

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC  
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E  
EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**VIVIANI DIAS CARDOSO**

**PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO DOCENTE NO INÍCIO  
DA CARREIRA: INFLUÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gildo Volpato.

**CRICIÚMA  
2016**

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C268p Cardoso, Viviani Dias.

Programa de acompanhamento docente no início da carreira: influências na prática pedagógica na percepção de professores de educação física / Viviani Dias Cardoso ; orientador : Gildo Volpato. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2016.

190 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2016.

1. Professores - Formação. 2. Socialização profissional.  
3. Prática de ensino. 4. Ensino – Orientação profissional.  
5. Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira. I. Título.

CDD. 22. ed. 371.12

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101  
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC


**VIVIANI DIAS CARDOSO**

**“PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO DOCENTE NO  
INÍCIO DA CARREIRA: INFLUÊNCIA NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA NA PERCEÇÃO DE PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA”**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 23 de março de 2016.


**BANCA EXAMINADORA**


  
Prof. Dr. Gildo Volpato  
(Orientador - UNESC)

  
Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski  
(Membro - PUCPR)

  
Prof. Dr. Victor Julierme Santos da  
Conceição (Membro – UFSC)

  
Rafael Rodrigo Muller  
(Suplente – UNESC)

  
Prof. Dr. Vidalceir Ortigara  
Coordenador do PPGE-UNESC

  
Viviani Dias Cardoso  
Mestrando



*Dedico esta dissertação a:*

*Todos os professores iniciantes que ingressam na carreira em condições precárias de trabalho e que mesmo assim sobrevivem na profissão buscando uma educação de qualidade;*

*Aos meus colegas de grupo de pesquisa que possibilitaram momentos de aprendizagens e reflexões durante a minha trajetória enquanto pesquisadora;*

*Aos meus pais, mestres e referências em minha vida.*



## AGRADECIMENTOS

Início estes agradecimentos com uma oração que se tornou imprescindível durante minha trajetória pessoal e profissional. *Santo Anjo do Senhor, meu zeloso e guardador, se a ti me confio a piedade Divina, hoje e sempre me rege, me guarda, me governa e me ilumina. Amém.*

Esta oração é uma forma de agradecer a todos os anjos que Deus colocou em minha vida, e que de alguma forma guiaram meu caminho e nortearam meus passos nas escolhas pessoais e profissionais.

Portanto agradeço a minha família, amigos e principalmente a meus pais, que desde cedo incentivaram-me a estudar e aceitaram minhas escolhas profissionais. O amor, carinho e apoio incondicional deles foram o alicerce para o êxito dessa caminhada.

Meu agradecimento especial ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e o Mundo do Trabalho em Educação Física (GPOM), principalmente ao Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição, pelos momentos de leituras, debates, confrontos, aprendizagens, reflexões e paciência durante meu processo de constituição enquanto pesquisadora. Mais do que meu professor, foi meu amigo, referência enquanto ser humano e como profissional.

Agradeço a todos os funcionários, professores em particular, e aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) pelos momentos de convivência e aprendizagens que compartilhei, socializando minhas angustias, medos e felicidades nessa caminhada de mestrado.

Agradeço também, de modo muito especial ao Prof. Dr. Gildo Volpato, pela confiança depositada e pela atenção despendida. Mais que orientador, se mostrou ser um ser humano de grande índole, mantendo sua conduta de princípios educacionais e humanos admiráveis.

Estendo meu agradecimento à professora Joana Paulin Romanowski, por aceitar contribuir com esta pesquisa fazendo parte da minha banca. A você, meu sentimento de admiração e respeito enquanto pesquisadora.

Não poderia deixar de mencionar meu agradecimento aos professores e professoras que colaboraram e possibilitaram a realização desta pesquisa através da socialização de suas experiências com a prática pedagógica. A todos, o meu muito obrigado!





Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(FREIRE, 1996, p. 32).



## RESUMO

O início da carreira docente tem sido reconhecido por suas características próprias e se configurado por acontecimentos complexos que engendram a prática pedagógica dos professores. Nesse sentido, esta dissertação tem como objetivo compreender as influências sobre a prática pedagógica na percepção dos professores de educação física participantes do Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira (PADI). Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Os dados coletados foram por meio de entrevistas semiestruturada realizadas com cinco professores iniciantes participantes do programa. A análise de dados se deu a partir dos princípios da análise de conteúdo. Esta pesquisa é alicerçada nos pilares da discussão sobre o início da docência, principalmente nos estudos de Huberman (1995), Marcelo Garcia (1999) e Tardif e Lessard (2005). O estudo revelou que as aprendizagens adquiridas com o programa de acompanhamento resultaram em mudanças na prática pedagógica dos professores participantes. Estas mudanças na prática pedagógica ocorrem sob dois vieses: a socialização de experiências com os pares e a reflexão crítica sobre a prática e na prática. O primeiro viés aponta que os professores começaram a buscar na escola a socialização com seus pares, compreendendo que, além de uma ferramenta importante na constituição de aprendizagens e enfrentamento de dificuldades com a profissão, a socialização também auxilia na construção da identidade profissional. O segundo apontou que a reflexão crítica desenvolvida no programa, alicerçada nos pilares da pedagogia crítica e do ensino reflexivo, tornou os professores mais conscientes sobre o conhecimento a ser socializado, refletindo sobre ele em sua totalidade perante a sociedade na medida em que estabelecem relações com a prática pedagógica. A influência socializadora e reflexiva do programa proporcionou outras mudanças na perspectiva dos professores participantes, perante sua prática pedagógica, como transformações nas metodologias e estratégias de ensino, no processo ensino aprendizagem e na forma de compreender o mundo do trabalho docente. O resultado aponta a necessidade e importância do acompanhamento para professores que estão ingressando na carreira, tendo em vista as influências positivas que a socialização e a reflexão tiveram sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento dos profissionais iniciantes.

**Palavras-chave:** professor iniciante; prática pedagógica; Programa de Acompanhamento Docente; socialização; reflexão.



## ABSTRACT

The beginning of the teaching career has been recognized by its own characteristics and composed by complex events which lead to the pedagogical practice of teachers. In this respect, this essay aimed to comprehend the influences of the pedagogical practice on the perception of Physical Education teachers who are attending the Early Career Teaching Monitoring Program (ECTMP). It's a qualitative research of Case Study. Data were collected through semi-structured interviews conducted with five beginner teachers attending the program. The data analysis was conducted from the principles of content analysis. This research was based on the pillars of the discussion about the early career teaching, mainly of the studies of Huberman (1995), Marcela Garcia (1999) and Tardif & Lessard (2005). The study revealed that the learning acquired by the monitoring program resulted in changes on the pedagogical practice of the attendee teachers. These changes on the pedagogical practice occur under two biases: the sharing of experiences among the peers and the critical reflection about the practice and in the practice. The first bias indicates that the teachers started to search for socialisation with their peers at school, figuring out that besides being an important tool on the learning constructions and confrontation of difficulties with the profession, the socialisation also helps on the construction of professional identity.

The second indicated that the constructive reflexion developed on the program, based on the pillars of critical pedagogy and on the reflexive learning, made the teachers more aware about the knowledge to be shared, reflecting on its totality to society and establishing relations with the pedagogical practice. The socializing and reflexive influence of the program provided other changes, on the perspective of the attendees' teachers, to their pedagogical practice, as changes on the methodologies and teaching strategies, on the teaching and learning process and in the way of understanding the world of teaching work.

The result reveals the necessity and importance to monitor teachers who are entering the career, bearing in mind, the positive influences that the socialization and reflection had on the pedagogical practice and on the professional development of beginners.

**Keywords:** beginner teacher; pedagogical practice; teaching monitoring program; socialization; reflection.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Processo de Organização do Professorado .....	38
Quadro 1: Fontes de aquisição dos saberes docentes .....	49
Quadro 2: Fases que caracterizam a carreira docente .....	53
Quadro 3: Número de temáticas encontradas nas teses e dissertações (2005 a 2014). .....	73
Quadro 4: Quadro de teses e dissertações encontradas e selecionadas .	74
Quadro 5: Principais autores citados nas teses e dissertações que embasam o debate sobre Programa de Mentoria.....	83
Quadro 6: Caracterização dos professores participantes .....	106





## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
CEAC	Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente
EAD	Educação á distancia
GEPEFE	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Escola
GPOM	Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e o Mundo do Trabalho em Educação Física
ESFAPEM	Escola de Formação de Professores
FME	Fundação Municipal de Esportes em Criciúma
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFPC	Instituto Federal do Paraná
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PADI	Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira para Professores de Educação Física
PAPIC	Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira
PNED	Plano Nacional de Educação Física e Desportos
SC	Santa Catarina
SESC	Serviço Social do Comércio e Departamento Regional de Santa Catarina
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNINTER	Centro Universitário Internacional



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>23</b>
1.1 CONTEXTUALIZANDO A ORIGEM, O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA .....	23
<b>1.1.1 Objetivo do estudo</b> .....	<b>28</b>
1.2 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO .....	28
<b>2 CARACTERÍSTICAS DO INÍCIO DA CARREIRA: FORMAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	<b>34</b>
2.1 TRABALHO DOCENTE, PROLETARIZAÇÃO, INTENSIFICAÇÃO, PROFISSIONALISMO E PROFISSIONALIZAÇÃO: CONTEXTOS SÓCIO-ORGANIZACIONAIS DA PROFISSÃO DOCENTE .....	35
2.2 TRABALHO DOCENTE: UM OFÍCIO DE SABERES .....	45
2.3 CARACTERIZANDO O INÍCIO DE CARREIRA.....	52
2.4 O PROFESSOR COMO UM INTELLECTUAL CRÍTICO REFLEXIVO.....	58
2.5 A AÇÃO DOCENTE NA “SALA DE AULA” DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONSTITUIÇÃO.....	64
<b>3 ACOMPANHAMENTO DOCENTE NO INÍCIO DA CARREIRA: APRESENTANDO CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS E ESTUDOS REALIZADOS SOBRE PROGRAMAS DE MENTORIA</b> .....	<b>70</b>
3.1 PROGRAMAS DE MENTORIAS: O ESTADO DA ARTE EM TESES E DISSERTAÇÕES .....	70
<b>3.1.1 Os programas de mentoria existentes e suas propostas teórico/metodológicas</b> .....	<b>75</b>
<b>3.1.2 Diferentes perspectivas sobre os programas de mentoria</b> .....	<b>82</b>
<b>3.1.3 Convergências e divergências entre os programas de mentoria</b> .....	<b>88</b>
<b>3.1.4 Influências positivas dos programas na prática educativa dos professores iniciantes</b> .....	<b>90</b>
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>94</b>
4.1 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	98
4.2 SUJEITOS DA PESQUISA .....	101
4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE.....	103



<b>5 CAMINHOS DA FORMAÇÃO: OS PRIMEIROS PASSOS PARA A DOCÊNCIA .....</b>	<b>105</b>
5.1 CONHECENDO OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA: OS ELEMENTOS QUE CONSTITUEM OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL .....	105
5.2 DA ENTRADA À ESTABILIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE: MEDOS, ENFRENTAMENTOS E DESCOBERTAS DOS INICIANTES .....	121
<b>6 INFLUÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE SEGUNDO A PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES DO PADI .....</b>	<b>135</b>
6.1 MINIMIZANDO OS IMPACTOS DO INÍCIO DA CARREIRA: A SOCIALIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIA COM OS PARES .....	135
6.2 "AGULHAS NO PALHEIRO": AS APRENDIZAGENS E MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO PADI.....	144
<b>7 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....</b>	<b>166</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE(S) .....</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE .....</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICE B – CARTA-CONVITE PESQUISA .....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....</b>	<b>190</b>



# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 CONTEXTUALIZANDO A ORIGEM, O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

O início da docência corresponde aos primeiros anos da profissão, nos quais os professores sofrem a metamorfose de estudantes para docentes. Esse período de tempo é marcado por sentimentos contraditórios que desafiam o professor e sua prática docente ao serem arremessados em um contexto desconhecido, onde as normas, rotinas e culturas da escola o tencionam, levando a questionamentos, medos e angústias que tornam mais complexas as aprendizagens profissionais.

O fato de compreender que as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de permanecer ou não na profissão é que saliento a importância de investigar essa fase da carreira do professor, a inicial, e os atores que dela fazem parte.

Nesta primeira parte da introdução, realizo uma narrativa entre minhas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais e suas influências com a origem desta dissertação de Mestrado, apontando a problemática e os objetivos da pesquisa.

Ingressei na 1ª série do ensino fundamental aos sete anos de idade. Foi quando me deparei pela primeira vez com as aulas de educação física escolar. Nos primeiros anos não compreendia o significado que estes primeiros contatos fariam em minhas escolhas profissionais, futuramente.

Ser professora de educação física começou a fazer parte de minhas brincadeiras preferidas, pois, além do significado do brincar, as representações do professor como um ser admirável, respeitável e inteligente só aumentava. Talvez por isso, na adolescência, iniciei a prática de esportes e a querer participar ativamente de atividades no contraturno escolar, auxiliando as aulas de educação física.

As vivências da fase estudantil, intrinsecamente, ganharam sentidos e significados no processo da minha escolha pela profissão (MIZUKAMI, 1996; TARDIF, 2002). Meus pais, a princípio, ficaram decepcionados, tendo em vista a desvalorização da profissão docente.

A decepção de meus pais leva-me a pensar que os significados sociais sobre a docência, além de tristes, são realistas. Poucos pais desejam que seus filhos sigam a carreira docente, mesmo entendendo a importância social deste trabalho.

Ser professor é uma carreira bonita, cuja beleza está no cotidiano que poucos entendem.

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (FREIRE, 1996, p. 64).

Todavia, as condições precárias de trabalho do professor (falta de valorização salarial, falta de espaços, materiais deteriorados, intensificação da carga horária, etc.) vão de encontro à boniteza.

Mesmo sem conhecer profundamente o mundo docente, me arrisquei a vivenciá-lo, ingressando em 2007 no curso de licenciatura em educação física da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Como forma de me aproximar do mundo profissional docente, busquei, durante a formação inicial, participar de eventos e cursos de menor duração correlatos às áreas da educação e da educação física. No entanto, foram os diversos estágios supervisionados que me oportunizaram o contato com o âmbito escolar e principalmente com o fazer pedagógico da profissão docente.

Pimenta (2002) defende que a prática de estágio supervisionado é um momento de concretização de conhecimento em diversas áreas que compõem a formação teórica inicial, em que ao aluno são oportunizadas vivências nas conjunturas reais do contexto escolar, para que ele adquira elementos que auxiliem a construção e o desenvolvimento de algumas habilidades peculiares, imprescindíveis para o crescimento e o desenvolvimento pessoal e profissional.

As vivências nos estágios supervisionados oportunizaram, de forma breve, o contato inicial com a docência. Por este motivo, busquei nos estágios não supervisionados (projetos sociais), e como professora Admitida em Caráter Temporário (ACT), uma forma de “[...] aproximar da profissão e obter uma fonte de renda a qual, [...] em cursos nas instituições privadas favorece o financiamento dos estudos” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013, p. 6).



A percepção que eu construí durante a formação inicial sobre a docência entrou em colapso quando ingressei no mundo de trabalho em 2011. Através das experiências com a docência que tive, ao lecionar em escolas particulares e municipais, comecei a compreender as implicações no desenvolvimento profissional entre a minha formação inicial e o início da minha docência.

