



A entrada na carreira docente de professores iniciantes de Educação Física: discutindo as singularidades em contexto de atuação¹

Amanda Raquel Rodrigues Pessoa²

 <https://orcid.org/0000-0002-6625-3938>

Isabel Maria Sabino de Farias³

 <https://orcid.org/0000-0003-1799-0963>

Resumo

O artigo busca analisar a construção de sentidos de professores iniciantes de Educação Física, quando na entrada na carreira docente, a partir das experiências em contexto de atuação profissional. O que o vivido em contexto revela sobre a docência em Educação Física? A pesquisa (auto) biográfica, realizada com cinco professores iniciantes de Educação Física, teve por base encontros formativos e as narrativas orais e escritas, que se configuraram em materiais reflexivos. As experiências retratam o despreparo da escola em lidar com a fase de entrada na carreira. Os sentidos atribuídos à docência em Educação Física afetaram o desenvolvimento pedagógico e a disposição em continuar aprendendo.

Palavras-chave: Entrada na carreira. Professor de Educação Física. Escola.

Entry into the teaching career of beginning physical education teachers: discussing singularities in the context of action

Abstract

This article aims to analyze the construction of meanings by beginning Physical Education teachers, when they are entering the teaching career, based on their experiences in the context of their professional practice. What does the experience in this context reveal about teaching in Physical Education? The (auto)biographical research, carried out with five beginning Physical Education teachers, was based on formative meetings and oral and written narratives, which were configured as reflective materials. The experiences portray the school's lack of preparation to deal with the phase of entry into the career. The meanings attributed to teaching in Physical Education affected the pedagogical development and the willingness to continue learning.

Keywords: Career entry. Physical education teacher. School.

Introdução

A inserção profissional na docência demarca os primeiros anos de trabalho. É o momento em que o professor se insere pela primeira vez na profissão, passando por várias situações cotidianas, novas. Portanto, uma fase de descoberta sobre a carreira docente (Vaillant; García, 2012).

¹ Este trabalho é fruto de Tese.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Juazeiro do Norte: amandaraquel@ifce.edu.br.

³ Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza: isabel.sabino@uece.br.

Adentrar uma determinada cultura escolar enseja, na convivência em contexto, uma gama de sentimentos e reflexões sobre a atuação, que se alimenta das condições estruturais e das relações estabelecidas com os sujeitos e se consagram e ganham vida quando a práxis docente se efetiva no ambiente de trabalho.

A passagem de acadêmicos para profissionais conduz reflexões sobre outro prisma acerca de aspectos inerentes ao trabalho. Autores como Nono (2011) e García (1999) arrolam algumas dessas pautas, tais como perspectivas teóricas a serem adotadas, a organização didático-pedagógica, a seleção e a sistematização de conteúdo, as relações estabelecidas com valores, atitudes e comportamentos profissionais, etc.

Nono (2011, p.21) adverte que o momento de entrada na profissão é uma fase em que, gradativamente, o mundo ideal, pensado pelo professor iniciante, é substituído pelo real, no qual “[...] os novos professores iniciam uma revisão das suas atividades e ideias, na tentativa de adaptá-la a dura realidade da sala de aula, marcada por uma série de limitações que atuam diretamente sobre seu trabalho [...]” e, assim, intenta aprender sobre a profissão inserido no cotidiano escolar, por meio de erros e acertos.

A conduta do iniciante está submetida às experiências pessoais e profissionais, o que implicará nas motivações e no trabalho docente sobre o conhecimento a ser ensinado. Diante disso, indagamo-nos sobre a produção de sentido dos professores iniciantes: o que o vivido em contexto revela sobre a docência em Educação Física? A área de ensino à qual o professor está habilitado também tem especificidades nessa socialização profissional (Gariglio, 2017). Em sendo assim, o ensaio agora sob relato dialoga com o professor iniciante que atua com o componente curricular Educação Física.

Este grupo de profissionais – os professores de Educação Física – tem particularidades na maneira de interagir com o ambiente escolar. Freitas e Alvernaz (2016) apontam que a socialização dos professores de Educação Física não se processa de maneira idêntica à dos professores de outras disciplinas curriculares. Ela se diferencia em pontos como espaço físico utilizado para aulas, metodologias de ensino, conteúdos desenvolvidos e valorização profissional. Além disso, a disciplina acolhe influência de entidades relacionadas aos contextos esportivos amador e profissional, o que acarreta mudanças no tratamento da disciplina Educação Física na comunidade escolar.

O professor de Educação Física ainda precisa conviver com as modalidades de reconhecimento e valorização de conteúdos na disciplina, sobressaindo-se as relações estabelecidas com os alunos. Segundo Gariglio (2017), há um confronto entre as práticas corporais de referência e a seleção e a organização do tratamento pedagógico na disciplina.

Em se cuidando do âmbito da escola, Faria e Bracht (2014) trazem à tona outro aspecto que tende a influenciar a inserção profissional do professor de Educação Física: o tratamento da disciplina como algo de “segunda classe”, o que afeta a constituição da identidade profissional, e ressalta que a cultura escolar é capaz de escamotear ou potencializar determinadas pretensões de autorrealização dos docentes.

Com isso, é perceptível haver uma complexidade de sentidos que envolve as práticas dos professores de Educação Física, sendo um dos profissionais da educação que sofre com os estereótipos no ambiente escolar e com os valores sociais ligados a conteúdos de ensino. E com isso nos propomos neste estudo a analisar a construção de sentidos na docência em Educação Física vivido por professores iniciantes.

