio das condições ambientais da sala de aula da EF. Tais situações se apresentam como elementos da realidade que potencializam o choque da realidade, como também possibilitam a exploração e a descoberta da profissão.

Palavras-chave: Formação de Professores. Iniciação à Docência. Professores Iniciantes de Educação Física. Educação Física Escolar.

THE BEGINNING OF TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: DILEMMAS AND CHALLENGES OF THE FIRST YEAR OF PROFESSIONAL INSERTION

Abstract: This article reports the results of a research that aimed to understand the perceptions of physical education beginning teachers about their first year of professional insertion in school. For such, the research was conducted with three physical education teachers, graduates from Universidade Federal de Minas Gerais that were acting in their first year of teaching in public and/or private schools, in the city of Belo Horizonte. The research is of a descriptive qualitative nature. Six semi structured interviews were conducted, two with each teacher. The analysis methodology was based on content analysis, which enabled the construction of themed categories. The data provided by the investigation point towards a difficulty for beginning teachers to build effective dialogue and overall communicate with students, to deal with the dilemmas within the construction process of teaching planning in the context of a low curricular prescription subject and are faced with the need to adapt and master the environmental conditions of the PE classroom. Such situations are presented as elements of reality that enhance the shock of reality, as well as enable the discovery and exploration of the profession.

Key words: Teacher Training. Teaching Initiation. Physical Education Beginning Teachers. School Physical Education.

EL INICIOS DE LA ENSEÑANZA DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN FÍSICA: DILEMAS Y DESAFÍOS DEL PRIMER AÑO DE INSERCIÓN PROFESIONAL

RESUMEN: Este artículo reporta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo comprender las percepciones de los docentes / principiantes de Educación Física sobre el primer año de inserción profesional en la escuela. Para ello, realizamos la investigación con tres profesores de Educación Física, licenciados por la Universidad Federal de Minas Gerais, que se encontraban en su primer año de práctica profesional y que trabajaban en escuelas públicas y / o privadas, en la ciudad de Belo Horizonte. La investigación es de naturaleza cualitativa descriptiva. Se realizaron seis entrevistas semiestructuradas, dos con cada uno de los profesores participantes. La metodología de análisis se basó en el análisis de contenido, lo que permitió la construcción de categorías temáticas. Los datos producidos en la investigación apuntan a la dificultad de los docentes principiantes para construir un diálogo y comunicación eficaz con los estudiantes, para afrontar los dilemas del proceso de construcción de la planificación docente en el contexto de una disciplina con baja prescripción curricular y para afrontar las dificultades. Necesidad de adaptar y dominar las condiciones ambientales del aula EF. Tales situaciones se presentan como elementos de la realidad que potencian el impacto de la realidad, además de posibilitar la exploración y el descubrimiento de la profesión.

Palabras clave: Formación Docente. Iniciación a la Docencia. Profesores Principiantes de Educación Física. Educación Física Escolar.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o tema relativo aos processos de inserção profissional de professores iniciantes tem sido objeto de preocupação de autoridades políticas vinculadas aos campos da Educação, de organismos multilaterais, de investigadores no âmbito das universidades e de sindicatos de professores. Tal preocupação se justifica porque há muito as pesquisas têm constatado que os primeiros anos de inserção na carreira docente são críticos, seja pelos altos índices de abandono da profissão, seja pelas dificuldades encontradas pelos professores iniciantes de desenvolverem e aprenderem as artes da profissão docente. Alguns países têm reconhecido que a falta de atenção aos problemas específicos dos professores iniciantes pode impactar suas ações no sistema educativo ou, até mesmo, favorecer sua deserção, o que gera prejuízos econômicos. Essa situação extrapola o campo pedagógico e assume importância nas agendas das políticas públicas das diferentes nações (CUNHA; BRACCINI; FELDKERCHER, 2015).

Em meio a esse contexto, a problemática da Iniciação à Docência tem sido analisada sob diferentes ângulos, notadamente: desenvolvimento da identidade profissional (ENDO; REECEMILLER; SANTAVICCA, 2010); caracterização da fase da Iniciação à Docência (LIMA, 2006); problemas relativos à retenção de professores novatos (COCHRAN-SMITH, 2012); apreciação da formação inicial em relação à experiência da inserção profissional (MOULDING; STEWART; DUNMEYER, 2014); programas de acompanhamento de retenção de professores iniciantes e aprendizagem docente (VAILLANT, 2009).

Nossa pesquisa se insere no campo dos estudos sobre a Iniciação à Docência, mais particularmente alinhada à temática da caracterização do ciclo da Iniciação à Docência. De forma mais situada, a investigação relatada neste artigo centra seu foco de atenção nos dilemas e nos desafios do primeiro ano de inserção profissional de professores de Educação Física que atuam na instituição escolar.

Sobre a Iniciação à Docência

Tanto a literatura nacional quanto a internacional sobre os ciclos de desenvolvimento profissional docente têm caminhado para certo consenso: de que os primeiros anos de inserção profissional constituem uma fase/ciclo singular do processo de socialização profissional dos professores. Os autores, em geral, apontam que a carreira docente corresponde ao espaço de

tempo composta de três momentos diversos e complementares. Essas três fases/ciclos são assim designadas: a Formação Universitária, a Iniciação à Docência e a de Estabilidade na Profissão (NÓVOA, 2017; FEIMAN-NEMSER, 2001).