Confusa com as contradições entre os saberes da formação inicial e os que são construídos na escola, pensei em desistir da docência, e no ano seguinte busquei a complementação em bacharelado na educação física, como forma de ampliar o leque de atuação profissional. Para Marcelo Garcia<sup>1</sup> (1999), esse sentimento de desistência ao ingressar na carreira é recorrente nos professores iniciantes. Ao se confrontarem com as contradições entre os ideais adquiridos durante o curso de licenciatura e a realidade concreta do contexto educacional, muitos iniciantes, geralmente, não permanecem na profissão.

Na tentativa, de ainda, permanecer na profissão, iniciei em 2012 o curso de Pós Graduação “*Lato Sensu*” Especialista em Educação Física Escolar com ênfase na Psicomotricidade e Jogos Cooperativos, promovido pela Faculdade Estadual de Educação e Letras de Paranaíba (FAFIPA), em parceria com o Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós Graduação (CENSUPEG). Nesse período, realizei estudos que abordaram diversos ramos da educação e educação física escolar, por exemplo: alfabetização, concepções de currículo, formação docente, teorias da educação, educação inclusiva, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, dificuldades de aprendizagens, metodologias diversas (cooperatividade, principalmente), entre outros.

Na produção para conclusão do curso de especialização, busquei responder a indagações que se evidenciaram na minha prática pedagógica, com a primeira experiência docente que tive em minha carreira com a educação infantil. Sob a orientação do Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição, optamos por realizar debates sobre a prática pedagógica do professor de educação física no currículo da educação infantil.

Nesse processo, buscamos analisar, de maneira crítica, as concepções de educação física na educação infantil e os princípios curriculares da educação física nesse ciclo de escolarização na rede municipal de Criciúma. A justificativa para a construção desse estudo

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação, o autor Carlos Marcelo Garcia será referenciado como Marcelo Garcia, respeitando a forma de citação que o próprio autor utiliza em seus textos.

foi embasada na constatação que a participação da educação física no currículo da educação infantil é recente no município. O estudo contribuiu para a compreensão sobre como o docente pode relacionar teoria e prática, fazendo menção a ela por meio da avaliação das aulas com os registros, já que as palavras expressam o que acontece e o que pretendemos em nossas aulas. Assim, o professor verifica se está seguindo a mesma linha que a tendência visa desenvolver. E, para isso, o documento curricular, eixo norteador do docente na unidade escolar, deve estar coerente com as propostas críticas, de maneira que toda a comunidade escolar possa compreendê-lo e utilizá-lo em sua prática pedagógica.

Em meio às orientações e debates sobre prática pedagógica e formação de professores, recebi o convite do meu orientador para fazer parte, como pesquisadora voluntária, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e o Mundo do Trabalho em Educação Física (GPOM), que estuda e pesquisa o processo de desenvolvimento docente do professor de educação física a partir da compreensão das relações que este sujeito constrói no seu mundo de trabalho e os conhecimentos sobre o processo de formação inicial e continuada no seu mundo de trabalho.

Como proposta de intervenção para a construção de um espaço colaborativo com os professores, o GPOM criou o Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira para Professores de Educação Física (PADI), que centrou suas ações no acompanhamento de professores iniciantes, fase em que eu me encontrava.

Os debates e reflexões realizados no GPOM e as participações em eventos foram importantes na construção da minha identidade enquanto professora e pesquisadora. Entretanto, foi a partir da minha participação como professora iniciante e voluntária no PADI que originou o interesse em estudar as influências dos programas de acompanhamento sobre a prática pedagógica dos professores iniciantes.

O paradoxo do início da docência, as reflexões do GPOM sobre o desenvolvimento docente e o mundo de trabalho do professor de educação física, assim como a proposta socializadora e reflexiva do PADI, me levaram a perceber o quanto o programa de acompanhamento subsidiou o entendimento sobre minha prática pedagógica e encorajou a permanência na profissão. E também me fez observar o quanto as políticas públicas para este momento da formação docente é ausente.

Esta era a realidade dos muitos professores iniciantes que participaram do PADI, cujos depoimentos apontavam que ainda não

existiam suportes ao ingressarem na carreira, seja por meio de concurso público ou processo seletivo temporário.

Foi este cenário que me motivou e deu origem, em 2014, a esta dissertação de mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, na linha de pesquisa Formação e Gestão em Processos Educativos.

Com o caminhar de dois anos, a proposta investigativa, por meio dos referenciais teóricos, diálogos e trocas de experiências com professores e colegas, foi sendo aprofundada e lapidada durante o mestrado em educação.

Esse processo formativo, de leituras, questionamentos, análises, reflexões e ressignificações, contribuiu para o processo de formação enquanto professora e pesquisadora. O contraste conflituoso durante o processo aparece no distanciamento que tive que realizar das avaliações pré-estabelecidas das minhas vivências enquanto professora participante do PADI e na ética enquanto pesquisadora que busca desvelar um fenômeno.

Este exercício científico representou o esforço de sistematização para a investigação, e que, de forma pessoal, implicou sobre algumas questões de pesquisa: quais os caminhos que nortearam a escolha pela carreira docente dos professores de educação física? Como os saberes docentes dos professores de educação física iniciantes se constituem? Como acontece o movimento de ingresso dos professores de educação física na carreira? Quais as dificuldades e desafios que os professores de educação física enfrentam perante sua prática pedagógica no início da carreira? Existem espaços dentro da escola para acompanhar o professor que ingressa na docência? Para que servem os programas de acompanhamento docente no início da carreira? A socialização de experiências com os pares ajuda a minimizar os impactos no início da carreira? O que mais preocupa os professores em início da carreira: a instrumentalização ou reflexão sobre a prática pedagógica?

Estas inquietações levaram a construção da seguinte questão norteadora: *quais são as influências na prática pedagógica de professores de educação física participantes de um programa de acompanhamento docente no início da carreira?*

Buscando responder ao problema deste estudo, por meio das perguntas anteriormente destacadas, elaborei os seguintes objetivos:

### 1.1.1 Objetivo do estudo

#### GERAL:

Compreender as influências sobre a prática pedagógica na percepção dos professores de educação física participantes de um programa de acompanhamento docente ao início da carreira.

#### ESPECÍFICOS:

- Identificar quais as motivações que levaram os professores a participarem do programa de acompanhamento docente;
- Analisar, a partir da percepção dos professores, quais os saberes docentes foram mobilizados no início da carreira;
- Identificar a compreensão sobre formação dos professores participantes do programa;
- Identificar as dificuldades e desafios que os professores de educação física enfrentam perante sua prática pedagógica no início da carreira;
- Identificar se os professores perceberam mudanças na sua prática pedagógica ao participarem do programa de acompanhamento.

### 1.2 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Este estudo se justifica perante as informações quantitativas e qualitativas que Romanowski e Martins (2008) apontam sobre a formação e programas de acompanhamento para professores iniciantes. As autoras destacam que os primeiros estudos sobre o professor iniciante foram desenvolvidos em duas dissertações, defendidas em 1995. Esses estudos visavam criar diagnósticos que referenciassem as reformas dos cursos de formação inicial.

A partir do ano de 2000, a maioria das teses e dissertações passam a analisar

os impactos do ingresso na profissão com o chamado “choque de realidade”, o aprendizado da profissão durante os primeiros anos de exercício profissional, isto é são estudos que examinam a relação entre as experiências iniciais e o desenvolvimento profissional, a construção da identidade docente e a socialização profissional. Essas pesquisas podem ser categorizadas como:

aprendizagem da docência, prática pedagógica de professores iniciantes, programa de mentoria e formação profissional, sobre docentes da educação básica e da educação superior (ROMANOWSKI; MARTINS, 2008, p. 4).

Esta dissertação busca analisar uma das temáticas apontadas pelas autoras: as influências sobre a prática pedagógica de professores iniciantes, atuantes em escolas públicas e que participaram de um programa de acompanhamento docente.

Para tanto, evidencio, por meio dos estudos Romanowski e Martins (2008), a composição do mapa quantitativo e das condições de ingresso profissional dos professores no sistema educacional, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). No ano de 2012, em uma das capitais de um dos estados da região Sul do Brasil, ingressaram 1.050 professores nas escolas públicas, atuando no ensino fundamental com os anos iniciais, e 163 no ensino fundamental com os anos finais. Todos esses professores haviam concluído seu curso a nível superior universitário e estavam iniciando a docência como nomeados.

As autoras enfatizam que, neste cenário de ingresso à docência, em muitas escolas públicas o quadro de professores é formado apenas por iniciantes (com menos de cinco anos de docência), limitando a possibilidade de trocas de vivências com professores experientes, que, de certa forma, auxiliam a minimizar as dúvidas que cercam essa fase da carreira.

O problema do número elevado de professores iniciantes que ingressam nas escolas, e as precárias condições de trabalho que assumem, acaba se agravando com a falta de políticas e programas que acompanhem esta fase do desenvolvimento profissional do professor, que é considerada conflituosa (ROMANOWSKI, 2012).

Com efeito, na atualidade, a existência de programas para acompanhamento e formação dessa fase de desenvolvimento profissional é pontuais, o que implica que poucos pesquisadores estão envolvidos com a formação de professores iniciantes corroborando para a pouca existência de estudos sobre o tema. (ROMANOWSKI; MARTINS, 2008, p. 4).

Baseada nesta perspectiva, afirmo que no cenário brasileiro as políticas públicas de apoio ao início da docência praticamente não existem. Algumas iniciativas aparecem isoladamente, como a do estado do Ceará, citado por André (2012), que consiste em um programa de formação em serviço especialmente criado para os professores que ingressam na rede de ensino. O programa incide em uma experiência de formação e aprimoramento da prática pedagógica, após ter sido detectada a necessidade de suprir lacunas na formação dos professores concursados em 2005. Durante o estágio probatório, que tem duração de três anos, os professores da rede municipal de Sobral têm a obrigação de participar das formações proporcionadas pela Escola de Formação de Professores (ESFAPEM).

Este programa de formação possui uma carga horária total de 200 horas/aula, sendo imprescindíveis 80% de frequência dos professores participantes para ter seu estágio concluído satisfatoriamente e uma avaliação adequada dos professores formadores em relação ao seu desenvolvimento e participação no curso. Os professores em início de carreira, que participam da formação no estágio probatório, ganham um incentivo financeiro de 25% do salário-base de 40 horas. Os critérios para a concessão da gratificação estão regulamentados em lei. O investimento é abarcado na folha de pagamento dos professores logo após o início da participação no programa.

André (2012) aponta que no município de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, também há um programa para professores iniciantes. As ações desenvolvidas com esses professores seguem algumas etapas. Primeiramente é realizada a convocação de todos os professores iniciantes da rede municipal para que conheçam os documentos e políticas que orientarão sua vida profissional, além de informações sobre a função de cada setor da Secretaria e também da escola. No segundo momento é realizado o encontro com os professores para diagnosticar suas dificuldades e organizar as formações. O terceiro momento é marcado pelas formações que acontecem de forma coletiva e principalmente *in loco*. Os mentores responsáveis por determinada escola se deslocam para esse local, visando desenvolver as ações formativas em atendimento às necessidades específicas da escola, com presença da direção e equipe pedagógica para que possam dar continuidade à formação na escola. O quarto momento é destinado ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, propondo alternativas que amparem o trabalho didático desses professores. Durante o acompanhamento são empregados instrumentos variados para a coleta de dados e informações sobre a organização do processo de

formação nas unidades escolares. E no quinto momento é feita a avaliação da aprendizagem dos alunos, principalmente do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental por meio de atividade diagnóstica.

Os resultados das avaliações são um dos instrumentos de validação ou não do trabalho de formação que a Secretaria realiza com esses professores, seja dos anos iniciais ou dos anos finais do ensino fundamental.

Além das iniciativas isoladas no Brasil, aqui apresentadas, tanto em âmbito estadual como municipal, há movimentos sendo realizados por algumas universidades brasileiras, preocupadas e comprometidas com os egressos dos diversos cursos de licenciaturas em seu início de carreira.

Exemplo disso é o trabalho desenvolvido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que pode ser considerada uma pioneira no desenvolvimento de iniciativas de programas de mentoria para professores em início de carreira.<sup>2</sup> As iniciativas desenvolvidas pela UFSCar apresentaram contribuições positivas aos professores iniciantes perante o desenvolvimento profissional, como forma de diminuir os medos e dúvidas com o ingresso na carreira docente.

Outros programas de apoio ao professor em início de carreira, mesmo não sendo denominado mentoria, são desenvolvidos por iniciativas das universidades, como o Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC – UFMT/CUA), criado em 2011. De acordo com Pena *et al.* (2014), este projeto de extensão foi desenvolvido na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no *campus* do Araguaia, e tem como objetivo central desenvolver e implantar um programa de acompanhamento para professores iniciantes na carreira com até cinco anos de atuação, nas áreas de química, matemática, física, geografia, educação física, ciências naturais, letras e biologia. A metodologia utilizada no programa é de acompanhamento de professores da universidade e acadêmicos que buscam, por meio de encontros dialogados com os professores iniciantes, debater anseios sobre a entrada na carreira.

Entendo, dessa forma, que os programas de acompanhamento ao início da docência podem auxiliar a minimizar o impacto com a realidade escolar de professores que ingressam na carreira.

---

<sup>2</sup> No terceiro capítulo desta dissertação, será aprofundado o debate sobre as iniciativas de programas de mentoria desenvolvidos pela UFSCar, por meio de uma revisão sistemática no banco de teses e dissertações da Capes.

É por este motivo que justifico, por meio desta dissertação, o estudo sobre o primeiro Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira para Professores de Educação Física (PADI) do sul do Brasil, que foi referenciado em eventos, citado em artigos<sup>3</sup>, que despertou interesse para intercâmbio de diferentes grupos de pesquisa, e que resultou na edição do primeiro livro sobre professores de educação física iniciantes. Mesmo o PADI sendo o campo de investigação, esta dissertação abarca as influências sobre o fenômeno da prática pedagógica dos professores participantes do PADI, com o intuito de colaborar com as produções acadêmicas voltadas para programas de apoio aos professores iniciantes, trazendo mais subsídios que possam ajudar a compreender os desafios enfrentados pelos professores nesta fase complexa, bem como, para uma possível reedição do programa em outras universidades e faculdades.

Para sustentar esta pesquisa, no primeiro capítulo, considerando esta introdução, apresento a origem e a justificativa da investigação, das questões norteadoras do estudo aos objetivos propostos para responder a estas questões.

No segundo capítulo, contextualizo o cenário da profissão docente, abordando os aspectos de formação, desenvolvimento e trabalho no início da carreira. Essa discussão é subdividida em quatro seções que discorrem, sequencialmente, sobre o contexto histórico da profissionalização docente, os saberes docentes, o início da carreira e a constituição da prática pedagógica dos professores iniciantes.

No terceiro capítulo, realizo uma revisão sistemática sobre a produção do conhecimento de programas de acompanhamento para o professor iniciante. Esta revisão oportunizou de forma avançada entender conceitos, características e propostas teórico/metodológicas dos programas de mentoria. Decorrente desses estudos encontrados no banco de teses e dissertações da CAPES entre os anos de 2005 a 2014,

---

<sup>3</sup> MANFIOLETI *et.al.* O PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO AO INÍCIO DA DOCÊNCIA: contribuições para a prática educativa de professores de educação física. In: CONGREPRINCI – Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. nº IV, 2014. MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. In: X Anped Sul - Reunião Científica da ANPED. 10ª ed., 2014.



criei categorias que elucidaram as diferentes perspectivas dos programas de mentoria: as convergências e divergências encontradas nos estudos selecionados na revisão e as influências positivas dos programas na prática educativa dos professores iniciantes.