Metodologia

A pesquisa (auto)biográfica foi escolhida para subsidiar o trabalho com os professores iniciantes de Educação Física. É preciso considerar o salto epistemológico dessa perspectiva metodológica no tratamento em campo, pois ela rompe com a racionalidade científica instrumental-técnica e modifica a relação sujeito-objeto por se aproximar dos processos de subjetivação que envolvem o ser humano. Como indica Delory-Momberger (2016, p. 136), “[...] O campo de conhecimento da pesquisa biográfica é o dos processos de constituição individual (de individuação), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social”.

Souza e Oliveira (2016) ressaltam a fascinante capacidade da perspectiva (auto)biográfica de jogar constantemente com as nossas emoções no entrelaçar do tempo, das lembranças e do estabelecimento de narrativas. A perspectiva (auto)biográfica permite ir tecendo, fio a fio, o que se aceita sobre a nossa existencialidade. Com essa metodologia, “[...] somos os artífices da nossa história” (Souza; Oliveira, 2016, p. 194). Nóvoa (2007, p. 19), na mesma direção, reitera que o

cerne da (auto)biografia está o seu potencial em “[...] produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores”. Essa metodologia viabiliza equacionar a profissão docente à luz da condição humana, aceitando as interligações da razão com o sentimento, do profissional com o humano, na certeza de que somos parte de uma sociedade que consegue nos modificar e ser modificada.

O estudo foi realizado com egressos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará-Campus Juazeiro do Norte. Para a seleção dos participantes, solicitamos primeiramente a lista dos alunos concludentes em 2016 a 2020. Após o retorno institucional, constatamos que 116 estudantes concluíram o curso de Licenciatura. Para participar do estudo, era necessário saber se os egressos estavam atuando no magistério e para isso disponibilizamos um formulário virtual desenvolvido na Plataforma *Google Forms* para traçar o perfil dos egressos e saber de sua disponibilidade em participar da pesquisa.

Como etapa para a divulgação do formulário, foi criado um *link* de acesso que continha um texto introdutório explicando o teor da pesquisa e as finalidades acadêmicas do estudo. Este *link* foi enviado em grupos dos aplicativos que guardassem relação com a instituição de formação dos egressos e, também, por meio da lista de contato que nos foi fornecida.

Sessenta e dois egressos retornaram o formulário respondido. Destes, apenas 12 estavam atuando em escolas como professores de Educação Física, oito em escolas públicas e quatro em estabelecimentos particulares, em municípios do estado do Ceará. Considerando a disponibilidade dos professores, seis demonstraram interesse e cinco, efetivamente, lograram participar da formação. Assim, o grupo de professores participantes do estudo foi composto por 5 iniciantes de Educação Física, com os quais foram realizados encontros formativos. Os professores serão tratados no estudo por codinomes por eles escolhidos, sendo denominados de Malia, Borboleta, Girassol, Lira e Lio.

A formação ocorreu nos meses de outubro e novembro de 2020, semanalmente, às segundas-feiras, com horário marcado para acontecer de 18h30min às 21h30min, no modelo remoto. Os encontros, no total de sete, foram todos gravados com a permissão dos participantes, com duração média de 3 horas.

A pesquisa-formação foi suporte para organizar o material a ser analisado. Cada encontro tinha uma temática para direcionar a discussão a saber: 1.º Encontro: A inserção profissional; 2.º

Encontro: Aprendendo a ensinar: dilemas e aprendizagens da docência; 3.º Encontro: A escola e o espaço de aula – a convivência na escola; 4.º Encontro: A postura profissional do ser professor; 5.º Encontro: O saber ensinar; 6.º Encontro: O que fui/ sou e serei como profissional – o lugar da formação e da experiência nesse processo; e 7.º Encontro: A socialização antecipatória no desenvolvimento profissional docente.

Durante toda a formação, as narrativas orais e escritas se configuraram em materiais reflexivos para a pesquisa. As narrativas orais dos professores iniciantes, gravadas com a permissão do grupo, se exprimem como materiais de análise. Além destas, as narrativas escritas auferiram destaque, especificamente ao memorial (auto)biográfico.

A intenção, com vistas a diversificar os procedimentos metodológicos (narrativas orais e escritas) para a escrita dos textos de campo, foi subsidiar, de variadas maneiras, as narrativas de si contadas por professores iniciantes de Educação Física num contexto formativo, a fim de enaltecer a dimensão humana no âmbito da demanda científica pelo saber novo, parcialmente ordenado.

De posse do material, realizamos a transição dos textos de campo para os textos de pesquisa. Esse movimento intenta “[...] encontrar um modo de selecionar e colocar juntos estes textos de campo dentro de um texto narrativo global e único” (Clandinin; Connely, 2015, p. 187). Para que isso seja realizado, impõe-se preservar alguns aspectos, como a condição humana e pessoal da narrativa, em detrimento da transformação do relato em fragmentos formais de categorias, e manter o fato biográfico sem se render a interpretações que generalizem ou reduzam as narrativas a uma confirmação de teorias, homogeneizando as experiências.