Em geral, a literatura sobre o tema tem assinalado que o período de Iniciação à Docência corresponde ao espaço de tempo dos primeiros anos de exercício profissional na escola, após o fim da graduação (VONK, 1995; VEENMAN, 1984). Em função do tempo restrito de experiência com os meandros da profissão, a Iniciação à Docência é correntemente descrita pelos professores como um acontecimento marcado pelo “choque de realidade” (HUBERMAN, 1992) e pelo “choque de transição” entre a vida de estudantes e as exigências do trabalho docente (VEENMAN, 1984). Esses termos utilizados pela literatura especializada para designar o que, nos nossos primeiros meses de docência, conhecemos – e muito bem! – como “frio na barriga”, desespero, às vezes até pavor, diante de situações das quais não temos a menor ideia de como vamos superá-las! O “choque de realidade” seria caracterizado, então, por um conjunto de situações-problema vivenciado pelos docentes em seus primeiros anos de magistério e que configuraria, em muitos casos, motivo de estresse físico e emocional (LIMA, 2006). O choque com a realidade e a crise profissional que se pode instalar nos primeiros meses ou anos de profissão muitas vezes leva os professores a abandonar definitivamente a profissão ou de outra forma marcá-los negativamente para o resto de sua carreira (SCHERFF, 2008).

Para Mizukami (1996, p. 72), “nesses anos iniciais da carreira docente, vários aspectos aparecem como críticos e têm ênfase diferenciada entre os professores: o uso do tempo, o controle da classe, a disciplina, a organização e sequenciação dos conteúdos, o relacionamento com os alunos, o domínio da matéria, a leitura dos diferentes alunos e de seus repertórios, o planejamento da aula para segmentos específicos da população, dentre outros”. Em geral, os professores iniciantes dizem que a entrada na profissão é marcada pela sensação de insegurança e submissão a professores mais experientes; por conformismo às normas e regras; pelas tensões e pelo peso das interações estabelecidas com os estudantes (TARDIF, 2002; MARCELO GARCIA, 1999).

Por outro lado, literatura sobre o tema da Iniciação à Docência tem indicado que os aspectos da sobrevivência (choque da realidade) e o da descoberta da profissão são vividos em paralelo, e é o segundo aspecto que permitiria suportar o primeiro (HUBERMAN, 1992). Os primeiros anos de inserção profissional seriam marcados pelo entusiasmo inicial, pela experimentação, pela exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua

sala de aula, seus alunos, seu programa), por sentir colega de um determinado corpo profissional (HUBERMAN, 1992). Segundo Feiman-Nemser (1983), os professores principiantes têm duas tarefas simultâneas a cumprir quando adentram os sistemas de ensino: devem “ensinar” e “aprender a ensinar”. Independentemente da qualidade do programa de formação inicial que cursaram, há alguns aprendizados sobre a profissão que somente são assimilados na prática e que repercutem sobre a própria experiência de inserção profissional, seja ela de sobrevivência e descobrimento, seja ela de adaptação e aprendizagem. As principais tarefas com que se defrontam os professores principiantes nesse processo de aprendizagem docente, no período de indução, são: adquirir conhecimentos sobre estudantes, currículo e contexto escolar; desenvolver ações de ensino que sejam significativas; manter a disciplina na sala de aula; criar um ambiente e uma comunidade de aprendizagem na sala de aula, ou seja, construir um repertório docente que lhes permita sobreviver a esse “desenvolver-se como professor” (MARCELO GARCIA, 2011). Esses processos de aprendizagem profissional impactam a compreensão que os novos professores têm do ensino e de sua identidade como docente.

Na produção teórica sobre a Iniciação à Docência, alguns autores têm chamado a atenção para o caráter singular do primeiro ano de inserção profissional. Esse marcador temporal seria como um microciclo específico contido dentro do período inicial da carreira docente. O primeiro ano de exercício profissional tem sido descrito como o mais crítico e dramático desse período. Isso porque os iniciantes têm, frequentemente, um sentimento de inadequação, porque vivem um tempo de transição entre o processo de aprendizagem para tornar-se professor e o de aprender a como ensinar (DARLINGHAMMOND; NEWTON; WEI, 2010).

A experiência de entrada na profissão tem sido descrita na literatura em termos duros, como de crise com a profissão, como uma espécie de “batismo de fogo” (KELCHETERMANS; BALLETT, 2002). No primeiro ano de contato com a realidade escolar, os professores têm de lidar com sentimentos extremos de desamparo, solidão, estranheza, alienação, insegurança, obscuridade e ambiguidade. Esses sentimentos podem abalar muito os novatos, às vezes, ao ponto de levá-los a viver uma sensação de paralisia perante a realidade (SCHATZ-OPPENHEIMER; DVIR, 2014). No primeiro ano de docência, os professores são “estrangeiros” num mundo estranho, isto é, num mundo que lhes é simultaneamente conhecido e desconhecido. Ainda que tenham passado milhares de horas na escola a ver professores e implicados nos processos escolares, os professores principiantes não estão

familiarizados com a situação específica em que começam a ensinar (MARCELO GARCIA, 1999).