No quarto capítulo apresento os caminhos metodológicos da pesquisa (campo, sujeitos, instrumento de coleta e análise dos dados). Por se tratar de uma pesquisa em educação, amparada pelas ciências sociais e pela especificidade do tema pesquisado, o desenvolvimento deste estudo esteve alicerçado nos pressupostos do estudo de caso do tipo educacional de cunho qualitativo. Este tipo de estudo possibilitou, como metodologia, um enfoque em uma instância, que neste caso foi o PADI.

Das análises feitas a partir do material empírico da pesquisa, emergiram duas grandes categorias, divididas no quinto e sexto capítulos. O quinto capítulo, intitulado “Os caminhos da formação: os primeiros passos para a docência”, foi subdividido em duas seções que discutiram os elementos que constituem os saberes docentes na formação inicial e os medos, enfrentamentos e descobertas dos professores iniciantes quando ingressam na carreira. O sexto capítulo, denominado “Influências na prática pedagógica docente na perspectiva dos participantes do PADI”, teve duas seções que debateram a socialização de experiências com os pares como forma minimizar os impactos com a carreira e as aprendizagens e mudanças na prática pedagógica a partir da participação dos professores iniciantes no PADI.

O sétimo capítulo da dissertação foi destinado para os apontamentos e as conclusões transitórias conforme as análises, interpretações e reflexões sobre o tema de estudo.

E o último capítulo, finalmente, descreve os referenciais que embasaram teoricamente este estudo.

## **2 CARACTERÍSTICAS DO INÍCIO DA CARREIRA: FORMAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Neste capítulo, procuro contextualizar o cenário da profissão docente, abordando os aspectos de formação, desenvolvimento e trabalho no início da carreira.

Na primeira seção deste capítulo, busco apresentar o debate sobre o contexto histórico da profissionalização docente, baseada nos autores Nóvoa (1999), Krentz (1986) e Hypólito (1997). Decorrente dessa discussão, enfatizo sua ligação com o contexto e o processo de proletarianização do trabalho docente me debruçando principalmente nos autores Costa (1995), Apple (1995), Wittizorecki (2001) e Contreras (2002).

A segunda seção deste capítulo tem como objetivo desvelar os saberes docentes e suas relações com a prática do professor em seu ambiente de trabalho, embasado essencialmente nos referências de Gariglio (2013), Gauthier (1998) e Tardif (2002, 2005).

A terceira seção é uma tentativa de caracterizar o início da carreira e os elementos que constituem o professor iniciante nesta fase. Para tanto, me alicerço nos estudos, principalmente, de Huberman (1995), Marcelo Garcia (1999) e Tardif e Lessard (2005).

No decorrer da quarta seção busco relacionar a prática do professor iniciante a uma perspectiva crítica e reflexiva de educação, como forma de contribuir para não baratear o termo professor reflexivo e delimitar teoricamente o campo da pedagogia crítica. Dessa forma, me referencio no pensamento de autores como Freire (1987, 1996), Giroux (1997), McLaren (1997) e Zeichner (2008).

Na última seção deste capítulo, busquei, de forma sucinta, abranger o histórico sobre as abordagens pedagógicas que embasam a educação física e a constituição da prática pedagógica dos professores no seu fazer cotidiano de sala de aula, tendo como base central os autores Bracht (1999), Ghiraldelli Jr. (2001) e Cunha e Nascimento (2012).

Com base neste arcabouço teórico inicial, busco contextualizar o leitor sobre as minhas escolhas e perspectivas teóricas relacionando-as com a formação de professores.

## 2.1 TRABALHO DOCENTE, PROLETARIZAÇÃO, INTENSIFICAÇÃO, PROFISSIONALISMO E PROFISSIONALIZAÇÃO: CONTEXTOS SÓCIO-ORGANIZACIONAIS DA PROFISSÃO DOCENTE

A gênese da profissão docente, de acordo com Nóvoa (1999), surge ao longo do século XVII e XVIII no seio de algumas congregações religiosas. Os centros de ensino localizavam-se principalmente em igrejas, nas quais os professores ou leigos<sup>4</sup> desenvolviam sua função sob a tutela de religiosos. Como requisito para lecionar, os professores tinham que ser membros dos cleros e os leigos deveriam jurar fidelidade aos princípios sacerdotais, transformando o local de ensino em *congregações docentes*.<sup>5</sup>

Baseada em uma visão de magistério abarcada na perspectiva sacerdotal, surge o termo professor, que, segundo Krentz (1986) e Hypólito (1997), designa uma pessoa que professa a fé, fiel aos princípios da instituição, doando-se sacerdotalmente aos alunos. Esta visão compreendia que os professores deveriam receber uma modesta remuneração, pois sua abundante recompensa seria encontrada na eternidade. No contexto, o magistério era compreendido como vocação, concebendo estrategicamente o professor como um guardião, que possui como missão legitimar as normas e valores religiosos dentro das normas econômico-sociais.

Nóvoa (1999) aponta que a concepção de magistério como sacerdócio e vocação começa a ser reestruturada a partir do século XIX, pelo movimento de Restauração (religiosa, econômica e política). Decorrente desse processo de reestruturação, surge o movimento de estatização do ensino, que consiste, sobretudo, na troca de um corpo de professores religiosos (sob a autoridade da Igreja) por um corpo de professores laicos (sob a autoridade do Estado). A educação pública e laica para todos é idealizada pela bandeira do pensamento liberal, no qual o ensino técnico-profissional passa a ser desenvolvido pelo magistério com intuito de formar trabalhadores para a crescente estrutura industrial.

Mesmo sendo estas mudanças significativas, as normas e os valores da profissão docente continuam muito próximos do modelo

---

<sup>4</sup> O ensino exercido por leigos foi introduzido devido ao aumento na demanda educacional das camadas mais populares, no qual a igreja sozinha não dava conta (KRENTZ, 1986).

<sup>5</sup> Grifo do autor.

sacerdotal, principalmente no Brasil: “[...] Mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede o lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem” (NÓVOA, 1999, p. 16).

O processo histórico da profissão docente extravasa o campo religioso. Nóvoa (1999) salienta que no século XVIII existiam grupos que consideravam o ensino como campo de ocupação principal, ou seja, como uma profissão. A intervenção do Estado acontece como forma de homogeneizar e unificar uma hierarquização para que todos os grupos que exercessem essa profissão (professores) fossem designados como um corpo de profissionais.

O autor menciona ainda que, nesse mesmo período, torna-se uma preocupação estatal a criação de processos seletivos para retirar os professores da competência das comunidades, organizando-os e subordinando-os como um corpo do Estado.

A partir do século XVIII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de uma exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.). Este documento constitui um verdadeiro suporte legal ao exercício da atividade docente, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área (NÓVOA, 1999, p. 17).

Para o autor, a criação desta licença é o momento marcante no processo de profissionalização<sup>6</sup> do professor, pois estabelece um perfil docente instituído pelo Estado. A legitimação da profissão, assim como o reconhecimento social, no qual os professores são funcionários do Estado e constituintes da escola, torna-se elemento fundamental no processo de ascensão social, devido às intencionalidades político-sociais intrinsecamente envolvidas no desenvolvimento da profissão. Isto significa que, além de agentes culturais, os professores são agentes políticos guiados ainda por uma perspectiva religiosa.

---

<sup>6</sup> Considerado por Costa (1995) uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social, em dado momento histórico.

Conceição (2014, p. 57) enfatiza que, no Brasil, a profissão de professor era rotineiramente solicitada pelas famílias nobres. “Esses profissionais eram oficializados pelo Estado para exercerem a profissão de ensinar, cuja atividade já era realizada por autônomos em escolas particulares pagas pelas famílias dos alunos”. Quanto ao *mestre do ofício de ensinar*, nome designado pela sociedade à profissão do professor, além de possuir o prestígio social, sua atividade era corroborada pelo paroquialismo de sua função.

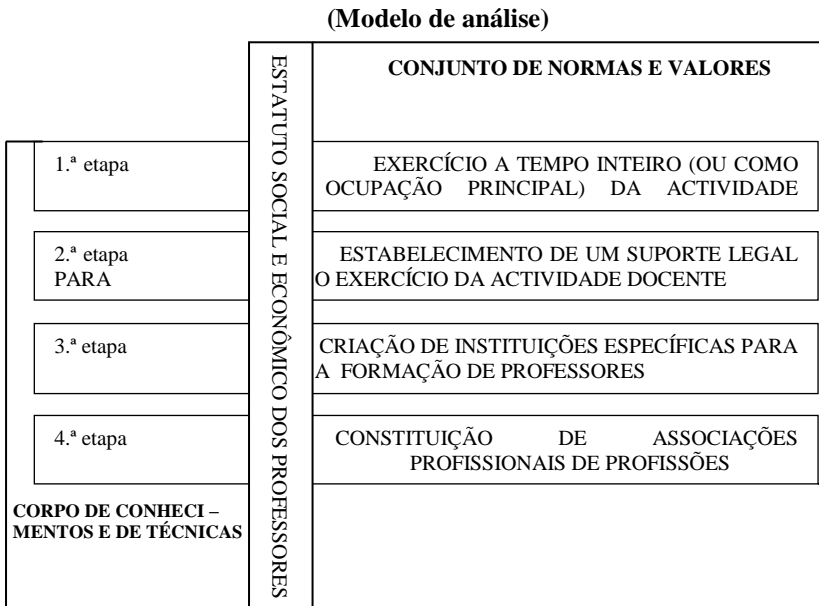
As qualidades do trabalho docente que o Estado vai incentivar são aquelas que reforçavam ideário religioso da vocação da docência. Essa é uma contradição não só dos professores que, de alguma maneira, já despertavam para o profissionalismo, mas também do Estado que se pretendia liberal e laico. O Estado, mesmo tentando construir uma rede de ensino pública e laica, não poderia deixar de se submeter aos aspectos socioculturais constituídos sob a hegemonia religiosa (HYPÓLITO, 1997, p. 23).

A origem e os princípios da profissão do professor no Brasil vão de encontro com os debates realizados na Europa em pleno desenvolvimento industrial no mesmo período. O ofício de professor no Brasil conservou um caráter religioso, como forma de alicerçar a importância da profissão na sociedade. Todavia, “o crescente desenvolvimento urbano conduziu a uma expansão da educação brasileira, ocasionando, na instituição, o aumento da classe de professores” (CONCEIÇÃO, 2014, p. 57).

Para Nóvoa (1999), o período de ouro da profissão docente acontece no século XX com a constituição do Estado Liberal, quando a escola e a instituição são consideradas elementos do progresso social, no qual os professores são os agentes, configurando o modelo de professor profissional.

Na busca por sistematizar este modelo estatal, o autor apresenta a figura abaixo:

Figura 1: Processo de Organização do Professorado



Fonte: Nóvoa (1999, p. 20).

Esta figura representa para Nóvoa (1999) o processo histórico de organização do professorado, sistematizado em quatro etapas (rigidamente seguidas na sequência), que pertencem a duas dimensões e um eixo estruturante.

- **Quatro etapas:** 1ª – Consideram a atividade docente como sua ocupação principal, ou seja, uma profissão; 2ª – Possuem oficialmente uma licença para exercer sua profissionalidade, garantindo o controle e defesa do corpo docente; 3ª – Seguiram uma formação profissional e especializada realizada em instituições de ensino destinadas para este propósito, com duração relativamente longa; e 4ª – São integrantes em associações profissionais, lutando e defendendo o estatuto socioprofissional dos professores.
- **Dois dimensões:**
  1. Agregam um conjunto de conhecimentos e técnicas imprescindíveis no desenvolvimento de qualidade da atividade docente. Seus saberes não se restringem a uma ação instrumental, eles integram uma perspectiva teórica que baliza suas disciplinas científicas.

2. Possuem valores éticos e normas deontológicas que não se restringem ao cotidiano educativo. Ou seja, a identidade docente não pode ser desvinculada de um projeto de sociedade e educação, o que funda uma profissão que não se determina nos limites internos de sua atividade.

• **Eixo Estruturante:**

Os professores se sentem pela primeira vez confortáveis no seu estatuto socioeconômico (anos 20). Mesmo mantendo uma dinâmica de reivindicações fortes, os professores gozam de um grande prestígio social, usufruindo economicamente de uma situação digna.

Mesmo com todas as prudências em relação às perspectivas teóricas e metodológicas, o processo analítico da profissão docente não ocorre de forma linear. As contradições ocorridas neste percurso histórico tanto na Europa como no Brasil revelam tensões que o atravessam, entre elas destaque: a burocratização, a proletarização e a intensificação do trabalho do professor.

A burocratização do trabalho do professor tem início com os avanços da sociedade capitalista, que, alimentada pela ideologia do liberalismo, busca a institucionalização como forma de ordem e divisão do trabalho docente. É nesta perspectiva que Costa (1995) enfatiza que ainda hoje a escola mediada pelo Estado se assume como uma instituição burocrática e hierarquizada, em que o professorado<sup>7</sup> ocupa uma posição subordinada ao processo administrativo da instituição.

Em uma condição de funcionários e de assalariados, os professores sofrem diversas formas de controle burocrático do Estado, dentre elas Costa (1995) destaca o fato de se tornarem constituintes de um mecanismo social de educação que determina a estrutura social conforme as necessidades de produção capitalista, legitimando uma sociedade desigual para a reprodução social (ideologia do profissionalismo).

De forma paulatina o professor vai perdendo as qualidades que o faziam profissional, deteriorando tanto o controle como o sentido do trabalho que lhe garantiam um *status*. É esse o fenômeno que Contreras (2012) denomina como tese de proletarização.

O professor é um trabalhador? Para responder a este questionamento, percebo que primeiramente devemos entender o conceito de trabalho e trabalho docente. Para Freire (1987), a categoria “trabalho” aparece como contexto político-educativo. Ou seja, é

---

<sup>7</sup> Grupo Ocupacional (COSTA, 1995).

entendido enquanto *práxis* humana material e não material, constitutiva do ser humano, que se dá numa estrutura social e nesta há processos dialéticos de mudanças e estabilidades.

Nessa perspectiva o autor entende o trabalho do professor como uma atividade de práticas sociais, isto é, um fenômeno tipicamente humano, que se constitui, como tal, a partir das relações que são estabelecidas na ação docente. Em outras palavras, o trabalho docente é uma atividade que se constitui num processo de instrução e formação humana envolvendo mediação e interação com os sujeitos.

As condições de trabalho em que os professores vêm sofrendo com as transformações ocorridas na sociedade moderna permitiram a existência de diferentes perspectivas teóricas em relação à concepção do trabalho docente ser proletarizado ou não. Hypolito (1997), buscando exemplificar estas diferentes perspectivas sobre o trabalho docente, explica que o trabalho do professor pode ser considerado não proletarizado, por este ser funcionário do Estado, que não gera lucro. Porém, o professor que trabalha em uma escola privada é considerado um trabalhador proletarizado, uma vez que seu trabalho gera lucro ao proprietário da instituição de ensino.