Para a análise, utilizamos a técnica desenvolvida por Souza (2014), denominada de “análise compreensiva-interpretativa”. Esta técnica de análise se propõe realizar a interpretação desde o momento inicial da investigação-formação e se organiza em três tempos: a) Tempo I - Pré-análise - leitura cruzada; b) Tempo II - Leitura temática - unidades de análise descritivas; e c) Tempo III - Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*.

Por conformar uma pesquisa-formação, mantivemos os professores iniciantes seguros no que tange à sua imagem e integridade pessoal, sempre atentos a qualquer invasão de privacidade, sentimentos de inferioridade, agressividade, raiva ou algo capaz de produzir mal-estar entre os envolvidos.

Para esclarecimento e participação na pesquisa, os professores foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual continham as informações sobre os objetivos, os riscos e benefícios, bem como informava o contato da pesquisadora para sanar eventuais dúvidas sobre o andamento do estudo. Cabe salientar, também, que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética sob o Número do Parecer: 5 373 173.

Travessias de professores iniciantes de Educação Física em contexto de atuação

Este segmento aponta a singularidade tecida nos primeiros anos de docência; descreve e interpreta o universo simbólico constituído por professores de Educação Física sobre a entrada na profissão. Os professores iniciantes vivem um tempo de travessia, traçam suas rotas e, ao mesmo tempo, são afetados por outros caminhos, que se cruzam aos seus, e os fazem abandonar suas certezas e entregar-se ao novo. No fundo, eles sabem que não há como fugir ou negar esse movimento transformador e, por isso, sentem que jamais serão os mesmos, mas também desconhecem os enfrentamentos desse caminhar.

Esse encontro com a profissão é uma etapa que marca, afeta e transforma a carreira, configurando-se como espaço de aprendizagens, dotada de acontecimentos e experiências singulares, compartilhadas com outros agentes sociais que compõem o contexto de trabalho. Vaillant e García (2012) pontuam ser no período de inserção profissional que a socialização se produz com maior intensidade, em que se interiorizam normas, valores e condutas que caracterizam a cultura escolar na qual se integram, afetando intensamente o modo de ser e estar na profissão.

Os professores iniciantes desta pesquisa iniciaram a docência com base numa contratação temporária. Romanowski e Martins (2013) apontam ser frequente os professores iniciantes começarem sua carreira desse modo, o que os faz iniciarem suas práticas docentes em condições precárias, pois são situações de atividades emergentes, improvisadas e desvalorizadas. Frasson *et al.* (2014) consideram que esse tipo de contratação situa o docente em um estado delicado, instável, o que interfere na interação com o corpo docente, pois todos os anos o professor precisa participar de um processo seletivo e, muitas vezes, não tem continuidade em uma mesma escola.

O estado provisório de suas atividades baliza as possibilidades de trabalho e, mesmo com intensas aprendizagens, eles não adquirem as características de desenvolvimento profissional pleno, ante as limitações impostas pelas condições de trabalho. Day (2001, p.15) ressalta que “[...] o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos nos quais realizam a sua atividade docente”. Assim, essa situação de contrato afeta o acolhimento dos iniciantes, por estarem em constante estado de incerteza na continuidade de suas funções, com restrições à sua ascensão profissional, e com isso suas primeiras experiências resultam, quase sempre, em desmotivação e desinvestimento pedagógico (Frasson *et al.*, 2014).

Para iniciarmos a discussão, tomamos o momento de entrada na carreira vivido pela professora Girassol, que relatou uma situação que a sobrecarregou, relacionado à cobrança por treinos dentro da escola. Há um entendimento, entre uma parcela de professores de Educação Física e demais agentes escolares, de que o papel de “treinador” é parte das funções a serem desempenhadas no cotidiano escolar, configurando como discurso legitimador da área. Segundo Bracht (2019), esse é um traço comum na atuação em Educação Física, sendo, explícita ou latentemente, parte da história da disciplina no cenário brasileiro. Vejamos o relato da professora Girassol, quanto a uma situação de cobrança do Núcleo Gestor específica ao professor de Educação Física, quando lhe foi exigido organizar treinos para os alunos:

Girassol: [...] no início do ano, a cobrança muito grande pelo esporte, pelos treinos, então houve uma certa confusão, porque eu tinha que dá de conta da academia da escola, ao menos uma vez na semana, e eu tinha que dá de conta de treinos de alunos, manhã, tarde, noite, além dos alunos dos distritos que quisessem vir treinar aqui na sede, [...] então nas minhas horas vagas eu continuava na escola treinando os meninos, e outra, que exigiram, esporte, mas era apenas futsal. Eu levei propostas para a própria coordenação de voleibol, recusaram. Futsal! Pra não dizer que não existia voleibol, eu e algumas amigas minhas, íamos treinar na escola onde eu ensino, à noite, e eu acabava convidando outros alunos que se interessassem em praticar e despertar esse interesse deles e a coordenação ver esse interesse por outro esporte[...] tinha que dá de conta, [...] me sobrecarregaram muito em relação aos treinos [...]

Tornou-se corriqueiro relacionar o papel de “treinador” ao professor de Educação Física na escola. Essa relação é conflituosa e dotada de desafios e dilemas para a constituição dos processos identitários desse profissional. Por vezes, assumir o papel de “treinador” ganha uma

centralidade no trabalho educativo, o que dificulta a relação com o saber escolar, distanciando o docente do seu papel de “educador”.