Não obstante a ênfase colocada pela literatura nos aspectos mais traumáticos e críticos do primeiro ano de inserção profissional, as pesquisas apontam que os meses em que se dá início à profissão são marcados, também, por intensos processos de aprendizagem profissional, normalmente caracterizada por serem informais, implícitas, reativas, de difícil compreensão por parte dos próprios docentes iniciantes e pouco valorizadas pela comunidade escolar (FEIMAN-NEMSER, 1992). Para Marcelo Garcia (1999), o primeiro ano da docência pode ser particularizado por um período de aprendizagem intensa, predominantemente do tipo ensaio e erro e caracterizada pelo princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor prático, algo aprendido a duras penas, mediante o confronto e o abandono das crenças formuladas ao longo da vida do professor.

Tendo todo esse debate teórico em perspectiva, nossa pesquisa se debruçou sobre a percepção que os professores de Educação Física constroem acerca de suas experiências de inserção profissional no ano inicial de trabalho na escola. Mais especificamente, buscamos construir respostas objetivas às seguintes questões: Quais os dilemas e os desafios profissionais enfrentados pelos professores iniciantes de EF? Os primeiros anos de inserção profissional possibilitariam a incorporação de novas aprendizagens profissionais? Se afirmativo, de quais tipos? Como se dariam essas aprendizagens?

Percurso metodológico

Esta pesquisa¹ parte da premissa de que os professores são sujeitos sociais que concebem formas singulares de pensar, de ser e de atuar como professor. Os professores possuem trajetórias profissionais nas quais se inter cruzam aspectos biográficos, de formação e de socialização profissional que interatuam na produção de formas singulares de ser professor. Tal processo de construção identitária passa, necessariamente, pela capacidade que os professores têm de exercer com autonomia sua atividade e pelo sentimento de manter certo controle sobre o trabalho e sobre a reflexão sobre o trabalho (NÓVOA, 1992).

¹ Trata-se de uma pesquisa de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em agosto de 2019. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG em 23/11/2018, Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 02070518.8.0000.5149, Parecer nº 3.034.202. O projeto de pesquisa foi apresentado ao CEP, que designou um parecerista para avaliação das intenções da investigação, os procedimentos metodológicos e o termo de livre consentimento. Após essa avaliação, foi emitido um parecer favorável ao desenvolvimento da pesquisa, sendo este parecer aprovado pelo colegiado do CEP, em reunião ordinária.

Nessa linha, esta pesquisa opta pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, uma vez que pretende conhecer e interpretar o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2012). O que corresponderia a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos experimentados pelos professores de EF em seu primeiro ano de inserção profissional.

Sobre os sujeitos da pesquisa

No que concerne à escolha dos sujeitos da pesquisa, definimos três critérios orientadores: todos terem concluído a graduação em licenciatura em Educação Física na UFMG, estarem inseridos em redes de ensino da Região Metropolitana de Belo Horizonte, bem como no primeiro ano de exercício profissional na Educação Básica.

A opção por trabalhar com licenciados formados apenas em uma única instituição (UFMG) teve como objetivo a produção de análises que visassem estabelecer relações mais críveis entre o currículo da formação inicial e a sua repercussão perante os desafios colocados pelas situações de trabalho próprias do contexto de Iniciação à Docência em EF na escola.

A pesquisa foi realizada com três professores de Educação Física que se encontravam no primeiro ano de atuação profissional na Educação Básica, sendo duas mulheres e um homem. Uma professora, concursada e efetiva da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (BH); uma professora vinculada a uma escola de Educação Infantil da rede privada e um professor que atuava em duas escolas, também da rede privada.

Instrumentos de pesquisa: entrevistas e processo analítico

A pesquisa constou de um total de seis entrevistas semiestruturadas, duas com cada um dos/as professores/as. A escolha pela entrevista semiestruturada se deu porque queríamos que os docentes tivessem maior liberdade de narrar seus dilemas, desafios e descobertas, sem possíveis constrangimentos advindos da rigidez e da objetividade da relação pergunta e resposta. Desta forma, os informantes, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de sua experiência dentro do foco principal colocado pelo investigador, teriam condições de participar do conteúdo de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987). A entrevista foi organizada considerando os seguintes eixos temáticos: as condições materiais de trabalho, os desafios e dilemas da Iniciação à Docência, os conteúdos e processos de aprendizagem profissional e a relação entre Formação Inicial e Iniciação à Docência. Todas as seis entrevistas, gravadas e transcritas na sua totalidade, ocorreram de forma presencial e foram realizadas individualmente.

Para a análise do material empírico construído no decorrer da investigação, tomamos como referência os princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). O material empírico foi inventariado, organizado e, posteriormente, foi feita uma leitura flutuante, com o objetivo de conhecê-lo em sua totalidade. Em uma fase seguinte, os textos em unidade comparáveis de categorização para a análise temática sofreram recortes. Tal movimento teve como objetivo a produção de categorias analíticas gerais sustentadas pelas narrativas dos professores. Visando à definição da pertinência das categorias de análise, consideramos dois princípios: relação com um determinado quadro teórico e com a intenção da investigação.

Os desafios e os dilemas do primeiro ano de inserção profissional

Ao interrogarmos os/as professores/as sobre os dilemas e desafios vividos no primeiro ano de inserção profissional na escola, deparamo-nos com percepções singulares (próprias de cada sujeito), como também com a compreensão da realidade da Iniciação à Docência compartilhada pelos três docentes. Dentre os entendimentos singulares da experiência de inserção profissional, destacamos o relato da professora Lua². Segundo ela, a experiência de chegada à escola envolveu sentimentos que colocavam em questão a sua humanidade: “E aí, eu lembro que a sensação que eu tinha, todo dia, era de estar descobrindo a minha humanidade, assim. Em toda a sua potencialidade, em toda a fragilidade” (Lua, Entrevista 1, 17/10/2018).