A partir dessas contradições, Costa (1995, p. 98) lança um questionamento: “Se o professor não produz mais-valia e é pago pela mais-valia produzida pelos outros trabalhadores, será ele próprio seu explorador?” Hypolito (1997) argumenta que o professor encontra-se em uma situação ambivalente. Por um lado, as características de condições precárias de trabalho, que envolvem os salários congelados, as longas jornadas de atividade, a racionalização, a desqualificação, a subordinação a determinações externas e a divisão de seu trabalho, assemelham-no ao coletivo de trabalhadores que sofre com o processo de proletarização; por outro, é imprescindível lembrar que muitos grupos de professores (atuantes em universidades e rede privada, por exemplo) ainda possuem certa autonomia, sofrendo muito mais, com uma outra forma de proletarização: a ideológica.

Costa (1995) esclarece que podemos entender a proletarização de duas formas: a *proletarização técnica*, que provoca a perda do controle sobre o processo de trabalho, e a *proletarização ideológica*, que se designa a perda de controle sobre os fins do trabalho. O autor ainda menciona que existem dúvidas sobre em qual tipo de proletarização o docente padece, revelando que é preciso entender que o processo de proletarização opera tanto nos ambientes formativos como nos ambientes de atuação do professor.

Esta visão ortodoxa de localização de classes dos professores nos



estratos da sociedade, para Freire (1996) e Apple (1995) demonstram que os professores se encontram em uma classe em constituição, possuidora de características ambíguas que se encontra constituída de uma identidade cultural distinta conforme sua origem social e suas filiações ideológicas.

Enquanto pesquisadora, me atrevo a dizer que, na esfera dos professores enquanto trabalhadores proletarizados que caminham em prol da produtividade do conhecimento, trata-se de trabalhadores que são subjugados pelo Estado e pela sociedade e que são exigidos a produzir outros trabalhadores em condições precárias para exercer tal tarefa.

Entendo que as formas burocráticas e racionalizadas que o Estado desenvolveu para manter o controle sobre a escola gerou outro fenômeno no processo da proletarização: a intensificação do trabalho. A intensificação “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados” (APPLE, 1995, p. 39).

O conceito de intensificação do trabalho, particularizado para os professores por Apple (1995), é a chave para entendermos as incoerências e aversões vividas pelos professores. Segundo o autor, a intensificação é vinculada historicamente a dois elementos: a desqualificação do trabalhador e a divisão entre concepção e execução no trabalho.

Para Apple (1995), a intensificação possui três características: extingue a socialização entre os sujeitos, condiciona-o ao isolamento e interfere no direito ao lazer. Com a revolução industrial e a crise financeira, as instituições passaram a exigir dos trabalhadores uma gama mais diversificada de habilidades para cumprir tarefas que antes eram realizadas por várias pessoas, e que agora são realizadas por apenas uma só, haja vista a introdução das máquinas no trabalho.

Nesse ponto, Apple (1995) salienta que a intensificação desencadeia uma grande contradição: ao mesmo tempo em que os trabalhadores devem ter uma gama maior de habilidades, não é oportunizado tempo e condições para que estes se mantenham atualizados em sua especificidade. Essa análise do processo de intensificação corrobora, sobretudo, com a forma de entender as contradições vividas pelos professores atualmente: a exigência das múltiplas aprendizagens e habilidades *versus* a dificuldade em conseguir tempo para se realizar uma formação permanente. Essa dicotomia é categórica no trabalho docente porque pode estar afetando a perda de sua especificidade.

Parece que a intensificação do trabalho docente tem uma das suas raízes nas reformas educacionais decorrentes do neoliberalismo. A situação de proletarização, em que estão subordinados os professores, e os enfrentamentos com a crise da profissão são agravados pela forma como é concebido o professor: como executor de técnicas especializadas.

Partindo desse entendimento, Pérez Gómez (1998) apresenta quatro características básicas que configuram a concepção clássica de profissão liberal: a) conhecimentos especializados; b) um estatuto ético, que satisfaça as dos clientes; c) um grupo identificado de forma pessoal e coletiva; e d) controle perante a seleção, habilitação, avaliação e permanência de seus componentes em seu trabalho. Com tudo, este mesmo autor considera que o trabalho docente não se enquadra completamente nessa conceituação de profissão neoliberal, já que, por exemplo, os professores estão submetidos a diferentes administrações (dificuldade do controle educacional) e têm insuficientes ensejos para construir um corpo de conhecimentos específicos.

Dessa forma, compreendo que a intensificação do trabalho docente sofre outras formas de degradação, que são por Contreras (2012) identificadas pela rotina e pressão no tempo do trabalho, impulsionando o isolamento dos professores com seus colegas, inviabilizando o exercício reflexivo e a troca de experiências.

Essa intensificação acarreta em um processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar (CONTRERAS, 2012, p. 42)

Isto significa que esse processo de intensificação encontra-se presente também em ocasiões do cotidiano da escola, como “(...) o atendimento a muitas e numerosas turmas, a rotinização do trabalho docente (impedindo uma atitude inovadora e reflexiva sobre sua prática) e o cumprimento de uma série de protocolos e registros da vida escolar” (WITTIZORECKI, 2001, p. 25).

Contreras (2012) enfatiza que não devemos conceber o processo de proletarização e intensificação como inexorável e perfeito. O autor reedifica que existem formas de encarar este “sistema quase impenetrável”. Em primeiro lugar, devemos entender que

(...) o Estado não se vê apenas como um

mecanismo de sustentação lógica do capital, mas se encontra submetido a necessidades contraditórias (...). Há de encontrar, portanto, modos de atuação no âmbito da instituição escolar, que deem lugar a participação como cidadão (...) o Estado e a relativa autonomia da escola e do papel do professor criam espaços não definidos nem totalmente fechados, de difícil controle técnico e burocrático, nos quais cabem ações de resistência à imposição racionalizadora. Em segundo lugar, os professores, assim como outros trabalhadores, geram modos de resistências em função de seus interesses individuais e coletivos. (...) seu processo natural será o de aliar-se a classe operária em suas reivindicações e lutas (CABRERA; JIMÉNEZ JAÉN, 1994 apud CONTRERAS, 2012, p. 43).

Na interseção deste entendimento de que trabalho docente engloba diversas manifestações, relações e instituições de poder, e que, portanto, não acontece isolado, necessitando de negociações e acordos para que todos os sujeitos envolvidos no processo educacional desempenhem suas funções, a educação física buscou historicamente, através de

[...] alguns setores e determinados grupos de professores [...] movimentos em busca de profissionalização da área, através da regulamentação desta. Nesse projeto há um intento de assemelhar esses docentes a profissionais liberais (médicos, fisioterapeutas, treinadores); tentativa esta que representa prioritariamente uma ação corporativa em busca por controle e poder político da área, que um debate social sobre a natureza, os fundamentos, a qualidade e o destino da intervenção desses professores. Essa polêmica pode ser visualizada nas discussões travadas pelos membros do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte4 (CBCE) e do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) ao longo dos últimos anos, na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (WITTIZORECKI, 2001, p. 22).

De acordo com Wittizorecki (2001), esta aspiração pelo *status* de profissionais foi a maneira que os professores encontraram para declarar resistência à proletarização e à desqualificação de seu trabalho. A ideia de profissionalismo, para estes professores, vem ao encontro da possibilidade de conceder a devida importância social para a profissão, bem como do reconhecimento das habilidades especializadas, por um grupo específico, que possui uma responsabilidade e compromisso social.

Entretanto, Contreras (1997) considera basal permanecermos cautelosos ao artifício que o discurso do profissionalismo pode representar aos professores, uma vez que ele pode ser aproveitado pelo Estado, principalmente em períodos de reforma, como organismo que certifica a colaboração dos professores e que extingue suas possibilidades de aversão à redefinição de sua função. Esta eloquência do profissionalismo pode representar “o aumento do processo de controle, racionalização e intensificação do trabalho docente, cujos efeitos, levam o professorado à compreensão (uma pseudo-compreensão) de que essa elevação de responsabilidades significa o aumento de suas competências profissionais” (WITTIZORECKI, 2001, p. 23).

Face a essas ambiguidades, considero primordial compreender, mesmo que de forma sucinta, a possibilidade de refletir o trabalho docente a partir da ideia de profissionalização ou de profissionalidade. Conforme Pérez Gómez (1998), a profissionalização incide em um projeto sociológico que se preocupa com o *status* social da profissão, ou seja, com as condições de trabalho. Já a profissionalidade denomina-se por ser um projeto pedagógico que tem relação com a qualidade interna do ensino como trabalho (aspectos éticos, epistemológicos, teóricos e práticos tornam-se o foco).

Portanto, corroboro com Wittizorecki (2001, p. 23) ao ponderar que considerar “os professores como trabalhadores da educação parece o mais adequado, já que possibilita conceber o trabalho docente como uma intervenção singular [...] na realidade e preocupada muito mais com seus impactos sociais, que com o cumprimento de preceitos de alguma organização corporativa da área”.

Partindo dessa premissa, me amparo no autor que concebe o trabalho docente como um:

(...) conjunto de atividades que englobam, para além das aulas que os professores ministram, a participação em reuniões e assembleias

administrativas pedagógicas e com a comunidade escolar; o planejamento, execução e avaliação de sua intervenção educativa; o atendimento aos pais ou responsáveis pelos alunos; a confecção e manutenção de materiais utilizados na aula, a organização e participação em atividades e eventos promovidos pela escola; o processo reflexivo que os docentes imprimem a partir da sua prática e o envolvimento a participação nas atividades de formação permanente (WITTIZORECKI, 2001, p. 19).

Com base nesta linha de pensamento é que compreendo o trabalho docente estruturado pelo trato do conhecimento, pelas relações de construção e reconstrução humana e pelos saberes e práticas pertinentes da profissão docente. Estes elementos possibilitam o desenvolvimento de um pensamento crítico do professor perante sua visão de mundo, homem e sociedade, aspectos estes tratados na próxima seção.

## 2.2 TRABALHO DOCENTE: UM OFÍCIO DE SABERES

Os estudos sobre o saber docente, segundo Gariglio (2013), começam a ganhar forças no início dos anos 1980, mas somente a partir da década de 1990 é que estes estudos ganham visibilidade, especialmente nos Estados Unidos. Essa produção teórica cresce em importância pela constatação que a escola, em dado momento histórico, encontrava-se com dificuldades em lidar com as novas cobranças socioculturais que surgiram da concorrência internacional gerada pela globalização dos mercados, levando a uma crise do papel social da escola, uma vez que a classe trabalhadora ascende no âmbito educacional.

O autor acrescenta que é conferida à crise da escola, entre outros motivos, a fragilidade do trabalho docente, principalmente a falta de importância que é dada à formação de professores e às dificuldades destes perante as novas e complexas exigências sociais, pedagógicas e culturais. Em meio a essa problemática, esforços são feitos por pesquisadores para definir a natureza do conhecimento profissional para a docência. Seria, portanto, necessário que as ciências da educação procurassem elucidar, o que há muito tempo é negligenciado pelas pesquisas em educação: a materialidade do trabalho docente na escola.

Gauthier (1998) revela que, por um longo período, as habilidades necessárias à docência podiam ser sintetizadas pelo talento natural dos professores – seu bom senso, sua intuição, sua experiência ou mesmo sua cultura. Esses juízos preconcebidos depreciavam o processo de profissionalização docente, impossibilitando um saber desse ofício sobre si mesmo, ou seja, um *ofício sem saberes*,<sup>8</sup> que por muito tempo continuou confinado na sala de aula, resistindo a sua própria conceitualização.

Gariglio (2013) defende que, simultaneamente ao processo de criar uma pedagogia científica com códigos para saber-ensinar, acontece a desprofissionalização da atividade do professor. Este fato ocorre devido à influência de uma visão estruturalista da sociedade e da racionalidade técnica, desconsiderando a complexidade e as inúmeras dimensões concretas da situação pedagógica do professor e de seu ofício. Para Gauthier (1998), passamos de um ofício sem saberes a saberes sem ofício, uma vez que o modelo racionalista que defendia os conhecimentos necessários para a docência mostrou-se insuficiente em relação às questões ligadas à subjetividade do professor.

Com base na crítica à racionalidade técnica, pesquisas sobre os saberes docentes foram e ainda são influenciadas pela produção teórica sobre o profissional reflexivo, desenvolvida por Schon (2000). A partir desse autor, foram desenvolvidos conceitos sobre o *conhecimento na ação*, caracterizando o processo de pensamento usado pelos profissionais de ensino. Os conceitos sobre o conhecimento na ação operam na perspectiva de reconhecer o professor como um profissional reflexivo, elaborador de estratégias inteligentes que norteiam o seu fazer pedagógico, distinguindo, em compensação, que o ato pedagógico arremata múltiplas dimensões (afetiva, relacional, organizacional, existencial, social), sendo assim quase impossível de avaliá-las, antecipá-las e controlá-las completamente segundo métodos científicos.

De forma quase isolada, o professor imerso nesse universo dimensional se vê obrigado a desenvolver mais do que uma racionalidade científica, ou seja, uma racionalidade prática. Gariglio (2013) reconhece que, uma vez considerada a complexidade do ato pedagógico (suas incertezas, instabilidades, seu contexto e singularidade), o professor deve buscar práticas reflexivas para responder as suas necessidades de ensino. A reflexão da ação é um elemento que norteia toda a atividade humana e se revela no saber-fazer.

---

<sup>8</sup> Termo criado pelos autores.

É no contexto das práticas docentes de sala de aula que são produzidos os conhecimentos dos professores.

Um novo campo investigativo começa a ser delimitado para compreender este conhecimento na ação do professor: *a epistemologia da prática docente*. De acordo com Gariglio (2013), esse estudo objetiva revelar e compreender como os saberes profissionais são conectados concretamente nas tarefas dos professores, e como e por que estes os incorporam, produzem, empregam, aproveitam, legitimam, transformam, ressignificam ou abandonam, por causa de seus limites, das contingências e das soluções intrínsecas às atividades educacionais. Dentro da concepção teórico-metodológica da epistemologia da prática docente, os professores não são meros aplicadores de saberes, e sim produtores de saberes de variada amplitude.

Tardif (2005) realiza uma ampla reflexão sobre quais são os saberes que servem de base para o ofício do professor e defende, antes de tudo, que o saber docente é um saber social, pois é compartilhado por uma comunidade escolar, tornando suas práticas, produções e reflexões, coletivas no trabalho. De acordo com o autor, “(...) o que o professor deve saber ensinar não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas uma questão social (...). Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social” (TARDIF, 2005, p. 13).

O saber docente é social porque o professor ensina os saberes a serem ensinados, e sua forma de ensinar modifica-se com o tempo e com as mudanças sociais. Isto ocorre à medida que os saberes docentes corroboram por um sistema que orienta seu sentido, significado e utilização, por meio das universidades, escolas, associações profissionais, sindicatos, grupos científicos, entre outros. Tardif (2005, p. 14) considera que o saber do professor é social por ser obtido no contexto de uma socialização profissional:

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática.