Como apontam Bagnara e Fensterseifer (2019), todo profissional que atua na Educação precisa assumir a responsabilidade de democratizar o acesso aos saberes, de modo a potencializar o desenvolvimento humano e social para o exercício da liberdade política e intelectual, em estreita articulação com as práticas socioculturais e institucionais, dando, assim, condições para a superação das desigualdades e a transformação social.

Desse modo, o professor de Educação Física escolar assume a tarefa de romper com um papel socialmente aceito e disseminado historicamente, o de professor-treinador, para propor uma visão ético-político-pedagógica coerente com uma educação transformadora de seres humanos e de sociedade. É uma tarefa complexa, ante uma realidade que frequentemente integra a Educação Física, no cotidiano escolar, ao campo das atividades de apoio ao ensino, estando as cobranças mais relacionadas a eventos e atividades extracurriculares, com reduzido papel instrucional (Gariglio, 2013).

Para romper com discursos legitimadores, o professor de Educação Física resiste a “si mesmo” no sentido de confrontar representações, valores, crenças e convicções de um tempo/espço em que viveu a institucionalização das práticas corporais. Esses exercem um poder coercitivo, um controle sobre a pessoa e dificultam as tentativas de alteração a uma ordem, gerando uma relação dialética do homem com o mundo social, por se consolidar não como memória biográfica, mas como tradição (Berger; Luckmann, 2002).

O terreno de exigências em Educação Física escolar consolidou no cotidiano uma cobrança interna e externa pelos resultados esportivos, organização de campeonatos, realização de treinamentos em detrimento de uma intervenção profissional de cunho didático-pedagógico, com os conhecimentos acadêmico-científicos consolidados, com sistematização e organização dos conhecimentos com finalidades educativas e articuladas a um projeto de escolarização. Este fato ajuda a compreender o vivido pela professora Girassol, que precisou assumir uma variedade de funções profissionais em seus primeiros anos de atuação, ocasionando-lhe sobrecarga.

Além disso, a recusa do gestor às propostas da iniciante desmotivou o trabalho docente e demonstrou uma resistência a novas práticas corporais, em transposição àquelas hegemônicas na sociedade. A cultura escolar exerce influência na tomada de decisão do Núcleo Gestor e na

realização do trabalho do professor iniciante. A cultura esportiva hegemônica promove uma tensão com os objetivos educacionais e, por vezes, direciona e limita a atuação na disciplina Educação Física.

A legitimação de determinadas práticas corporais na escola é interiorizada por seus membros gestores e persiste como quadro de referências às novas maneiras de atuação. Nessas circunstâncias, os professores iniciantes são cobrados por aquilo que, até então, acontecia no cotidiano escolar, esperando-se que ele continue as rotinas já estabelecidas. Como afirmam Berger e Luckmann (2002): “[...] a realidade já interiorizada tem a tendência a persistir. Sejam quais forem os novos conteúdos que devam agora ser interiorizados, precisam de certo modo, sobrepor-se a esta realidade já presente”. Não estamos, com isso, negando a ruptura e a coexistência de novas práticas profissionais, no entanto, o relacionamento do professor de Educação Física com os agentes de socialização afeta as suas decisões e torna-se proporcionalmente carregado de significação, capaz de o direcionar à motivação e à resistência, mas também à desmotivação e à aceitação do que é imposto.

A entrada no magistério despertou o sentimento de desvalorização da disciplina Educação Física, em especial, os iniciantes relataram acontecimentos com seus colegas professores, que desencadearam esse entendimento, como mostram os relatos a seguir:

Lio: [...] Eu fui vítima do preconceito por uma colega de trabalho por ser professor de Educação Física [...] A nossa escola ela tem o que a gente chama de conselho de classe [...] E aí num determinado conselho, a gente estava falando sobre um aluno, de uma determinada turma e na minha fala eu disse que não tinha problema algum com aquele aluno, e pelo contrário, ele era um bom aluno nas minhas aulas, inclusive era um aluno que era participativo que tinha assim boas notas comigo, e eu não tinha nada de ruim, digamos assim, pra falar sobre. E aí, essa colega de profissão, colocou mais ou menos assim, talvez seja assim, porque é a Educação Física, porque na minha disciplina ele não é assim, ele é totalmente contrário [...] foi tão ruim para mim, foi uma sensação tão ruim sabe, chega tocou lá no fundo, mas eu temi falar algo, ser mal interpretado, eu temi assim, desenvolver uma má relação com a professora, enfim, eu optei por silenciar [...]

Malia: [...] dentro da escola, teve um relato do professor que ele disse, que eu não respondi porque eu não tive palavras para respondê-lo [...] aluno deu problema lá na aula de Matemática, não sei qual foi o problema, que tipo de problema aluno deu, mas a punição do aluno foi ele passar duas semanas sem participar da aula de Educação Física [...] isso muitas vezes me chateia [...] a gente tem que mostrar que a gente é importante, que nós não somos uma

disciplina auxiliar, que as nossas aulas não são um momento de distração, para compensar os alunos pelo esforço intelectual que ele fez lá na aula de Matemática. [...] então, é uma constante luta pelo reconhecimento dentro da escola [...] eu achei isso assim tão absurdo que eu não tive o que responder para ele. Então, quer dizer que a minha aula é o quê? um prêmio? Por que ele não fica sem assistir a sua? Por quê? Que relação tem a sua aula, o que o aluno fez na sua aula, com a minha aula? Vai privar o aluno desse conhecimento? Por que você teve problema com o aluno? Por que o aluno deu um problema? Eu acho isso assim absurdo! Na hora eu não tive nem o que responder para o professor.