No esforço de interpretação da narrativa da professora Lua, inferimos que tal descoberta (da sua humanidade) estabelece relação com sentimentos de fracasso, de insegurança e de medo, diante da constatação dos limites da sua formação acadêmica inicial, como também dos limites humanos para lidar com a complexidade da realidade escolar. Em outro trecho de entrevista, Lua descreve com mais detalhes o que ela designa a “descoberta da sua humanidade”. Vejamos:

Mas esse ano eu me lembro de algumas, lembro, logo nesse comezinho, que eu tentava propor coisas e que nada estava funcionando. Que agora, eu falo disso com uma tranquilidade, né, e vejo, inclusive, outras possibilidades de tentar fazer de novo. Mas, no momento em que estava passando e que tudo parecia estar dando errado, eu chegava assim meio acabada em casa. Eu estava tentando e não conseguia nem conversar com os meninos e ficava me questionando: ‘Cara, será que eu não sei nem conversar? Porque ninguém está me ouvindo, ninguém escuta o que eu estou dizendo!’ E aí, primeiro, acho que parte dos choros foi por uma angústia pedagógica, assim, de querer e, talvez, por uma prepotência de querer mexer nos meninos [...] E aí, chegava e chorava, assim. E isso tem a ver também [...] é isso, descobri minha humanidade, também tem dessas coisas (Lua, Entrevista 1, 17/10/2018).

²Os nomes dos/as professores/as participantes da pesquisa citados neste texto são fictícios.

De forma um pouco mais clara, a professora Lua relata sua dificuldade em lidar com os estudantes. Tal encontro se apresenta como um núcleo interacional específico que teria a capacidade de atualizar, situar e colocar em questão as lacunas da formação docente. Dentre essas lacunas, a professora destaca a sua incapacidade de interagir com os estudantes, de ser ouvida e reconhecida como docente. Sobre isso, Teixeira (2007) lembra que a docência envolve aspectos da ordem do humano, especificamente quando se trata da relação entre professores e estudantes. Vamos à citação:

Instaura-se em uma relação entre sujeitos socioculturais, constituindo-se na relação, a partir dela e nunca fora dela, a condição docente é, antes de tudo, da ordem do humano. Mesmo quando nela ocorrem atos de violência e de imposição de uma das partes, mesmo que porventura um dos polos se desumanize, ela pertence aos territórios do humano. Seja quando se realiza em processos heterônomos – desumanizadores – ou quando se dá em processos de autonomia, seja como socialização, como subjetivação, como emancipação, a docência sempre diz respeito aos humanos, a seus encontros, desencontros, entendimentos e conflitos; às suas tensões e incompletudes. A seus devires (TEIXEIRA, 2007, p. 430).

O choque da realidade narrado pela professora descortina sua incompletude pedagógica e por via de consequência humana. Tal experiência desvela a descoberta de aspectos da humana docência (ARROYO, 2001). Para esse autor, o exercício da docência pode ser uma possibilidade rica de recuperar a humanidade roubada que ainda existe em nós adultos, sobretudo quando nos revelamos tão humanos quanto os educandos. No ofício da docência, manifestam-se as leis da natureza; a produção do espaço, da vida, do ensinar matérias de cada disciplina, mas também se revelam, às novas gerações, a humanidade, a cultura, os significados que aprendemos e que vêm sendo aprendidos na história e no desenvolvimento cultural.

As dificuldades de compreensão das demandas e necessidades dos estudantes apresentam-se com um dos aspectos de regularidade existentes nos discursos dos professores, quando esses são instados a discorrer sobre os desafios profissionais do primeiro ano de inserção profissional. Nessa direção, os professores relataram encontrar dificuldades de entender os estudantes com os quais estavam trabalhando, conforme reforçam os dois trechos a seguir:

Porque, num processo educativo, faz muita diferença você entender com quem você está falando. Acho que grande parte da dificuldade da comunicação que a gente tem, e talvez parte grande dos problemas de educação que a gente tem, seja um problema de comunicação porque a gente não sabe quais são os sujeitos com os quais a gente está falando. A gente parte mais do preconceito, mais de ideias formadas, ou de ideais, o que eu queria que fosse baseado no meu filho, ou baseado no que eu conheço do bairro que eu moro, e não, isso não se forma assim, né?! (Lua, Entrevista 1, 17/10/2018).

Eu acho que, em relação à minha organização, esses desafios [pessoais] são fáceis de lidar. Essa questão de entender o sujeito, de ter esse equilíbrio, eu acho bem, bem complicado, bem desafiador. É... e... então, como, como que você, você tem

uma turma, com mais de vinte alunos, aí você tem um aluno... como você, eu fico pensando, como que eu conseguiria trabalhar de uma forma diferente, pra que esse, ele também tenha as mesmas experiências e aproveite da mesma forma? Isso tem sido um desafio. Mas eu acho que é muito mais um desafio de você entender o sujeito, no caso, não só do infantil, mas alguns alunos do fundamental I. Esses alunos, você entender o sujeito, a criança, ali enquanto criança, o que ela, o que ela traz [...] (Jorge, Entrevista 1, 16/10/2018).