Buscando delinear algumas características dos saberes docentes, Tardif (2002, p. 31) define que o professor é, antes de tudo, “alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Para ele, o saber docente se define como um saber plural “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, dos saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

De forma sucinta, busco por meio de Tardif (2002) descrever os tipos de saberes docentes:

- **Saberes profissionais:** são os saberes que caracterizam o docente como profissional de determinada área, ou seja, é um conjunto de saberes conduzidos pelas instituições de formação de professores (escola básica, faculdade, universidades etc.);
- **Saberes disciplinares:** esses saberes integram-se igualmente à prática docente por meio da formação inicial e contínua dos professores nas distintas disciplinas oferecidas pela universidade;
- **Saberes curriculares:** correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos que a instituição escolar detém. São apresentados por ela os saberes sociais definidos como modelo de cultura e de formação. Esses saberes estruturam a ação pedagógica do docente;
- **Saberes experienciais:** são os saberes do próprio professor, fundamentados em seu trabalho diário, no conhecimento de seu meio e de suas experiências. Em outras palavras, são os saberes obtidos por meio da experiência do professor perante sua prática pedagógica e da relação com os demais saberes (profissional, disciplinares e curriculares).

Deixo explícito que entendo a importância dos saberes disciplinares e curriculares para a formação docente, no entanto, considero estes saberes em contradição entre a formação inicial e a escola.

Na tentativa de identificar e classificar os saberes docentes, Tardif (2005) interliga os lugares e as diversas fontes de aquisição, conforme apresenta o Quadro 1, a seguir:



Quadro 1: Fontes de aquisição dos saberes docentes

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de interação no trabalho docente</b>
<b>Saberes pessoais dos professores</b>	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
<b>Saberes provenientes da formação escolar anterior</b>	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional
<b>Saberes provenientes da formação profissional para o magistério</b>	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
<b>Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho</b>	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, na sua adaptação às tarefas
<b>Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola</b>	A prática do ofício na escola, na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2005, p. 63).

Buscando compreender quais saberes docentes são apresentados neste quadro, me aproprio de Tardif e Raymond (2000) que em pesquisas anteriores concluíram que esses conhecimentos são personalizados, temporais e situados. São considerados *personalizados*, pois os professores carregam as marcas dos contextos sociais que vivenciaram antes à sua entrada na vida profissional, isto significa que os saberes são sucedidos da própria personalidade do professor e dificilmente podem ser dissociados das pessoas, da sua experiência e da situação de trabalho.

Os saberes docentes são também *temporais* porque são adquiridos ao longo do tempo. Ou seja, boa parte do que os professores sabem

sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar. E *temporais*, também, por serem utilizados nos primeiros anos de prática profissional assumindo uma competência profissional e um estabelecimento das rotinas de trabalho (edificação de um saber experimental). Trata-se, portanto, do desenvolvimento, socialização e busca de conhecimento profissional no âmbito de uma carreira.

A trajetória de vida e profissional do professor relaciona-se, diretamente, de acordo com Tardif (2005), com a questão da temporalidade. A constituição dos saberes docentes dá-se em diferentes momentos e fases de sua construção. Assim, a história de vida sedimenta, de forma temporal e progressiva, tradições, feições, costumes, aprendizados e rotinas de ação, acarretando um efeito cumulativo e seletivo de experiências prévias em relação às experiências subsequentes. Ou seja, o que ocorre da experiência de vida interfere nas experiências seguintes como professor, pois, muitas vezes, estereótipos e padrões são fundamentados por crenças, valores familiares e sociais do sujeito, assim como são referências adquiridas durante a fase estudantil.

Tardif (2005) esclarece que é essencial ao professor em início de carreira perceber quais os saberes pessoais provenientes de sua história de vida, seu convívio familiar, bem como provenientes da formação na escola básica, visto que este reconhecimento possibilita a condução de processos reflexivos em sua prática pedagógica, desconstruindo e ressignificando as crenças radicadas, costumes ou valores considerados impróprios. Caso contrário, o professor poderá reproduzir condutas antagônicas às propostas de educação focadas na aprendizagem de seus alunos.

Por fim, Tardif e Raymond (2000) mencionam que os saberes dos professores são também *situados*, pois são construídos em virtude das situações particulares e singulares de trabalho. É na relação específica com o trabalho que os saberes são mobilizados e validados. Nesta perspectiva, Tardif (2005) explica que o exercício da prática na profissão docente encontra-se estruturado no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do meio onde ele atua. Isto significa que não são originários das instituições de formação nem dos currículos, mas oriundos dos saberes experienciais.

Os saberes experienciais estão imersos na experiência do professor, obtidos a partir das agilidades adquiridas para lidar com os problemas do cotidiano escolar. Na busca de alternativas para contrapor problemas decorrentes na prática pedagógica, o professor desenvolve novos saberes que surgem das experiências já vivenciadas: “A

realização de todas as atividades exige a mobilização de saberes já constituídos e outros que são constituídos em processo” (CARNEIRO, 2010, p. 105)

Durante a prática da profissão docente é que os saberes experienciais são constituídos, por meio de um contexto educacional com múltiplas interações que concebem, para o professor, situações concretas, improvisação e habilidade pessoal para resolver situações em sua prática pedagógica. Nesse processo complexo, o professor acaba por desenvolver o *habitus*,<sup>9</sup> ou seja, na e pela prática constrói um modo de ensinar, como afirma Tardif (2005).

No entanto, a constituição dos saberes experienciais dos professores torna-se mais significativa no momento em que o docente passa a ter conscientização sobre a sua prática e a interpretar as atividades que desenvolve. A consciência para Freire (1980, p. 26), num primeiro instante, não se dá aos homens como objeto cognoscível e de maneira crítica. Em outros termos, “na aproximação espontânea que o homem faz com o mundo, a posição normal e fundamental não é uma posição crítica mais uma posição ingênua”. Esta tomada de consciência não pode ser considerada uma conscientização, pois esta incide no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização é, nesse sentido, uma avaliação da realidade.

Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1980, p. 26).

De acordo com o debate acerca dos saberes docentes, acredito que os saberes procedentes da experiência no trabalho e do trabalho

---

<sup>9</sup> Conceito desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983), relacionando a capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos indivíduos que a ela pertencem, predispondo-os a sentir, pensar e agir de determinada forma.

cotidiano compõem uma base imprescindível para prática e para competência pedagógica dos docentes. Portanto, considero que o professor iniciante, pelas poucas vivências com a docência, não possui o entendimento da importância dos saberes necessários para sua atuação. Por isso, acredito ser de suma importância conhecer as características que balizam a fase do início da carreira, os desafios, alusões e oportunidades que apresentam os professores iniciantes.

### 2.3 CARACTERIZANDO O INÍCIO DE CARREIRA

A despeito do aumento no número de pesquisas que abrangem a temática acerca do ingresso na profissão docente nos últimos anos, ainda é considerada pequena a quantidade de pesquisas desenvolvidas sobre o assunto. Tais estudos abordam diferentes aspectos que abarcam desde as dificuldades encontradas até a relação entre teoria e prática, evidenciando como os professores desenvolvem seus conhecimentos e como lidam com as dificuldades ao ingressarem na carreira profissional (GUARNIERI, 1996). Nesta seção pretendo apresentar, de forma sucinta, as características do professor em início de carreira.

O processo de se tornar professor tem início desde muito antes de iniciarmos um curso de licenciatura. A partir do entendimento de Mizukami (1996), tem início quando somos alunos nas escolas básicas, cujo contato direto com as conjunturas de ensino em sua respectiva instituição e convívio com os professores ganha sentidos e significados aos sujeitos, que podem se tornar positivos ou negativos dependendo de suas experiências.

Marcelo Garcia (2010, p. 12) menciona que “[...] a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia”. Da mesma forma posso aferir que nenhuma outra profissão é tão abrangente quanto a do professor, considerando que toda a população de um país letrado necessariamente passa por ela.

Huberman (1989), em suas pesquisas sobre o desenvolvimento profissional de professores, denomina como “ciclo de vida profissional dos professores” o processo contínuo e dinâmico que atrela conhecimentos, experiências, costumes, concepções e práticas ao longo da carreira docente. O autor salienta que o desenvolvimento da carreira profissional dos professores não pode ser considerado de forma linear. A proposta de identificar o ciclo de vida dos professores arremete compreender as implicações e características de cada fase da carreira, considerando estas em constante transformação, e que, portanto, não

devem ser consideradas estanques. Para ilustrar este processo, segue o Quadro 2 que caracteriza as fases da carreira docente.

Quadro 2: Fases que caracterizam a carreira docente

<b>FASES</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>CARACTERÍSTICA</b>
<b>Exploração</b>	2 a 3 anos	Fase em que o professor inicia sua prática explorando-a por meio de tentativas e erros, sentindo a necessidade de ser aceito pelo corpo profissional escolar.
<b>Estabilização</b>	4 a 6 anos	O professor nesta fase investe em sua profissão, a longo prazo, desenvolvendo e assumindo sua identidade profissional.
<b>Dinamismo</b>	7 a 25 anos	Nesta fase o professor potencializa suas qualidades profissionais agregando um estilo pessoal de trabalho.
<b>Conservadorismo</b>	25 a 35 anos	O professor nesta fase da carreira atribui a sua prática um distanciamento afetivo seguido de lamentações que anseiam a profissão.
<b>Desinvestimento</b>	35 a 40 anos	Esta fase acarreta em um balanço que o professor realiza sobre seu passado profissional, não investindo mais na sua carreira.

Fonte: Huberman (1989).

Vale ressaltar que o olhar desta pesquisa está focado mais para a fase de exploração, ou seja, para os primeiros anos de docência que influenciam (ou não) a construção da profissionalidade docente.

Esta fase de inserção à docência é considerada por Marcelo Garcia (1999) crucial na constituição da carreira docente, pois, ao fazer a passagem de estudantes para professores, surgem dilemas e enfrentamentos que condicionam o professor iniciante a buscar seu equilíbrio pessoal e adquirir conhecimento profissional ao ingressar no ambiente escolar.

Para caracterizar o professor iniciante, procurei utilizar, como base, autores que falam sobre o tempo de atuação docente para distinguir o início de carreira. Pacheco e Flores (1999) definem o professor iniciante como aquele que se encontra no primeiro ano de docência. Huberman (1995) considera que a fase de início da carreira docente se estende até o terceiro ano de atuação. Já para Gonçalves (1995) e Cavaco (1995) esta fase se prolonga até o quarto ano de prática

profissional. Por sua vez, Reali, Tancredi e Mizukami (2008), e ainda Marcelo Garcia (2009), destacam que os cinco primeiros anos de atuação docente são os que caracterizam o professor iniciante. Por fim, Tardif (2002) defende que o professor iniciante se encontra entre os sete primeiros anos da carreira. Nesta pesquisa, considero como professor em início de carreira aquele que se encontra nos cinco primeiros anos de atuação docente na escola básica, tendo em vista que é razoável a demanda de tempo para as vivências com a docência neste período.

O início da carreira docente tem sido reconhecido por suas características próprias e estruturado por acontecimentos que concebem a profissionalidade docente. Um primeiro momento evidenciado nesta fase é o sentimento do *choque com o real*,<sup>10</sup> *choque cultural*<sup>11</sup> ou *choque de transição*.<sup>12</sup> De acordo com Huberman (1995), Marcelo Garcia (1999) e Tardif (2002), este sentimento representa a etapa em que o professor passa a se deparar com a contradição entre os ideais adquiridos durante seu curso de licenciatura e a realidade “nua e crua” do contexto educacional.

Huberman (1995) complementa que outros dois sentimentos são significativos no início da carreira docente: a “sobrevivência”, retratada pelo confronto inicial com o contexto escolar (prática educativa, a alusão entre os ideais e o cotidiano da sala de aula); e a “descoberta”, representada pelo arrebatamento inicial, por sua inserção em integrar um corpo profissional e pelas situações de responsabilidade assumidas. Para Huberman (1995) e Cavaco (1995), é este sentimento de descoberta que proporciona ao professor um equilíbrio pessoal fazendo com que ele permaneça na profissão.

Por este motivo, considero que as primeiras experiências vivenciadas pelos professores iniciantes têm influência direta perante sua decisão de continuar ou não na profissão, isto porque esse é um período caracterizado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente. Essa fase é ao mesmo tempo marcada por intensas aprendizagens que permitem ao professor a sobrevivência na profissão (MARCELO GARCIA, 1999; TARDIF, 2002).

Conforme Marcelo Garcia (1999), o início da profissão docente é considerado um período de tensionamentos, no qual o iniciante se vê

---

<sup>10</sup> Terminologia utilizada por Huberman (1995).

<sup>11</sup> Terminologia usada por Marcelo Garcia (1999).

<sup>12</sup> Termo usado por Tardif (2002) para expressar a transição do ser estudante para ser professor.

imerso em um contexto de dúvidas e tensões, e durante um espaço curto de tempo precisa adquirir conhecimento e competência profissional. Tardif (2002) ratifica que, por mais que os professores tenham obtido macetes da prática docente, por terem permanecido por quinze anos na condição de estudantes e em contato com a profissão, há pontos a serem aprendidos que tornam este período inicial da carreira potencialmente problemático.

Neste processo de aprendizagens e arrebatamentos, considerados críticos por alguns autores, é que Tardif e Lessard (2005) propõem em seus estudos apontar as dificuldades vivenciadas pelo docente em início de carreira no âmbito da sala de aula. Para os autores, é no processo das interações que acontecem em sala de aula entre professores e alunos que as dificuldades vivenciadas no ingresso à carreira são principalmente acometidas.

Com o intuito de descrever estas dificuldades, Tardif e Lessard (2005) descrevem categorias que balizam estes eventos:

- a) **A imediatez:** caracterizada pelos diversos acontecimentos que sucedem o cotidiano do professor sem que ele consiga antecipá-los, mas para os quais deverá criar estratégias imediatas, tendo seu tempo de reflexão reduzido;
- b) **A rapidez:** efeito com que os eventos acontecem durante uma aula. Neste caso, o professor, para alcançar os objetivos propostos, necessitará de sintonia em suas ações, ao mesmo tempo em que deve contornar o comportamento agitado dos alunos mantendo-os interessados e motivados na aula, organizando e reorganizando as informações importantes de acordo com o andamento da turma;
- c) **A imprevisibilidade:** efeito que interfere no planejamento da aula elaborada. Os atores sociais que participam do cotidiano escolar provocam acontecimentos de forma imprevista, levando o professor a considerar seu planejamento flexível, demandando desse profissional desenvoltura para descobrir desvios e recuos necessários ao desenvolvimento da aula;
- d) **A visibilidade:** fator evidente na condição do professor, uma vez que sua aula é uma atividade pública desenvolvida na presença de várias pessoas. Isto significa que tudo o que o professor faz ou diz se constitui objeto de interpretações por parte dos alunos e até mesmo da comunidade escolar envolvida no processo;
- e) **A historicidade:** considerado um elemento que influencia nas interações entre os alunos e os professores, haja vista que esta interação ocorre dentro de um espaço de tempo, que busca respeitar

as regras de desenvolvimento das disciplinas e da gestão do grupo enquanto conteúdos a serem lecionados.

A essas categorias, Tardif e Lessard (2005) acrescentam mais duas: a **interatividade** e a **significação**, por perceberem que estas elucidam ou justificam as demais categorias. Conforme os autores, a interatividade é a essência do trabalho docente. É por meio da interação, considerada ao mesmo tempo complexa e dinâmica, que se desenvolve, entre o professor e aluno, a atividade coletiva do ato de ensinar. Esta interação pedagógica ocorre por meio das significações comunicadas que o sujeito atrela ao ensino, reconhecendo e compartilhando dentro da sala de aula.

Diante das categorias expostas, brota novamente a preocupação com o professor iniciante, no sentido de como ele conseguirá perpassar pelas situações conturbadas e complexas que aparecem em sala de aula e para além dela. Entendo que o conhecimento e o domínio do conteúdo específico a ensinar não são suficientes para o enfrentamento e resolução dessas dificuldades.