Depreendemos das narrativas que, como os colegas professores pareciam compreender a disciplina como um apoio curricular, isso repercutiu nos iniciantes como uma descaracterização das funções de um componente que tem seus conhecimentos a serem ensinados para a constituição de aprendizagens dos alunos.

É preciso considerar que a representação dada pelos outros professores à disciplina Educação Física é produto da experiência anterior de cada qual, as quais estruturam os discursos das pessoas sobre suas práticas. São saberes legitimados na relação com os sistemas, com as instituições detentoras dos poderes diretamente implicadas na sua vida cotidiana (Dubar, 2005).

Dubar (2005) expressa que há dois processos identitários resultantes da socialização profissional: uma identidade atribuída pelos outros, de cunho relacional, sistêmico e comunicativo; e outra, que se constitui na singularidade, relativa à construção de si, que envolve o processo biográfico, sendo estratégico tentar gerir esses dois processos identitários no espaço profissional de trabalho, com vistas à manutenção do *status* social de um determinado campo profissional.

As modalidades relatadas, pelos professores iniciantes, de negação do reconhecimento da Educação Física como componente curricular, se aproximam da pesquisa desenvolvida por Faria e Bracht (2014). Concluíram eles que disciplinas como Educação Física, Artes e Língua Inglesa vivenciam um conflito cultural duradouro, uma vez que, no interior da escola, são reconhecidas com um *status* menor ou, até mesmo, numa posição inferior em relação a uma cultura dominante de ensino aprendizagem, sendo alvos de um déficit crônico de legitimidade, o que denota robustas implicações para a identidade docente.

González (2020) igualmente aponta que os professores participantes de suas pesquisas indicaram que, como há um desprestígio da disciplina, isso dificulta a participação, em condições

de igualdade, do projeto educacional da escola, sendo um empecilho para a constituição de práticas pedagógicas de qualidade.

Os professores das demais disciplinas, no contexto narrado pelos iniciantes, sentiam dificuldades de compreender o aprendizado das práticas corporais como um processo de ensino. Os conteúdos de cunho corporal não são tratados como fonte de produção de conhecimento. Por este pretexto, os novços sentiram-se desrespeitados, por serem privados de exercer o papel social por eles constituído. Os sentimentos negativos por eles desencadeados são fruto da violação daquilo que compreendem como parte de sua constituição profissional. Entendem que privações relacionadas à disciplina Educação Física são, a igual tempo, negar a si mesmos como parte de um corpo docente estruturante.

O vivido por Lio e Malia fez com que refletissem sobre o valor conferido à Educação Física, a respeito das relações de poder que permeiam as disciplinas. Essa hierarquia na organização dos saberes (Gariglio, 2007) afeta o professor que, por não se achar valorizado, se desmotiva no que toca à participação nas relações sociais com seus pares e, assim, vai se isolando e silenciando o que pensa, sente e age.

Notamos que todos os iniciantes quiseram sair das perspectivas tradicionais de ensino da Educação Física. Para isso, procuraram aproximar-se de variadas manifestações corporais, todavia, isso foi conflituoso em decorrência da cultura esportiva, o que, no contexto escolar dos novatos, ainda se conservava como predomínio entre os estudantes. Seguem as narrativas.

Borboleta: [...] eu não supri as minhas expectativas, porque eu não pude ser a professora que eu sempre pensei em ser. Porque os alunos, eu não conseguia ser escutada pelos alunos, os alunos não aceitavam aquilo que eu tinha levado [...]

Lio: [...] foi algo que eu ainda não soube como superar sabe, é a questão de trazer o aluno pra participar da minha aula, principalmente das práticas, que eles queriam muito, sempre cobravam prática, prática, prática, mas quando eu organizava planejava, a participação era mínima. E era complicado, eu me frustrava, às vezes me prendia muito no início da aula tentando captar, “olha vamos lá”, “vamos participar”, “vai ser bacana”, e assim sucessivamente e durante o decorrer de 2018 e 2019 eu não consegui, eu acabei me desestimulando e meio que deixando acontecer, os que queriam participar estavam lá, e os que não, eu deixava [...]

Girassol: [...] o meu problema em relação às aulas foi que eles tem um anseio, acho que isso acontece na maioria das escolas, um anseio muito grande por aula

prática, mas quando você vai pra aula prática você percebe que a maioria quer apenas sair da sala de aula e ficar lá na arquibancada [...]

Lira: [...] eu tive um bom contato com os meus alunos, só tive dificuldades com uma turma que é o nono ano, acho que por eles já serem maiores e aí já estar interessado em outras questões, e também por a minha não abertura para o lindo treino deles, eu acho que a gente teve esse embate [...]

Malia: [...] às vezes eu saio das minhas aulas do Ensino Médio e já vou para as minhas aulas com as crianças, aí eu vejo a diferença assim, não só com relação à idade, mas com relação aos conteúdos, e da motivação em participar das aulas [...]