Nos relatos dos/as professores/as, percebe-se que o processo de conhecimento dos estudantes se apresenta como uma espécie de enigma a ser decifrado. O esforço de decodificação desse enigma se confronta com ideias preconcebidas de infância e adolescência alimentadas (de forma acrítica) pelos professores em sua trajetória de vida familiar, comunitária e escolar. O encontro com os estudantes pode instaurar nos professores processos reflexivos dolorosos. Isso porque as imagens dos estudantes incorporadas na socialização primária mostram-se quebradas, já que não condizem com o que crianças e adolescentes realmente são no presente. Sobre isso, Arroyo (2009, p. 35) assinala:

Vejo como desafiante que os docentes sejam defrontados pelos alunos sobre as imagens com que os representam. Parto de uma hipótese: nos incomodam suas condutas sobretudo porque quebram as imagens que nós fazemos da infância, adolescência e juventude. Pensando bem, esses imaginários docentes, pedagógicos e sociais não estão ultrapassados? Nós mesmos, quando alunos(as), já percebíamos que não davam conta das formas como vivíamos nossa infância, adolescência e juventude. Por que essas imagens perduraram tanto na cultura docente e escolar? Se os incômodos que as condutas dos alunos nos provocam ao menos contribuíssem para revermos as imagens com que os representamos seria uma grande contribuição. Penso que avançaremos profissionalmente quando superarmos esses imaginários. Quando ficarem para trás. Perdidos. Mas que outras imagens dos educandos passariam a ocupar seu lugar?

Talvez essa seja uma das descobertas profissionais centrais da Iniciação à Docência, e também a mais complexa: a descoberta dos alunos concretos, com sua diversidade cultural e seus múltiplos sentidos em relação ao conhecimento, ao ensino, ao papel da escola e, também, do professor. Nesse contexto, os professores iniciantes são colocados em situações de enorme instabilidade, e abertas a interpretações subjetivas da realidade que não fornecem o porto seguro da objetividade.

Como bem lembram Tardif e Lessard (2009), o objeto de trabalho da docência (os estudantes) não lhe é dado objetivamente, como se bastassem tomá-los nas mãos e manipulá-los como bem quisesse. Tal objeto chega até o estudante por meio da própria ação de construí-lo, enquadrá-lo, adaptá-lo e prepará-lo para a tarefa a realizar. Isso porque na docência, isto é, profissão de Relações Humanas, a acolhida dos alunos tem uma importância particular. Os seres humanos tornam-se realmente presentes uns em relação aos outros; eles são copresentes numa situação instaurada pelo seu encontro, portadores que são de expectativas, de perspectivas, de motivação, de interesses, que devem ser, de certo modo, agendados,

negociados e necessários para produzir a possibilidade de uma ação em comum. Nesse cenário, não há um manual para que se estabeleça, por exemplo, qual seria a melhor maneira de comunicação com os alunos.

Tal realidade parece potencializar aspectos do choque com a realidade e de crise profissional. Os professores iniciantes estariam, assim, mais vulneráveis ao peso e ao desgaste proveniente da complexidade da interação humana na sala de aula, comparativamente aos docentes mais experientes. A capacidade de lidar com a tarefa do enquadramento da situação de ensino e da organização coletiva é o que distinguiria os professores iniciantes dos experientes, ou seja, a capacidade de resistir aos grupos e de conduzi-los na direção correta (TARDIF; LESSARSD, 2009). Além disso, o professor experiente teria maior capacidade de antecipar e solucionar situações-problema por meio da utilização da memória de longa duração, alcançando objetivos de maneira menos exigente, o que pode parecer algo fácil aos olhos de um professor iniciante (BEIJAARD; VERLOOP, 1996).

Em sobreposição às dificuldades de lidar com os conflitos, tensões e desafios próprios da interação com os estudantes, os professores relatam dificuldades de se adaptarem com aspectos singulares do contexto de ensino da EF. O primeiro ponto destacado pelos/as docentes diz respeito à quase inexistência de referências curriculares em EF, como livros didáticos e/ou para didáticos³ que orientem os processos de seleção dos conteúdos de ensino, o seu tratamento didático e sequenciação durante os anos escolares. Os sujeitos da pesquisa se deparam com o seguinte paradoxo: se por um lado, a maior margem de autonomia na definição da organização curricular pode avivar processos de descoberta da profissão (via uma relação mais autoral com o trabalho pedagógico), por outro, o quase vazio da prescrição curricular e didática é visto com certa ressalva. Inferimos que, para um professor iniciante de EF, tal lacuna pode potencializar situações de insegurança, paralisia e de dificuldade de percepção de sua autoeficácia docente (o compromisso, a motivação e a satisfação com o trabalho), o que poderia potencializar aspectos do choque da realidade. Os relatos abaixo apontam para esse paradoxo:

Acho que a questão que a gente tem, e que talvez a gente compartilhe com as artes, é essa questão de ter uma liberdade. Assim, uma liberdade maior, que ao mesmo tempo não é tão livre assim, porque, também, ela já vem sendo construída dos menorzinhos e, muitas vezes, sendo construída por pessoas que não são da Educação Física, de uma forma muito cerrada. Então, ainda que a gente não tenha um livro que oriente [...] Porque é isso, quem entra para dar aula de Matemática,

³No Brasil, ainda se verifica que um mercado editorial de livros didáticos em Educação Física é muito restrito (em quantidade, qualidade e pluralidade). Somente em 2020, a EF é inserida no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

vai ter ali, uma orientação fechada, clara do que deveria, do que propositiva, de um caminho. Inclusive, um caminho delineado pelo livro que vai seguir, e tal. Na Educação Física e nas Artes, isso não tem. Que bom que não tem! (Lúa, Entrevista 1, 17/10/2018).