Preocupado também com as problemáticas que acometem os iniciantes, Marcelo Garcia (1999) busca esclarecer quais são, na sua perspectiva, os quatro erros mais evidentes realizados pelos professores ao ingressarem na carreira. O primeiro erro diz respeito a uma reprodução acrítica de condutas observadas em ações de seus pares. Tanto para Tardif (2002) como para Marcelo Garcia (1999) este fato ocorre devido a insegurança e falta de confiança que os professores iniciantes tendem a estabelecer sobre si próprios no início da docência.

Na busca de se integrar a um grupo profissional, Guarnieri (2005) afirma que os iniciantes, mesmo que frustrados por perceber que as reuniões de orientação pedagógica ou discussões de princípios educacionais, por exemplo, não são consideradas importantes na sala dos professores, negligenciam sua criticidade e se moldam a um comportamento acrítico evidenciado naquele ambiente, aderindo à cultura instituída na escola, sem ao menos se dispor a refletir sobre o contexto que o permeia.

O segundo erro realizado pelos professores iniciantes é apontado por Marcelo Garcia (1999) como sendo o isolamento dos seus colegas. Um dos fatores que leva a este isolamento está vinculado às diferentes perspectivas de ensino que os docentes possuem, levando muitas vezes os professores iniciantes a se distanciarem de seus pares, realizando de forma individual e fragmentada seu trabalho. O isolamento do iniciante leva a uma ausência no processo de socialização profissional, fazendo com que ele não aprenda e nem interiorize as normas, valores e condutas



que caracterizam a cultura escolar.

O autor baliza sua concepção de socialização como um processo no qual o professor é um agente passivo. De acordo com ele, essa socialização deve contemplar três objetivos básicos no início da profissão: o primeiro consiste em transmitir cultura docente ao professor principiante; o segundo em agregar essa cultura na personalidade do próprio professor; e o terceiro em adaptá-lo ao meio no qual desenvolverá suas atividades. Para que isso ocorra, a figura do professor experiente e da organização escolar torna-se de suma importância no processo de acolhimento ao principiante no âmbito da instituição de ensino.

O acolhimento institucional, realizado pela comunidade escolar (professores experientes, direção pedagógica, funcionários, alunos, entre outros), e a socialização presente neste contexto, segundo Frasson *et. al* (2014), amparam o professor em início de carreira no seu ingresso ao âmbito escolar. Os iniciantes, ao se sentirem acolhidos ou parte da cultura, se consideram mais seguros e confiantes, tanto na constituição e efetivação de sua prática pedagógica quanto em conquistar seu espaço dentro da cultura escolar que estão imersos.

Marcelo Garcia (1999) aponta como terceiro erro cometido pelos professores iniciantes a dificuldade em efetuar a transposição didática dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial para sua atuação enquanto docente. De acordo com Guarnieri (2005), a dificuldade no processo de transposição teórica pode levar o professor iniciante ao abandono dos conhecimentos que foram obtidos durante a formação acadêmica ao se deparar com o contexto escolar.

A experiência do trabalho no início da carreira pode auxiliar esta dificuldade encontrada pelo docente, por meio da estruturação do saber experiencial. Tardif e Lessard (2005, p. 86) apontam que “a experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando, assim a sua integração no ambiente de trabalho (...)”. Isto significa que é nesse momento que se constroem as bases das experiências (formação inicial e permanente) que servirão como suporte para as práticas pedagógicas, podendo minimizar as angústias dos professores iniciantes.

Por fim, Marcelo Garcia (1999) menciona que o último erro que o professor realiza no início de sua carreira é o de assumir uma concepção técnica do ensino, pautando-se em uma educação meramente bancária, institucionalizada nos centros educacionais.

O debate sobre a educação estruturada sobre os pilares da formação bancária torna-se nesta pesquisa preponderante para

compreendermos a formação e o desenvolvimento do professor e consequentemente o início da docência. Por este motivo, busco na próxima seção discutir sobre o professor dentro de uma perspectiva crítica de educação.

## 2.4 O PROFESSOR COMO UM INTELLECTUAL CRÍTICO REFLEXIVO

O início de carreira docente tem sido objeto de estudos e discussões tanto na Europa como no Brasil (NÓVOA, 1992), apontando a complexidade da realidade educacional e da própria fragilidade em um processo formativo distanciado das demandas educacionais e da cultura escolar. Por um longo tempo, os estudos sobre formação de professores tiveram inspiração epistemológica alicerçada no paradigma da racionalidade técnica onde as pesquisas empírico-analíticas decorrentes do pensamento positivista predominaram. Nesta perspectiva, o saber escolar se restringia estritamente ao conjunto de conhecimentos eruditos, valorizados pela sociedade, e a atuação docente resumia-se ao domínio dos conteúdos das disciplinas e da técnica para transmiti-los. Nesse sentido a formação inicial, capaz de dar conta da formação dos profissionais da educação, precisava garantir a inclusão desses requisitos. Apesar de ter ocorrido avanços na compreensão e mudanças nas formas de atuação da docência, provocando cortes e rupturas, parece que algumas formas e orientações na formação docente ainda persistem, talvez por guardarem relação com sua origem, sua gênese histórica.

Giroux (1997) crítica a educação alicerçada ao paradigma da racionalidade técnica instrumental. Este modelo de educação acompanha o pensamento sobre escola e a própria formação docente, contribuindo, em alguns casos, para a proletarização docente por meio de programas curriculares que atribuem aos professores a característica de técnicos especializados em explicar e aplicar conhecimentos a partir de manuais, ou seja, os professores são balizados por uma “pedagogia do gerenciamento”.

A crítica esboçada pelo autor sobre o modelo formativo estruturado no racionalismo técnico instrumental revela as dificuldades e limitações que os professores possuem perante a reflexão crítica sobre a sua prática. Neste modelo, os professores preocupam-se mais com a resolução de natureza subjacente dos problemas definidos pela sociedade do que a necessidade de pensar de forma crítica maneiras de se desfazer da “camisa de força” que se encontra a educação.

Indo ao encontro do pensamento do Giroux (1997), compreendo que vivemos em um mundo no qual a ideologia do capitalismo é soberana nos mais diversos âmbitos da sociedade, estabelecendo valores monetários a todos os possíveis bens existentes, inclusive o conhecimento. Estas amarras ideológicas limitam o movimento do professor no campo de sua autonomia e reflexividade, naturalizando o processo de desumanização, uma vez que as próprias instituições de ensino, que balizam o trabalho do professor, encontram-se imersas e adaptadas à estrutura dominante social.

Nesse processo, Freire (1987) afirma que, erroneamente, a educação é sustentada como instrumento de opressão, uma vez que o educador é tido como detentor do conhecimento e o educando é banalizado como mero receptor/memorizador do mesmo. Isto é, a educação torna-se bancária, uma vez que o conhecimento é apenas depositado no aluno não havendo *feedback* entre educador, educando e a sociedade que os permeia. Educação esta que veda os olhos dos oprimidos para que estes não tenham uma reflexão crítica e libertadora de suas ações perante a sociedade. Este debate desvela que a formação docente baseada na pedagogia bancária ainda é presente, mesmo que velada, no processo formativo contemporâneo.

Esses referenciais teóricos, no entanto, apontam para a necessidade e as possibilidades de uma formação inicial mais abrangente, que leve em consideração os sujeitos e os contextos políticos, econômicos e sociais onde estão inseridos. Para Freire (1996), a formação inicial é a fase que proporciona ao professor a base de conhecimentos necessários para uma formação crítica na produção de conhecimento, mas não é a única. A pedagógica crítica situa-se como um cruzamento entre linguagem, cultura e história, onde as subjetividades dos alunos são formadas, contestadas e exteriorizadas no decorrer da carreira docente (MCLAREN, 1997).

Giroux (1983) conceitua a teoria crítica como a natureza crítica autoconsciente de um desenvolvimento da fala de emancipação e transformação social que não tenha princípios doutrinários. O pensamento crítico é, portanto, a precondição para a libertação intelectual dos oprimidos.

Este processo formativo deve ser contemplado para o professor na formação inicial e no decorrer de sua carreira profissional. Freire (1996) compreende este processo de forma dinâmica e permanente por meio do qual, ao longo do tempo, o professor vai adequando sua formação às exigências de sua prática educativa cotidiana e do ensino que dela decorre. Nesse sentido, o professor deve se considerar em um

limbo do *inacabamento* e em constante transformação. Este entendimento impele à necessidade de busca do *ser mais*, do ser que não só ensina, mas também aprende, ou seja, ninguém educa ninguém, e nem a si próprio, os homens se educam mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987).

O papel do educador crítico dentro desta teoria envolve desvelar e revelar aos alunos as forças subjacentes às suas interpretações, questionando a natureza de suas experiências, ajudando os estudantes a descobrirem as interconexões entre a comunidade, cultura e contexto social, ou seja, fazer com que o estudante se situe na dialética do indivíduo e sociedade (MCLAREN, 1997).

Este processo de construção e aquisição do conhecimento, tanto do professor como do aluno, deve emergir do princípio de constituição do ser pesquisador. Isto significa, da necessidade de buscar, conhecer e entender aquilo que desperta interesse. “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 32).

Esta forma de encarar a figura do docente é compartilhada por Giroux (1997) ao considerar o professor um intelectual crítico transformador. Segundo o autor, o professor crítico tem a competência de intelectualizar seu trabalho, conseguindo de forma cíclica tornar o pedagógico mais político, e o político mais pedagógico. Nessa tentativa de transformar o pedagógico mais político, o autor explica que o professor deve conceber a escola como um campo político, composto pelas tensões de poderes que interferem em sua prática pedagógica, e, por este motivo, esta deve ser ancorada por uma ação e reflexão crítica que o habilita operar em projetos sociais acreditando na probabilidade de transformação das desigualdades socioeconômicas. Para que isso aconteça, o professor baseia sua prática na reflexão e ação crítica, considerando os alunos agentes do processo de construção do conhecimento.

Essa prática requer dos educadores críticos uma *práxis* (transformação do mundo através da ação e reflexão dos homens) guiada por *phronesis* (disposição de agir corretamente, verdadeiramente, como o que se condiz), em que suas ações são voltadas e dirigidas para a eliminação da dor, opressão e desigualdade (MCLAREN, 1997). Os professores se tornam críticos quando atingem a plenitude da *práxis*, superando o conhecimento ingênuo da realidade (FREIRE, 1987).

Já o processo de tornar o político mais pedagógico necessita, segundo Giroux (1997), da utilização de métodos pedagógicos que abarquem interesses políticos, de cerne emancipatório, que propõem aos professores a mediação de um conhecimento problematizador e significativo aos estudantes, utilizando o diálogo crítico e a argumentação como ferramenta de superação da racionalidade técnica que destoa a sociedade e tristemente o âmbito educacional.

Freire (1987), em seus primeiros estudos já apontava estes elementos ao discutir os fundamentos de uma prática pedagógica crítica, descrevendo que esta deve possibilitar a compreensão da sociedade por meio da valorização do *diálogo*, da *reflexão* e da *conscientização*. O *diálogo*, de acordo com o autor, é o encontro de humanos, mediatizados pelo mundo, para assim designá-lo. Os homens, ao falarem as palavras, ao chamar o mundo, conseguem transformá-lo. Já a *reflexão* é denominada como *práxis*, ou seja, a relação das questões teóricas com a prática, mediada por um processo reflexivo sobre os acontecimentos que a permeiam. Zeichner (1993) complementa que a *reflexão* é um processo pedagógico que acontece antes, durante e depois da ação. As conversas críticas sobre as situações de aula colaboram para a reflexão sobre os problemas que cercam a prática pedagógica. Por fim, *conscientização* é entendida como um processo de desenvolvimento consciente e crítico do homem, em relação aos acontecimentos da realidade.

Estes fundamentos nas ações da prática de ensino oportunizam aos educandos o poder de captação e de compreensão do mundo que lhes pertence, por meio da problematização do conhecimento, entendendo a realidade não mais como estática, mas em processo de transformação.

Freire (1987) considera que o professor crítico é aquele que compreende que ensinar não é transferir conhecimento, mas que implica em criar possibilidades para a produção, construção e reconstrução do mesmo.

Nesse movimento dialético é que me aproximo de Schon (1992b) ao advogar a ideia de que, por meio da reflexão, é possível que os professores se questionem sobre suas práticas, tornando-se capazes de explicar com argumentos claros quais os propósitos e as finalidades de suas estratégias de ensino.

Pérez Gómez (1992) baseia-se nos estudos de Schon (1992b) para entender conceitualmente o autodesenvolvimento do profissional reflexivo, através do conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão sobre ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação.

O conhecimento-na-ação é considerado o conhecimento inteligente, que norteia toda atividade humana e revela-se no saber-fazer. Logo, existe um tipo de conhecimento independente de qualquer atividade inteligente, proveniente da experiência e da reflexão consciente. Sendo assim, o saber-fazer e o saber elucidar geram conhecimento e capacidades intelectuais diversas, das quais a origem do saber-fazer é de ordem técnica, e o saber explicar resulta da reflexão-na-ação.

Partindo dessa premissa, o contato, advindo das experiências da prática docente, não só constrói novas teorias e conceitos, como também auxilia os professores a reconstruir seu próprio processo dialético da aprendizagem. É por meio da reflexão que os professores adquirem subsídios para a reformulação das ações durante o desenvolvimento de sua prática profissional.

A reflexão sobre a ação e a reflexão-na-ação representam um processo analítico posterior às características e metodologias das ações docentes. A reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação é apresentada na hora que o professor se posiciona criticamente, frente à problemática, conseguindo assim seu principal objetivo: o de resolvê-la de forma contextualizada. Na utilização do conhecimento para descrever, observar, analisar e avaliar indicativos das ações anteriores é que os professores direcionam sua prática de acordo com seus interesses e necessidades dos alunos: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43).

O ensino como prática reflexiva foi uma contribuição significativa de Schon (1992b) para a formação de professores e as reformas curriculares, entretanto, a intervenção reflexiva advinda de sua proposta sustentou incoerências no conceito do professor reflexivo. Para Zeichner (1992), a reflexão docente, nas conjunturas de Schon (1992b), tornava-se isolada, individual, pois ignorava o contexto institucional. Isto significa dizer que só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir os problemas da prática pedagógica.

Além disso, “[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão teorizada por Schon (1992b) [...] transforma o conceito professor reflexivo em um mero termo, expressão de uma moda, à medida que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica” (PIMENTA, 2012, p. 53).

Zeichner (1992) reforça sua crítica ao mencionar que esta concepção de intervenção reflexiva é uma barreira à compreensão do

professor reflexivo. Para o autor, o professor reflexivo é aquele que pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita (individualmente e coletivamente) a intenção sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria, tornando-se pesquisador de sua própria prática.

Por este motivo, sustento-me na proposta de Freire (1987) ao afirmar que, para uma prática ser crítica e reflexiva, o educador deve assumir uma posição política. Não há razão para se ocultar a opção política perante os alunos, fazendo-os crer que a atividade de ensino seja neutra. O ensino não é neutro e, portanto, o ato de ensinar de um professor crítico vai além do ensino dos conteúdos. Este assume protagonismo através do esforço que faz para não reproduzir a ideologia dominante, buscando seu desvelamento e sua transformação por meio da conscientização, isto significa que o indivíduo precisa tomar consciência de sua situação de oprimido para que possa elaborar uma consciência crítica perante a sociedade.