Na Educação Física, não há uma sistematização padronizada de um currículo, que se constitui na relação contextual. Esta tendência sobressai como um ponto central, pois favorece para que os estudantes se achem “confortáveis” em questionar o professor sobre saber ensinar. Essa flexibilização dos seus conhecimentos, em alguns casos, enseja mal-entendidos, no processo de seleção e organização dos conhecimentos por parte dos alunos, a exemplo dos relatados pelos iniciantes, em que a Educação Física é somente brincadeira, jogar bola, não tem uma sistematização pedagógica, não avalia, dentre outros.

No contexto relatado pelos iniciantes, parece-nos que isso aconteceu. As representações sobre as práticas corporais e experiências anteriores dos estudantes os fizeram questionar os professores. Com isso, tentaram manter os seus interesses na realização das aulas. Esse fato promoveu um desgaste nos principiantes, que estavam em constante tensão perante os alunos, com vistas a convencê-los a participar e aceitar novos conteúdos e rotinas.

Os noviços, como apontam os estudos de García (1999), sentem-se motivados a realizar propostas de trabalho inovadoras, no entanto, se veem diante de situações de ensino que dificultam a organização e aplicação das suas perspectivas de trabalho. No caso dos participantes da pesquisa, seus alunos não aceitavam algumas rotinas e normas estabelecidas para a organização da disciplina Educação Física na escola e mantinham atitudes/comportamentos que limitavam ou modificavam o planejamento e suas ações didáticas.

Tardif e Lessard (2012) ressaltam que os confrontos dos professores com o aluno é parte da profissão docente, exigem convencimento e o estabelecimento de uma ordem por parte do professor. A organização escolar participa de um contexto social e recebe influência do que acontece tanto dentro da escola como fora dela.

Em uma análise direcionada para o contexto da Educação Física, Vago (1996) aponta que os formatos de práticas corporais que acontecem fora da escola promovem uma tensão permanente com a cultura escolar. Os professores confrontam-se com a esportivização/mercantilização das práticas corporais, com os sentidos atribuídos a essas manifestações com base nos significados constituídos socialmente.

Em meio a isso, os iniciantes tentam sobreviver na docência, dentro de uma organização escolar com múltiplos sentidos atribuídos à Educação Física, os quais resultam em ações de controle e manipulação. Nessas condições, eles tiveram que aprender a lidar com o que Tardif e Lessard (2007) denominou de tecnologias da interação, que passam por coerção, autoridade e persuasão, precisando realizar estratégias para desenvolver o seu programa de ação, em detrimento daquelas desencadeadas pelos alunos, que iriam em sentido contrário ao estabelecido.

O entendimento equivocado e conflituoso sobre teoria e prática se expressa na relação com os estudantes nas aulas de Educação Física, em que a aula que acontece dentro de sala é chamada de “aula teórica” e aquela ocorrente em espaços livres, como quadras e pátios, é denominada de “aula prática”. Isso promoveu um desgaste dos professores iniciantes com os estudantes, por esses entenderem e cobrarem do docente essa divisão. Lira e Borboleta contam sobre isso,

Lira: [...] teve um momento que eu fiz construção de material com eles para poder ministrar uma aula de tênis e a gente foi construir as raquetes, pra mim ali já era a prática, e eu tentei expor aquilo pra eles, e eles não estavam reconhecendo. Isso aqui não é não, eu quero é ir pra quadra, a prática é na quadra, aquela carência sei lá, o que é que eu posso denominar, de estar na quadra pra poder perceber que a prática está acontecendo, então é um fragmento muito grande assim, e a dificuldade dos alunos reconhecerem essa aula de Educação Física, sendo ela em sala enquanto prática.

Borboleta: [...] para mim é mais complicado, porque assim, pros alunos as aulas de Educação Física é a aula que eles têm em sala, a aula da quadra é a aula do racha, nem aula eles chamam, nós vamos pro racha, é tanto que vai só os meninos.

Essa articulação das aulas dentro de uma configuração teórica (abordagem em sala dos conhecimentos) e prática (vivências corporais em espaços livres, como quadra, pátios) é algo que

se impõe ao professor iniciante de Educação Física como parte da organização escolar. Transformou-se em uma rotina a ser considerada nas aulas, existindo uma cobrança dos alunos por esse formato, algo validado no ensino dessa disciplina na escola, nas distintas práticas docentes.

Essa rotina escolar passa, assim, a ser cobrada dentro da escola, por seus agentes de socialização, como gestores, professores e estudantes. Influencia na organização didático-pedagógica e se mostra com intenso poder sobre a tomada de decisão do iniciante. É um jogo simbólico em que pesa sobre o professor a sua condição de novato, de não existir um pertencimento social ao grupo, e querer ser aceito, mantendo relações amigáveis em seu trabalho.

As negociações com os alunos compõem as estratégias de sedução (Gariglio, 2013) pelo intenso poder que os estudantes exercem nas escolhas dos conteúdos. Dos cinco iniciantes, quatro relataram que os estudantes quiseram realizar as práticas corporais de suas preferências e resistiram às propostas de organização dos professores.

Gariglio (2019) aponta, nos resultados de sua pesquisa, que este aspecto foi desafiador para os iniciantes. O autor considera isto uma singularidade da disciplina, que causa na ação pedagógica um exaustivo trabalho de negociação, para que sejam aceitos os conteúdos da disciplina. Caso contrário, as práticas corporais ficarão restritas àquelas do cotidiano dos alunos.