Eu acho, porque as outras áreas, assim, do conhecimento, eles têm livro base, texto, conteúdo que são seguidos ali, à risca. Matemática é assim, Português é assim, História é assim, e Educação Física não! Educação Física a gente tem conteúdos que são próprios, isso é inegável, só que a gente, dentro daquilo, a forma de avaliar nossa é singular. A forma que a gente conduz os nossos conteúdos, a gente não tem um manual, a gente não tem uma receita de bolo, que a gente vai seguir (Lílian, Entrevista 1, 21/11/2018).

Então, até acontece isso com alguns colegas; lá eu tenho que me reinventar, eu não consigo dar continuidade, eu não consigo fazer um planejamento perfeito, para eu ter uma continuidade; então, por exemplo, vou planejar minha aula, vou trabalhar, é, se eu vou planejar minhas aulas, vou levar o meu material, quanto material eu vou arrumar emprestado? Eu não sei quantos alunos que eu vou ter. Eu vou ter uma continuidade nesse conteúdo? Porque uma, duas aulas, aí eu vou, vou ter uma progressão, o aluno que faltou na primeira aula, na segunda aula, ele vai e me aparece na terceira aula do conteúdo e eu tô preparando uma outra coisa, então como que eu vou voltar atrás. (Jorge, Entrevista 1, 16/10/2018).

Paralelamente ao desafio da organização curricular em EF, os sujeitos da pesquisa pontuam que uma das principais instigações do primeiro ano de inserção profissional é saber lidar com situações de instabilidade didática no interior da sala de aula. Tais incitações estão relacionadas à gestão do material didático, à organização do tempo, ao uso dos espaços próprios da sala de aula de EF (quadras, pátios, ginásios), à negociação do uso desses espaços com as escolas, o imponderável das intempéries do tempo (frio, calor, chuva, vento), os cuidados com os alunos, as pequenas indisciplinas dos estudantes, a segurança física dos discentes, os deslocamentos na escola, dentre outros. O relato abaixo discorre sobre essa profusão de aspectos com os quais os professores de EF iniciantes precisam aprender a lidar de modo urgente:

Porque, o que acontece? [...] E, de certa forma, era para ser uma hora de aula para cada turma. Eu que combinei: 'Não, vamos fazer 50 minutos, porque eu preciso do intervalo para ir ao banheiro, porque eu não posso sair e deixar as crianças sozinhas'. Muitas vezes, as crianças ficam comigo, e essas auxiliares, quando falta funcionária na escola, vão ajudar lá, para dar banho nas crianças do berçário. Então, eu fico sozinha, literalmente. Então, não tenho tempo para ficar. E aí, preciso organizar o material da outra turma da próxima aula que eu vou dar, às vezes não é aquele material que eu estou usando, eu tenho que ir lá dentro buscar o restante, organizar outro espaço. Aí, começa a dar sol, não é coberto, eu tenho que mudar o lugar que eu vou dar aula. Começou a chover? Aí, eu tenho que fazer aquilo na hora, e eu, esses 10 minutos, é o único tempo que eu tenho. E, aí, muitos professores regentes não entendem isso; antes de eu finalizar minha aula, eles já estão com a turma lá, esperando. Aí eu falo: 'Espera aí um pouquinho'. Isso, foi uma construção, porque, eu vou te falar, tem professor lá que não aceita, tipo assim: 'Não, sua aula é uma hora!' Eu falei: 'Não, mas calma, porque eu preciso organizar a aula. Não estou deixando de dar aula para os alunos, eu estou organizando a aula dos alunos!' Entende? Eu não estou lá, brincando de esconder no banheiro, de fazer outras coisas que a gente sabe que acontece, eu estou organizando a aula. Eu sempre tento ser pontual, assim, com isso, mas tem dia que é difícil demais! É, é o que a escola me cobra muito. Aí, chega depois do almoço, eles falam assim: 'Mas você não fez a chamada das crianças de manhã'. Acaba que eu anoto num papel, depois passo, por quê? Nesse momento em que eu faço

chamada, é o momento que eu tenho que escrever lá o que aconteceu, uma criança mordeu a outra, machucou, alguma coisa que aconteceu na minha aula, que ... tipo, de relevância. Só que, se eu fizer a chamada, eu já tenho que escrever isso; porque, depois que fecha o sistema, não abre, eu não tenho acesso mais. Todos os dias que eu vou à escola é um desafio diferente. Por exemplo, nos dias de chuva está sendo muito complicado, porque neste mês, praticamente todo, eu estou dando a minha aula dentro de sala de aula. Quando eles me veem, eles já falam: ‘Professora, onde nós vamos?’ [...]. Tem dia de muito sol, também, que eu não consigo levar as crianças do Maternal 1 para a quadra, porque eles queimam o pezinho. Entende? Tem os dois lados da moeda. (Lílian, Entrevista 2, 12/1/2019).