Esta reflexão ajuda a compreender os relacionamentos sociais, desvirtuados e manuseados por relações de poder, no qual a irracionalidade, a dominação de homem pelo homem e a opressão estão associados na educação. Os professores precisam encorajar seus alunos a serem autônomos e reflexivos sobre estas questões, provendo-os com estruturas conceituais onde os alunos consigam respondê-las (MCLAREN, 1997).

É neste processo político, e também considerado ético, que Contreras (1997) atrela ao professor a necessidade de reflexão sobre sua ação, abarcando os problemas de sua prática pedagógica a partir de uma perspectiva analítica que ultrapassa intenções e atuações pessoais, mas que contextualize sua ação no ato social do ensinar. Assim, considera-se que o pensamento pedagógico é reflexo do fazer no seu ambiente de trabalho: a escola. Este pensamento se estrutura em um sistema de crenças que dá sentido ao seu trabalho docente.

É neste caminho que entendo o professor enquanto agente transformador da sociedade. O papel do professor vai além de dar aulas, de escolhas de conteúdo, de sua disciplina, ou gestão de turmas; envolve reflexão, construção e reconstrução do conhecimento de si próprio em comunhão com seus pares. Mas, para que isso aconteça, penso que o primeiro passo é propiciar uma formação inicial docente reflexiva e crítica diante da prática pedagógica, considerando os aspectos sociais e de formação humana.

É com base nesse entendimento sobre o papel do professor que apresento na próxima seção a constituição da prática pedagógica da

educação física.

## 2.5 A AÇÃO DOCENTE NA “SALA DE AULA” DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONSTITUIÇÃO

Ao investigar a prática pedagógica de professores de educação física, sinto a necessidade de realizar um breve apanhado histórico sobre os problemas e as tendências ligadas à formação humana e às propostas pedagógicas desenvolvidas nesta área do conhecimento, sobretudo nas últimas três décadas.

Ghiraldelli Jr. (2001) evidencia em seus estudos que a primeira tendência que norteou a prática pedagógica da educação física foi a higienista. Esta tendência na educação brasileira foi fortemente alicerçada nos anos finais do Império e no período da primeira República. O desenvolvimento da educação física higienista esteve atrelado às preocupações das elites com aumento significativo da população nos centros urbanos, ocasionado devido ao processo de industrialização. Sem planejamento prévio na infraestrutura da cidade, para a nova demanda populacional, surge uma gama de doenças infecciosas, originadas segundo o pensamento liberal que regia as elites, pelas classes menos favorecidas.

Buscando resolver esta problemática, o autor afirma que foi designada à escola, e conseqüentemente à educação física, o papel de reeducação higienizadora, principalmente à classe trabalhadora. Nessa perspectiva, a educação física higienista é condicionada a resolver o problema de saúde pública, atribuindo à população hábitos saudáveis, independente de sua condição econômica. Este projeto higienizador é reforçado pela figura do médico, considerado idealizador de ações preventivas da sociedade, com o objetivo da construção de um novo cidadão para uma nova sociedade (GHIRALDELLI Jr., 2001).

Ghiraldelli Jr. (2001) ressalta que, preocupada com a saúde individual e pública, assim como a higienista, surge a educação física militarista. Esta perspectiva, no entanto, é influenciada pelo sistema militar vigente da década, que tinha como principal objetivo obter por meio da educação física escolar padrões comportamentais de um cidadão com um corpo produtivo, saudável, moral e dócil, designado a servir sua nação.

De forma paulatina, a educação física, antes voltada para o controle do corpo por meio da racionalização, coerção, com enfoque para o biológico, passa no século XX a enaltecere o controle do corpo via estimulação, prazer corporal, com enfoque no psicológico. É atrelado a



essa perspectiva o paradigma da aptidão física, baseado na tendência pedagógica liberal tradicional, influenciado pela esportivização na escola (BRATCH, 1999).

Ganha destaque nesse cenário o decreto do governo nº 69.450 de 1971 (Brasil, 1971) que estabeleceu como norma e funcionamento da educação física a prática da recreação, e principalmente dos esportes, como atividades curriculares a serem desenvolvidas em todos os níveis de ensino. Outro marco relevante nesse período é a criação do Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED), criado pelo Ministério da Educação e Cultura, que visava o desporto infantil, de massa e de alto nível, buscando aumentar o quadro de medalhas brasileiras, ascendendo a política brasileira para o exterior (CUNHA e NASCIMENTO, 2012).

Bracht (1999) destaca que, após a década de 1980 até os dias atuais, verifica-se uma mudança de paradigmas na produção do conhecimento da educação física escolar. Durante esse processo, estudiosos da área das ciências humanas e sociais fizeram críticas a este paradigma, alegando que a função social da educação física no ambiente escolar era sustentada pela utilização de suas atividades corporais como forma utilitária de exclusão dos sujeitos menos habilidosos e que, por este motivo, faltava para esta disciplina a base de conhecimento científico na prática pedagógica. A partir dessas críticas, surgem algumas propostas pedagógicas na educação física voltadas para as ciências humanas e sociais.

Uma dessas propostas é chamada pelo autor de abordagem desenvolvimentista, que centrou sua prática pedagógica no desenvolvimento motor infantil (séries iniciais do primeiro grau). Darido (2003, p. 4) reforça que a proposta desenvolvimentista

[...] é uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da EF escolar.

Bracht (1999) destaca que próxima a essa abordagem encontra-se a chamada psicomotricidade, ou educação psicomotora. Essa proposta concebe ao papel da educação física uma subordinação às demais disciplinas escolares, ou seja, o movimento não é considerado o saber a

ser desenvolvido na educação física escolar, mas um mero instrumento que auxilia as outras disciplinas.

Outra proposta apontada pelo autor é vinculada ao movimento de renovação do paradigma da aptidão física, promovendo a saúde dentro da escola, por meio das aulas de educação física. Os avanços do conhecimento biológico, as relações benéficas da atividade física sobre a saúde dos indivíduos e o novo estilo de vida sedentário dos cidadãos condicionaram esta abordagem a ressurgir com força no âmbito escolar, buscando a produção da saúde.

Bracht (1999) reforça que as propostas abordadas até o momento possuem em comum o fato de não aproximarem suas abordagens a uma perspectiva crítica de educação. Para tanto, o autor apresenta duas outras propostas que se alimentam da pedagogia crítica brasileira.

A primeira delas é a proposta crítica superadora, descrita no livro *Metodologia do ensino da educação física*, de um coletivo de autores, publicado em 1992. Essa proposta é a primeira que lança críticas à educação, buscando quebrar a hegemonia do esporte, trazendo outras metodologias para serem trabalhadas nas aulas de educação física, com o objetivo de superar o conhecimento que a sociedade utiliza e quebrar o modelo capitalista. Esta proposta está baseada na tendência crítico-social dos conteúdos, entendendo que o objeto da área de conhecimento educação física escolar é a cultura corporal do movimento, concretizada nos seus diversificados temas (o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica). A sistematização deste conhecimento é estruturado em ciclos de desenvolvimento: o 1º ciclo refere-se à organização da identidade dos dados da realidade; o 2º destina-se iniciar à sistematização do conhecimento; o 3º engloba a ampliação da sistematização do conhecimento; e o 4º ciclo é voltado para o aprofundamento da sistematização do conhecimento. Nessa perspectiva, os autores (1992) apontam que a forma de trabalho e intervenção dessa concepção é dialógica, comunicativa, produtivo-criativa, reiterativa e participativa, mediada pelo conhecimento cientificamente e a historicidade que é advinda do sujeito.

A segunda abordagem teórica que embasa a educação física escolar dentro de uma perspectiva crítica é a proposta elaborada por Kunz (1996), denominada crítico-emancipatória. Esta proposta entende a formação do sujeito enquanto ser pensante, atuante e crítico, apontando para uma tematização de elementos culturais. Está baseada na tendência pedagógica libertadora. O autor caracteriza essa corrente por ser um processo contínuo de libertação do aluno diante de suas

capacidades críticas em relação ao seu contexto sociocultural, desenvolvido pedagogicamente pela prática do movimento.

É imperioso fazer menção à corrente pedagógica, que defende as aulas abertas, em que o aluno constrói sua autonomia, perante o mundo e suas implicações sociais, por meio de sua autogestão, baseada na tendência pedagógica libertária. Hildebrandt e Laging (1986) acrescentam que a concepção de ensino das aulas abertas visa a participação dos alunos nas resoluções dos objetivos, conteúdos e complexidade de decisões sob as quais eles sofrem influência, de acordo com as possibilidades de co-decisão previamente determinada pelo docente.

Conforme Bracht (1999), essas propostas propiciaram a indagação para o entendimento da educação física escolar, desmistificando que o movimentar-se humano deve ser apenas baseado no biológico ou psicológico, constituindo a prática pedagógica dentro da aprendizagem histórico-cultural do aluno.

Após esta breve exposição, e considero que ainda insuficiente, das diferentes propostas, e não todas, que se colocam como alternativas ao paradigma dominante, pretendo ressaltar alguns pontos que se tornam significativos perante a compreensão de tais perspectivas educativas.

O primeiro ponto corresponde entender que mesmo que as propostas pedagógicas progressistas sejam, a meu ver, as mais adequadas a serem trabalhadas no âmbito escolar, elas possuem desafios relevantes a serem superados – questões de suma importância no currículo escolar, sua afirmação na hegemonia histórico-cultural na prática pedagógica, e a compreensão do corpo em seus aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, antropológicos e psicológicos durante a aprendizagem.

O segundo ponto diz respeito ao que Cunha e Nascimento (2012) abordam como restrição acadêmico-científica ao entendimento das propostas pedagógicas. A produção acadêmica preocupava-se mais com os conteúdos a serem desenvolvidos e com a postura adotada pelo professor do que com as reflexões voltadas para a sua prática pedagógica no contexto escolar. Atualmente as reflexões sobre a abordagem pedagógica ganham mais forças, possibilitando fornecer aos professores diretrizes perante sua atuação pedagógica.

Os autores enaltecem que os professores, ao compreender a educação física enquanto disciplina escolar também responsável pela formação integral dos sujeitos, precisam mais do que domínio do conhecimento e práticas de técnicas de ensino regidas pelo sistema social vigente. Estes necessitam entender as singularidades de seus

alunos e do meio que os permeia. É nesta busca que Cunha (1995) define a prática pedagógica como preparação e execução do ensino no cotidiano do professor.

Cunha e Nascimento (2012) enfatizam que a prática pedagógica dos professores deve possibilitar reflexões que estabeleçam vínculos com suas práticas, alterando-as e aperfeiçoando-as, se necessário.

Além disso, é importante que estas reflexões sejam amparadas por referenciais epistemológicos, por teorias sobre ensino e aprendizagem, sobre homem e sociedade, vinculadas a sua realidade. As práticas pedagógicas desempenham, portanto, papel importante e diferencial de como o conhecimento é transmitido e recebido, quais significados que serão atribuídos e como serão assimilados (CUNHA; NASCIMENTO, 2012, p. 220).

Partindo desse princípio, entendo que o processo formativo do professor possui uma intencionalidade pedagógica, uma racionalidade prática. Pensar na prática e buscar uma ação apropriada para cada situação particular envolve a expressão adjacente dessa racionalidade prática, construída e constituinte do conhecimento experiencial da reflexão em sua ação (SCHON, 1992).

Januário (1996), ao focar o pensamento do professor de educação física perante seu conhecimento pedagógico, afirma que suas experiências de vida e de formação são parte constituinte do fazer pedagógico. Neste caso, o conhecimento se constrói por meio de apropriações individuais não podendo ser considerado único ou estático, possibilitando a comunicação entre os sujeitos e suas vivências. Nesta interação, o professor pode tanto interagir com o meio como influenciá-lo através de sua ação.

Assim, pensar na prática pedagógica dos professores de Educação Física faz refletir sobre como eles observam sua atuação no contexto de trabalho, suas expectativas, seus pensamentos, suas crenças, seus valores, entre outros aspectos que determinam o próprio desenvolvimento profissional (FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2012, p. 151).

Januário (1996) destaca que são utilizados modelos próprios de gestão de sala de aula, nos quais são criadas suas próprias rotinas de trabalho. Nessa perspectiva, Molina Neto (2003, p. 146) afirma que a atividade diária do professor de educação física não é solitária e está vinculada “(...) em um mundo de relações e de interações que se estabelecem em diferentes parcelas da comunidade escolar. Nesse sentido, o professorado de educação física ajusta seus procedimentos e projeta representações, crenças, pensamentos e sua atividade material-sua cultura docente”.

Em suma, um emaranhado de elementos que compõem a prática pedagógica – a influência dos cursos de formação inicial e continuada, a metodologia de ensino utilizada, o conteúdo a ser desenvolvido, as abordagens pedagógicas que norteiam suas ações, a organização do planejamento das aulas e a avaliação da disciplina – constitui o cenário que o professor se depara ao ingressar na carreira profissional. Este enfrentamento é agravado pela falta de suporte, antes tida na formação inicial, e agora desconectada da realidade e prática docentes. Nesse sentido, pretendo no próximo capítulo apresentar a importância de programas de acompanhamento docente no início da carreira.

### **3 ACOMPANHAMENTO DOCENTE NO INÍCIO DA CARREIRA: APRESENTANDO CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS E ESTUDOS REALIZADOS SOBRE PROGRAMAS DE MENTORIA**

Busco neste capítulo abordar sobre os programas de mentoria, a partir de uma revisão sistemática da produção no banco de teses e dissertações da Capes. Para tanto, contextualizo de forma sucinta no primeiro item os estudos sobre a necessidade dos programas de acompanhamento ao professor em início de carreira, com base nos autores Romanowski (2012) e Manfioletti *et al.* (2014). Além disso, descrevo as decisões metodológicas que nortearam os caminhos da revisão sistemática.

No primeiro subitem, apresento os achados da revisão sistemática sobre programas de mentoria, descrevendo os conceitos, características e propostas teórico/metodológicas. O segundo subitem arremata as diferentes perspectivas e entradas nos estudos sobre os programas em questão. Já no terceiro subitem aponto algumas convergências e divergências encontradas entre os programas de mentoria apresentados nas teses e dissertações. Por fim, destaco as contribuições que os estudos apontam decorrentes dos programas na prática pedagógica dos professores iniciantes.

Este capítulo foi embasado nas pesquisas de Migliorança (2010), Pieri (2010), Bueno (2008), Ferreira (2005), entre outros autores subjacentes, que abarcam o debate sobre a importância da ação dos programas para a permanência e o desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira.

#### **3.1 PROGRAMAS DE MENTORIAS: O ESTADO DA ARTE EM TESES E DISSERTAÇÕES**

A produção científica acerca da temática sobre programas de mentoria é recente e ainda escassa. Os principais autores que embasam esta discussão surgem com seus estudos nas últimas duas décadas. No caso dessa revisão apareceram somente quatro estudos que debatem sobre os programas, sendo que todos partem de iniciativas isoladas de uma universidade.

Uma problemática evidenciada nos estudos acerca do início da docência encontra-se vinculada ao número elevado de professores iniciantes no Brasil que ingressam na docência sem uma formação adequada, e em condições precárias de trabalho. Esta situação é

agravada pela falta de “políticas e programas direcionados a este período de iniciação do desenvolvimento profissional do professor, em que se intensificam as incertezas das escolhas feitas e as primeiras sistematizações práticas, conforme apontam os estudos realizados a este respeito” (ROMANOWSKI, 2012, p. 1).