Os principiantes querem inovar, mas, na cultura escolar, resiste uma rotina de práticas tradicionais ou de “rola-bola”, em que os estudantes desenvolvem expectativas sobre determinados conteúdos, com suporte em suas preferências. A narrativa de Borboleta refere-se a esse movimento de resistência dos alunos às tentativas de inovação dos professores iniciantes:

Borboleta: [...] na escola rural [...] eu tinha mais liberdade para fazer o que eu queria, só que lá não deu certo por causa da tradição nas aulas de educação física. Professor chegava entregava a bola, eles iam para frente da escola, que lá não tem espaço nenhum para a educação física, o espaço que eles fazem é em um campo aberto, que tem em frente à escola, e eles só jogavam queimada, carimba [...] e aí quando eu pensei levar o conteúdo diferente, os alunos começaram a gritar: eu não quero! eu não quero! se for para ser esse conteúdo, eu vou sair da sala [...] muita briga, ah eu não quero ficar, eu quero só homem, só mulher, e aí eu segurava a bola e dizia: enquanto não me escutarem eu não devolvo, e aí eu consegui trabalhar algumas coisas mais um conteúdo em si mesmo eu não consegui [...]

É notória a dificuldade de Borboleta na alteração de uma rotina nas aulas de Educação Física. Em certa medida, os professores experientes têm uma responsabilidade na manutenção dessas práticas na realidade atual, mesmo diante de tantas discussões acadêmicas e curriculares que a disciplina denota no contexto educacional.

González (2020), ao se deter sobre os estudos das condutas docentes em Educação Física, salienta que há uma heterogeneidade de comportamentos nas ações pedagógicas que modificam toda a organização da disciplina e seu contexto didático. Com isso, cabe questionar sobre o lugar da dimensão ética em tais práticas e a necessidade de aprofundamento deste tema na formação inicial, concedendo, assim, suporte para pensar nas atitudes a serem adotadas.

Achamos pertinente pensar no influxo do fenômeno que Bracht *et al.* (2018) e González (2019) denominaram de “desinvestimento pedagógico” e que acontece, com frequência, entre os professores de Educação Física em seus primeiros anos de atuação profissional.

O ato de lidar com a cultura escolar nas aulas de Educação Física exerce uma força simbólica de grande complexidade na organização da disciplina. Como vimos, nas narrativas dos iniciantes, para gestores, professores e alunos, a separação teoria/prática estrutura-se na escola como uma rotina, com valores e normas preestabelecidos.

Assim, não é dado ao iniciante em Educação Física um poder de decisão sobre as modalidades de organização de suas aulas. Em vez disso, ele se vê ante uma realidade com formatos de aulas, conteúdos, previamente estabelecidos, dentro de um cenário de resistência à mudança, no qual se impõe um controle sobre a sua atuação profissional. Esse professor tende a questionar-se sobre sua autonomia e é capaz de acomodar-se e desistir da inovação.

O desenvolvimento profissional docente acontece na preservação e na valorização dos processos de constituição da sua autonomia profissional, sendo isto, inclusive, fundamental para pensar em mecanismos de reflexão e qualificação das suas funções em contexto escolar. Partimos da perspectiva de que o professor é agente de desenvolvimento (García, 1999) sendo, por isso, concebido como sujeito ativo na formação, uma vez que suas reflexões e ações profissionais são fundamentais para transformar, inovar e emancipar a escola.

Considerações Finais

Percebemos que, entre os professores iniciantes colaboradores, a entrada na carreira corresponde a um momento de afirmar posicionamentos em prol de uma organização pedagógica para a atuação profissional em Educação Física.

Os seus relatos apontaram experiências que retratam o despreparo dos gestores nesse momento de entrada na carreira. Os acontecimentos foram marcados por sentimentos de desvalorização, por equívocos na conduta com o iniciante, sobressaindo um excesso de cobrança, fato demonstrativo de um despreparo para lidar com essa fase profissional.

Os iniciantes observaram negligências na organização da Educação Física ligadas à sua área. Falaram sobre cobranças ligadas à organização de eventos esportivos e treinos. Observamos que o papel de “educador” perde a centralidade para o papel de “treinador” em que são incorporadas outras funções socialmente legitimadas pela cultura esportiva na sua atuação, promovendo uma tensão com as finalidades educacionais.

A compreensão dos agentes de socialização sobre a relação teoria-prática em Educação Física afetou a rotina escolar e a organização didático-pedagógica das aulas, dificultando a intervenção, por não saber lidar/modificar formatos de ensino consolidados na cultura escolar.

O predomínio da cultura esportiva ensejou conflitos no planejamento e na prática pedagógica ante a resistência dos estudantes em participar das aulas e a aceitação de novos conhecimentos corporais na organização/sistematização das aulas. Com isso, a preocupação dos iniciantes gravitou à órbita de aceitação dos conteúdos, modificando as suas atitudes profissionais para um maior envolvimento afetivo, com vistas, assim, a conseguir abertura para o diálogo e a inovação.

Os iniciantes tentam sobreviver na docência em Educação Física, em meio aos múltiplos sentidos atribuídos ao seu papel profissional, passando por funções como as de treinador, educador, animador cultural. Demandam estratégias de aproximação dos seus pares, visando a constituir na Educação Física uma pedagogia que legitime o seu papel educativo no âmbito escolar. Estes sentidos atribuídos ao seu papel na escola afetam o seu desenvolvimento pedagógico pelo fato de redirecionarem as suas funções para aspectos profissionais de outra natureza.