Estudos sobre a Iniciação à Docência têm apontado para a existência de diferentes fontes de socialização profissional dos professores em início de carreira⁴. Na opinião de Jordell (1987), existiriam quatro fontes que influem no processo de iniciação pedagógica dos professores principiantes: o carácter pessoal, a sala de aula, o carácter institucional e o carácter social⁵. Os sujeitos da nossa pesquisa colocam que a interação ocorrida no interior da sala de aula da EF por ser traduzida como uma espécie de vértice da vivência da Iniciação à Docência. Na sala de aula, é experimentado aquilo que Tardif e Lessard (2009) denominam de “enquadramento da situação escolar”. Nesse enquadramento, colocam-se os pontos nos “is”, a consignação das tarefas, o registro das funções, a definição das condutas, tudo isso com a intenção de gerar um quadro situacional que permitirá o trabalho escolar propriamente dito, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem.

A narrativa supracitada coloca luz também sobre aspectos singulares do processo de socialização profissional experimentados nas condições ambientais da sala de aula da EF. A fala da professora Lílian aponta para a dificuldade de lidar com um conjunto bastante plural de desafios e dilemas profissionais que decorrem das demandas de ensino e aprendizagem em EF, e que são mediadas, em parte, pelas particularidades dos ambientes físicos onde as aulas desse componente curricular ocorrem, a saber: sem o mobiliário escolar tradicional, em geral mais amplo que as salas de aula tradicionais; invariavelmente a céu aberto, com outros marcadores espaciais de professores e alunos; lugar onde o processo de ensinar e aprender pressupõe a movimentação corporal e lugar marcado pela presença constante de ruídos (gritos, conversas) provenientes da intensa interação entre os estudantes.

⁴Entendemos “socialização profissional” como o processo mediante o qual o indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessárias para assumir um papel na organização escolar (VAN MAANEN; SCHEIN, 1979).

⁵*La primera, de carácter personal, es producto de las experiencias previas y creencias respecto de como debería ser un profesor, la segunda fuente está referida al aula o a las diferentes interacciones ocurridas al interior de la sala de clases en las cuales se ve involucrado este profesor principiante; la tercera fuente es de carácter institucional, es decir, las relaciones con los pares, directivos y apoderados, determinan otra forma de socialización; la cuarta fuente, de carácter social, está relacionada con el contexto socio-económico y cultural en el cual está la institución educativa, lo que también actúa como fuente de influencia (JORDELL, 1987, p. 176).*

A dificuldade de adaptação a essas condições ambientais *sui generis* da sala de aula da EF aparece como um aspecto importante daquilo que a literatura tem denominado de “choque da realidade”. Paralelamente, as possibilidades de descobertas da profissão viáveis de ser acessadas nesse tempo e o espaço da vida profissional podem contribuir com a edificação de experiências exitosas de exploração e estabilização da profissão. Como bem assinala Huberman (1992), a exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se essa for bem-sucedida, passa-se à fase da estabilização, ou de compromisso, na qual as pessoas centram sua atenção no domínio de diversas características do trabalho. Por isso, a necessidade urgente de acompanhamento por parte da escola em relação ao que ocorre nesse espaço de trabalho dos professores.

Considerações finais

Os dados produzidos nesta investigação confirmam o que as pesquisas sobre o primeiro ano de inserção profissional já têm apresentado no campo científico. A entrada na profissão docente é marcada por diversos desafios e dilemas profissionais, os quais não apenas reforçam aspectos do choque da realidade, como também criam situações e exigências de resolução de problemas pedagógicos que podem favorecer a instauração de processos de aprendizagem docente, significativos ao desenvolvimento profissional dos professores.

Dentre os dilemas profissionais vocalizados pelos docentes participantes da pesquisa, destaca-se a dificuldade de lidar com um contexto de uma disciplina com baixo grau de prescrição curricular. Tal estorvo é motivado, segundo os/as professores/as, pelo fato de existirem poucas referências didáticas que possam auxiliá-los/as nesse processo de organização curricular da EF. A maioria das escolas nas quais esses/as professores/as trabalham não apresenta orientações ou prescrições rígidas nessa direção. Em extensão, livros didáticos e paradidáticos na área praticamente inexistem. Tais dilemas demandam a construção de respostas às seguintes questões: que conteúdos ensinar? Como organizar os conteúdos no tempo escolar? Quais os objetivos a alcançar? Qual a periodicidade para cada conteúdo? Como tratá-los segundo as diferentes fases da vida dos estudantes? Como relacioná-los com o projeto escolar? Respostas nada fáceis de serem respondidas por professores em seu primeiro ano de inserção profissional.

Paralelamente, os professores/as destacam dois desafios centrais: compreender os estudantes reais - com suas demandas e necessidades - e lidar com as condições de ensino específicas na sala de aula da EF. No que diz respeito ao primeiro ponto, destaca-se a

dificuldade de criar canais de comunicação com os alunos, que possam favorecer uma relação verdadeiramente dialógica. Coloca-se como central a necessidade de desenvolver tecnologias de comunicação/interação humana com potencial de persuasão dos alunos. Nesse contexto de ensino, faz-se necessário o uso de estratégias de implicação dos alunos nas aulas de EF, não tanto pelos mecanismos de controle muito presentes nas demais disciplinas (risco da reprovação mediante avaliação em provas e testes, controle dos pais), mas por canais de comunicação e interação humana, capazes de persuadi-los, seja pela motivação impressa pela ação dos professores, seja pela empatia nutrida pelos discentes em relação aos docentes, seja também pela habilidade de tornar os conteúdos de ensino agradáveis e prazerosos. Tarefa nada fácil para os/as professores/as em seu primeiro ano de inserção profissional.