O trabalho educativo tem especificidades que exigem um esforço acentuado do professor iniciante para organizar e executar suas tarefas. Aliar a isso outras funções sobrecarrega e gera conflitos. Em geral, afeta a constituição da identidade docente e, no caso da Educação Física, recai sobre o reconhecimento disciplinar na escola. Faz-se necessária maior atenção sobre a repercussão do acúmulo de funções ao professor novato.

Esta experiência de pesquisa-formação possibilitou-nos conhecer as histórias de vida, as emoções, os sentimentos que perpassam esse caminhar, os desejos e as projeções de cada iniciante. E, também, a nós propiciou a percepção na história do outro, dentro de um processo de identificação que gera apoio e cria uma rede de significados. É algo motivador para a formulação de uma prática pedagógica em Educação Física, comprometida com a aprendizagem dos alunos e com a análise e a reflexão do acervo cultural das práticas corporais historicamente criadas e reconstituídas.

As narrativas dos professores iniciantes ajudam-nos a sustentar a tese de que o universo simbólico resultante do processo de socialização do professor iniciante de Educação Física oferece uma apreensão subjetiva do ser professor. A socialização docente produz uma compreensão pedagógica e de si capaz de afetar a disposição em continuar aprendendo, bem como legitima um saber/fazer da prática docente, conformando-se como ponte para o desenvolvimento profissional.

Referências

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. *Educação Física Escolar: política, currículo e didática*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2019. 152p.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 22. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. 248p.

BRACHT, V. *A Educação Física Escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física)*. Ijuí (RS): Unijuí, 2019. 256p.

BRACHT, V.; FARIA, B. A.; MACHADO, T. S.; ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; ALMEIDA, U. R. Práticas pedagógicas inovadoras em Educação Física Escolar: os casos das professoras Maria e Gabriela. In: BRACHT, V.; ALMEIDA, U. R.; WENETZ, I. (org.). *A Educação Física Escolar na América do Sul: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico*. Curitiba (PR): Editora CRV, 2018. p. 67-84. 340p.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia, MG: UFU, 2015.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001. 352p.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v.1, n.1, p.133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Amanda%20Raquel/Downloads/2526-Texto%20do%20artigo-6653-1-10-20160712.pdf. Acesso em: 3 jun. 2019.

DUBAR, C. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005. 332p.

FARIA, B. A.; BRACHT, V. Cultura escolar, reconhecimento e Educação Física. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. S310-S323, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2135>. Acesso em: 9 jun. 2019.

FRASSON, J. S.; BOROWISKI, E. B. Von.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; NEVES, P. C.; VOLPATO, G. Organização escolar: uma ponte para a socialização docente dos professores iniciantes. In: CONGREPRINCI - CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4. *Anais [...]*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.

FREITAS, R. C.; ALVERNAZ, A. Socialização Organização de Professores de Educação Física nos primeiros anos de profissão. In: HENRIQUE, J.; ANACLETO, F. N. A.; PEREIRA, S. A. M. (org.). *Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Física: reflexões sobre a formação e socialização docente*. Curitiba, PR: CRV, 2016. p. 71-94. 168p.

GARCÍA, C. M. *Formação e professores: para uma mudança educativa*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. 272p.

GARIGLIO, J. A. O papel da disciplina escolar no processo de constituição da cultura pedagógica de professores de educação física de uma escola profissionalizante. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 30, Caxambu, MG, out. 2007. *Anais [...]* Caxambu, MG, out. 2007. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt04-3146-int.pdf>. Acesso em: 3 set. 2019.

GARIGLIO, J. A. *Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2013. 264p.

GARIGLIO, J. A. Singularidades da inserção profissional de professores de Educação Física iniciantes. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 1001-1012, jul./set. de 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/71967/0>. Acesso em 10 fev. 2020.

GARIGLIO, J. A. A iniciação à docência de egressos da licenciatura em educação física da UFMG. *In: LAS CASAS, E. B.; CUNHA, D.; QUEIROZ, T. UFMG pesquisa egressos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 157-174, 2019.403p.

GONZÁLEZ, F. J. Prefácio. *In: BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física Escolar: política, currículo e didática*. Ijuí (RS): Editora Unijuí, 2019. p. 11-14. 152p.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: entre o rola bola e a renovação pedagógica. *In: ALBUQUERQUE, D. I. de P.; DEL-MASSO, M. C. S. (org.). Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 130-148.

NONO, M. A. *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre (RS): Mediação, 2011.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In: NÓVOA, A. Vida de professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. p. 11-30. 215p.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Desafios da formação de professores iniciantes. *Páginas de Educación*. Montevideo: Uruguay, v.6, n.1, p.83-96, 2013.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Revista do Centro em Educação*, Santa Maria (RS), v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344>. Acesso em: 5 jan. 2020.

SOUZA, E. C.; OLIVEIRA, R. C. M. Pesquisa (auto)biográfica, cultura e cotidiano escolar: diálogos teórico-metodológicos. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 2 n. 2, p.182-203, jun./out. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/25506/0>. Acesso em: 5 jan. 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 325p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 317p.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 3, n. 5, dez. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2228>. Acesso em: 20 nov. 2020.

VAILLANT, D.; GARCÍA, C. M. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. p. 242.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará e aos professores iniciantes que participaram do estudo.

Submetido em: 06.04.2024.

Aprovado em: 08.12.2024.