No que tange ao segundo ponto supracitado, os/as professores/as chamam a atenção para o enfrentamento dos desafios didáticos no interior da sala de aula da EF. A nossa pesquisa reafirma o que outros estudos têm dito: o que se vive na sala de aula configura-se como uma fonte de aprendizagem docente fundamental ao processo de socialização profissional de professores iniciantes. Mais especificamente, os dados dessa pesquisa trazem à luz aspectos singulares dos desafios enfrentados pelos professores de EF. Destaca-se a necessidade de ter de lidar com modalidades de ordem e disciplina diferenciadas em relação à maioria das demais disciplinas escolares (ensinar mediante a presença constante de ruídos – risos, gritos, conversas –, com intensa movimentação dos alunos e com a ocupação mais livre dos espaços), a singularidade das condições ambientais da sala de aula da EF (a incidência forte do sol, do frio e de espaços e limites físicos mais amplificados no que concerne à sala de aula tradicional) e a atenção constante com o cuidado e a segurança e a integridade física dos alunos em função de sua constante movimentação corporal.

Por fim, o estudo aponta que o primeiro ano de inserção profissional dos/as professores/as iniciantes de EF pesquisados/as é marcado por desafios profissionais correlatos aos demais professores iniciantes (estresse, sensação de paralisia, conflitos com os alunos, invisibilidade da condição de professor iniciante, falta de apoio institucional, formação inadequada ao enfrentamento da complexidade da realidade escolar). Todavia, os achados da nossa investigação advertem para o fato de que o pertencimento ao campo disciplinar da Educação Física cria condições específicas de entrada e empenhamento na carreira docente, configurando, desta forma, um elemento potente na construção de sentidos nesta fase de desenvolvimento da profissão.

Referências

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEIJAARD, D.; VERLOOP, N. Assessing teachers' practical knowledge. **Studies in Educational Evaluation**, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 275-86, 1996.
- COCHRAN-SMITH, M. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Pi Record**, [S.l.], v. 48, n. 3, p. 108–122, 2012.
- CUNHA, M. I. da.; BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 73-86, 2015.
- DARLING-HAMMOND, L.; NEWTON, X.; WEI, R. Evaluating Teacher Education Outcomes: A Study of the Stanford Teacher Education Programme. **Journal of Education for International Research and Pedagogy**, [S.l.], v. 36, p. 369–388, 2010.
- ENDO, H.; REECE-MILLER, P. C.; SANTAVICCA, N. Surviving in the trenches: a narrative inquiry into queer teachers' experiences and identity. **Teaching and Teacher Education**, [S.l.], v. 26, n. 4, p. 1023-1030, 2010.
- FEIMAN-NEMSER, S. Learning to teach. **The Institute for Research on Teaching**, [S.l.], v. 64, p. 1-40, 1983.
- FEIMAN-NEMSER, S. Helping novices learn to teach: lessons from an experienced support teacher. **Research Report**, Michigan, v. 91, n. 6, p. 1-23, 1992.
- FEIMAN-NEMSER, S. Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. **Journal of teacher education**, [S.l.], v. 52, n. 1, p. 17-30, 2001.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, p. 31- 61, 1992.
- JORDELL, K. Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers. **Teaching and Teacher Education**, [S.l.], v. 3, n. 3, p. 65-177, 1987.

CRUZ & GARIGLIO; ARQUIVOS em MOVIMENTO, v.17, n.1, p. 564-582, 2021

KELCHTERMANS, G.; BALLETT, K. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teachers' socialisation. **Teaching and Teacher Education**, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 105–120, 2002.

LIMA, E. F. de. (Org.). **Sobrevivências: no início da docência**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

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

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MIZUKAMI, M. G. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. *In*: REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. G. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 1996.

MOULDING, L. R.; STEWART, P. W.; DUNMEYER, M. L. Pre-service teachers' sense of efficacy: relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. **Teaching and Teacher Education**, [S.l.], v. 41, p. 60-66, 2014.

NÓVOA, A. (Org). Vida de professores. **Os professores e as histórias de suas vidas**. *In*: NÓVOA, A. *Porto*, Portugal: *Porto*, 1992. p. 11-30.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2017.

SCHATZ-OPPENHEIMER, O.; DVIR, N. From a ugly duckling to a swan: Stories of novice teachers. **Teaching and Teacher Education**, [S.l.], v. 37, p. 140–149, 2014.

SCHERFF, L. Disavowed: The stories of two novice teachers. **Teaching and Teacher Education**, [S.l.], v. 24, n. 5, p. 1317–1332, 2008.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, mai./ago. 2007.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, D. Políticas de inducción a la docencia en América Latina: la dependencia. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Madrid, v. 13, n. 1, p. 28-41, 2009.

CRUZ & GARIGLIO; ARQUIVOS em MOVIMENTO, v.17, n.1, p. 564-582, 2021

VAN MAANEN, J.; SCHEIN, E. H. Toward a theory of organizational socialization. **Research in Organizational Behavior**, [S.l.], v. 1, p. 209-64, 1979.

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

VONK, J. Mentoring Beginning Teachers: Development of a Knowledge Base for Mentors. **American Educational Research Association**, [S.l.], v. 1, p. 1-26, abr. 1995.