A autora ratifica que os professores iniciantes necessitam de um acompanhamento no início da carreira, pois é neste período que angústias e medos tomam conta do professorado. Portanto, seja por parte da escola, onde o professor está iniciando suas atividades, seja por parte das políticas públicas de educação, se faz necessário iniciativas de acompanhamento ao início da docência que possibilitem uma formação continuada adequada, com o foco no desenvolvimento profissional.

Esta falta de suporte tem ficado cada vez mais evidente quando os professores se manifestam no sentido de que são abandonados ao saírem de seus cursos de formação inicial. Conforme aponta Manfioleti *et al.* (2014), esse fato tem provocado as universidades e os cursos de formação inicial de professores a criarem programas de iniciação ao docente. Olebe (2005) acrescenta ainda que parcerias entre universidades e escolas são essenciais para a construção da carreira docente desde que essas instituições estejam dispostas a compartilhar e estabelecer propostas formativas que vão ao encontro das necessidades dos professores iniciantes.

Dessa forma, entendo que os programas de iniciação à docência podem minimizar os impactos gerados pelo choque com o real (MARCELO GARCIA, 2010), contribuindo com a permanência e qualidade da profissão.

Considero, por este motivo, o ser e fazer docente uma temática importante e necessária para melhor compreender a esfera da formação inicial e do desenvolvimento docente. Nesse sentido compreendo que a análise da produção do conhecimento sobre programas de mentoria para professores no início da carreira possibilita uma compreensão das possibilidades e necessidades da pesquisa desse período de formação complementar.

Ao mesmo tempo, uma fotografia panorâmica sobre produções desta temática contribui para entender melhor o que é e o que representa este objeto de estudo, partindo da forma como ele é abordado através do alicerce teórico que cada pesquisador se apropriou.

Nesse sentido, busquei no banco de teses e dissertações da Capes, entre os anos de 2005 a 2014, compreender as diferentes perspectivas teórico/metodológicas dos programas de mentoria. Este processo pode ser caracterizado como do tipo revisão sistemática (ou síntese

critériora). Este tipo de pesquisa busca “não apenas agrupar informações, mas acompanhar o curso científico de um período específico, chegando ao seu ápice na descoberta de lacunas e direcionamentos viáveis para a elucidação de temas pertinentes” (GOMES e CAMINHA, 2014, p. 397).

O método de revisão sistemática consiste em um movimento estruturado em critérios pré-determinados e evidências científicas sólidas, tendo como fim contribuir com a escolha de pesquisas subsidiando o desenvolvimento de artigos com informações originais (SCHÜTZ; SANT'ANA; SANTOS, 2011). Nas palavras de De-La-Torre-Ugarte-Guanilo, Takahashi e Bertolozzi (2011 apud GOMES e CARMINHA, 2014, p. 398), é "uma metodologia rigorosa proposta para: identificar os estudos sobre um tema em questão, aplicando métodos explícitos e sistematizados de busca; avaliar a qualidade e validade desses estudos, assim como sua aplicabilidade".

O processo qualitativo da revisão sistemática se assegurou na validade descritiva (identificação de estudos relevantes), interpretativa (correspondência entre o registrado pelo revisor e o conteúdo do estudo), teórica (credibilidade dos métodos desenvolvidos) e pragmática (aplicabilidade do conhecimento gerado). (DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO; TAKAHASHI; BERTOLOZZI, 2011).

Este processo baseou-se em três etapas. Primeiramente realizei a consulta sobre a produção do conhecimento na temática em questão, através da busca pelos descritores: *programa de mentoria*, *programa de acompanhamento*, *programa de apoio*, e cruzadas com o descritor *professor iniciante*, datadas entre 2005 e 2014. Esta busca foi feita no banco de teses e dissertações da Capes, a partir da base de dados do repositório banco de teses, onde foram encontradas 17 teses e 32 dissertações, totalizando 49 estudos.

No segundo momento, os resumos dos trabalhos foram analisados e organizados em um quadro, identificando autor, orientador, programa de pós-graduação e instituição, bem como os objetivos e procedimentos metodológicos desenvolvidos nas pesquisas. Selecionei as teses e dissertações que tratavam em suas pesquisas somente da temática programa de mentoria para professores em início de carreira. Finalizando a busca, obtive duas teses e duas dissertações, totalizando quatro estudos selecionados para a pesquisa, conforme pode ser observado no Quadro 3.



Quadro 3: Número de temáticas encontradas nas teses e dissertações (2005 a 2014).

<b>Categorias</b>	<b>Teses</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Total</b>
Acolhimento institucional	-	2	2
Construção da identidade docente	1	2	3
Desenvolvimento profissional	4	3	7
Dificuldades e dilemas da profissão docente	-	10	10
Formação continuada de professores	4	2	6
<i>Práxis</i> docente	-	3	3
Programa de mentoria	2	2	4
Saberes docentes	1	4	5
Socialização docente	2	-	2
Trabalho docente	2	5	7
Total de estudos encontrados			49

Fonte: Elaborado pela autora.

No terceiro momento, duas teses e duas dissertações foram buscadas, via página da web das bibliotecas das instituições onde foram desenvolvidos os estudos, realizando o fichamento e análise do marco teórico e discussão das informações. Apresento o Quadro 4 com as teses e dissertações que foram selecionadas.

Quadro 4: Quadro de teses e dissertações encontradas e selecionadas

	Autor (ano)	Título	Objetivos	Procedimentos / Participantes	Instituição/ Orientador	Descritores
Estudo 1 (Tese)	Fernanda Miglioranza (2010)	Programa de mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes	Analisar a contribuição da participação no programa de mentoria do portal dos professores da UFSCar para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras iniciantes.	Três professoras em início de carreira, participantes do programa de mentoria do portal de professores da UFSCar. O estudo é caracterizado como um estudo de caso.	PPGE-UFSCar Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi	Programa de mentoria; Professor iniciante; Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência; Educação a distância
Estudo 2 (Tese)	Lilian Aparecida Ferreira (2005)	O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência.	Identificar, descrever e analisar as aprendizagens dos professores de educação física iniciantes	Duas professoras de educação física em início de carreira. Caracterizado por uma pesquisa-intervenção desenvolvida segundo um modelo colaborativo-constructivo.	PPGE-UFSCar Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali	Professor iniciante; Formação de professores; Desenvolvimento profissional da docência; Programa de mentoria; Educação física escolar.
Estudo 3 (Dissertação)	Adriana Helena Bueno (2008)	Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores-UFSCar: auto-estudo de uma professora iniciante participante do mesmo	Entender as contribuições do programa de mentoria para a prática docente do professor iniciante.	Auto-estudo; Programa de Mentoria.	PPGE-UFSCar Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	Formação inicial; Auto-estudo; Programa de mentoria.
Estudo 4 (Dissertação)	Glaciele dos Santos de Pieri (2010)	Experiências de ensino e aprendizagem: estratégia para a formação online de professores iniciantes no programa de mentoria da UFSCar	Analisar as aprendizagens proporcionadas para as professoras iniciantes e mentora pelas experiências de ensino e aprendizagem	Três professoras em início de carreira nos anos iniciais do ensino fundamental e uma professora experiente - a mentora - que participaram do programa de mentoria no portal dos professores da UFSCar. Caracterizado com um estudo de caso.	PPGE-UFSCar Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi	Professores iniciantes; Programa de mentoria; Experiência de ensino e aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora.

### **3.1.1 Os programas de mentoria existentes e suas propostas teórico/metodológicas**

Por meio das teses e dissertações selecionadas, apresento os objetivos dos programas de mentoria desenvolvidos, suas estruturas, metodologias de trabalho e analiso as práticas de acompanhamento e formação neles desenvolvidos.

No estudo 1, Migliorança (2010) analisou as aprendizagens de três professoras iniciantes durante a participação no programa de mentoria do Portal de Professores da UFSCar. Este programa tinha como objetivo conhecer e implementar processos de desenvolvimento profissional de professores por meio da interação *on-line* entre os professores iniciantes – com até 5 anos de carreira – que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental, e professoras experientes, consideradas bem sucedidas (as mentoras). As atividades de inserção do programa tinham como objetivo oferecer apoio ao professor iniciante no momento de sua dificuldade; contribuir para a formação de professores iniciantes reflexivos; estimular um processo de autoavaliação das competências profissionais; e reorientar o seu trabalho, buscando desenvolver autonomia profissional das iniciantes.

O programa possuía quatro especialistas, sendo uma delas a própria autora do estudo. As especialistas eram responsáveis por acompanhar detalhadamente as interações de duas ou três mentoras com as professoras iniciantes. Pelo interesse no desenvolvimento das atividades do programa, buscou-se formular a questão de pesquisa para a tese e aprofundou os estudos sobre três professoras iniciantes que interagiram com uma mesma mentora, desde o ano de 2006. Todos os dados utilizados na pesquisa estavam disponíveis no ambiente do programa de mentoria, sendo eles: questionário inicial, preenchido pelas professoras iniciantes, como requisito para participar do programa; questionário de Avaliação, respondido pelas professoras iniciantes, durante o desenvolvimento e no seu desligamento do programa; correspondências trocadas online semanalmente entre professora iniciante e mentora; diários reflexivos das professoras iniciantes, enviados à mentora; correspondências trocadas entre a mentora, as outras mentoras, especialistas e pesquisadoras; relatos semanais da mentora, enviado às pesquisadoras; planejamento, planos de aula, projetos, textos e todos os anexos trocados em mensagens entre professoras iniciantes e mentora; relatos de experiência escritos pelas professoras iniciantes; processos de elaboração da experiências de

ensino aprendizagem desenvolvidas pelas iniciantes na segunda fase do programa de mentoria.

Com base nestes dados, a pesquisa foi desenvolvida tendo como fonte principal de informações das interações consideradas como narrativas escritas das professoras iniciantes e mentora as quais possibilitaram caracterizar e compreender as experiências e aprendizagens vividas por elas, sendo que, com os resultados obtidos, a autora pretendia elucidar e entender o processo de inserção profissional docente, além de discutir alguns dilemas e dificuldades encontradas pelos professores ao iniciar a prática em sala de aula.

A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa, com especificidade descrito-analítica. Os resultados apontam para muitos dilemas, dificuldades e ansiedades presentes no período de iniciação à docência. Os professores iniciantes sentem-se inseguros com sua atuação, não conseguem enfrentar com tranquilidade os desafios que a prática e as regras escolares lhes impõem e necessitam de ser amparados, por alguém mais experiente e bem sucedido. Constatou-se, também, que os conhecimentos aprendidos nos cursos de formação inicial não permitem que os problemas concretos que as professoras vivenciam sejam solucionados, pois alguns desses se referem à transposição dos conhecimentos, chamados por Marcelo Garcia (1999) “universitários”, para a sala de aula. Há também dificuldades no conhecimento pedagógico do conteúdo e que devem mesmo ser superadas na prática.

Percebeu-se que a participação no programa superou as expectativas das professoras iniciantes, já que o desenvolvimento das atividades foram planejadas a partir de suas necessidades. Quebra-se a linearidade do currículo, construindo-se um novo currículo individualmente, pois caracteriza pelo conhecimento de necessidades apontadas pelas professoras iniciantes e de ir em busca de sua superação (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2005). Esse foi o ponto mais forte do programa de mentoria, e ao mesmo tempo um grande desafio, pois trabalhar sem orientações diretivas e num currículo extremamente aberto não é fácil e pode ocasionar insegurança adicional, por sempre ter que ser o caminho construído ao caminhar. Fomentar a criatividade e a autonomia também são fatores que fazem parte da formação de professores de EAD, além da autoaprendizagem e a autorreflexão sobre o próprio estilo de aprendizagem (ARRENDONDO, 2003). A linguagem escrita apresentou vantagens com relação ao contato presencial: como as correspondências não ocorreram em tempo real, havia mais flexibilidade em relação ao horário de se dedicar ao

programa. Outra vantagem é que, pelo fato de ser assíncrono, as participantes tinham menos oportunidades de apresentar-se de modo impulsivo e inadequado, e maiores condições de construir a resposta adequada. Por outro lado, a linguagem escrita nem sempre traduz toda a expressão, por conta da ausência de emoções ou gestos, podendo deixar dúvidas em relação ao que foi escrito, mas traz o pensamento mais elaborado, refletido.

No estudo 2, Ferreira (2005) analisou a aprendizagem profissional de dois professores de educação física, no primeiro ano de atuação, que participaram de um programa de iniciação à docência, conduzido por uma mentora (autora deste estudo). Dentre os diversos desdobramentos de experiências mal sucedidas no início da docência, a desistência da carreira consiste na opção mais marcante e radical. Evidencia-se também o desencanto com a profissão sem seu abandono, resultando frequentemente numa prática profissional descompromissada com a aprendizagem dos alunos. Com o objetivo de auxiliar o ingresso profissional de um modo menos traumático, oferecer apoio e orientação formativa no sentido da aprendizagem e do desenvolvimento da profissão, assim como auxiliar na socialização com a cultura escolar, os programas de iniciação à docência baseado em mentores têm sido desenvolvidos. Tais programas, concebidos como atividades de formação continuada, são importantes na medida em que proporcionam uma assessoria aos docentes iniciantes e possibilitam a construção de uma rede de apoio e um elo entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Para a condução da investigação, desenvolveu-se uma pesquisa-intervenção segundo um modelo colaborativo-constructivo de formação continuada e de interação pesquisador-professor que fez uso de diários de aula, além de entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas na coleta de dados. Neste contexto, o docente passa a ser ouvido pelo pesquisador e ganha voz, deixando de ser visto como reprodutor de saberes alheios, já que ele tem coisas a dizer e a fazer na realidade.

A intervenção foi caracterizada pelos encontros e pelas discussões sobre temáticas que foram se mostrando importantes para os sujeitos. Foram ao todo 14 meses, totalizando seis encontros coletivos e oito individuais, tendo como referência para análise as narrativas escritas e orais produzidas pelos professores iniciantes.

Como resultado, os professores iniciantes indicaram ter vivenciado uma série de emoções e desafios pessoais e profissionais e enfrentaram dificuldades para compreender a relação com os alunos, a direção e os outros docentes, e também com o espaço físico e os

materiais para aula. Mas, ao longo do desenvolvimento do programa de mentoria, os professores iniciantes passaram a entender melhor os alunos, a direção e os outros professores. Nesse processo de aprendizagem, os professores iniciantes construíram inúmeras estratégias de ação, estabeleceram rotinas, fizeram acordos com os alunos, negociaram com a direção e outros professores. Nesse sentido, o programa de iniciação contribuiu com a promoção de aprendizagens relacionadas às necessidades características do início da docência e ainda apontou inúmeros aspectos que se configuram como desafiadores para os processos de formação.

No estudo 3, Bueno (2008) buscou responder o seguinte questionamento: quais são as contribuições de um programa de mentoria para a prática docente do professor iniciante participante? Para dar conta de tal questionamento, a autora utilizou o programa de mentoria desenvolvido pela Universidade Federal de São Carlos, vinculado Programa de Apoio aos Educadores Espaço de Desenvolvimento Profissional, financiado pela PROEX/ MEC/SESu,<sup>13</sup> na qual fazia parte como aluna e tinha acompanhamento de uma mentora (professora mais experiente). Este programa teve como objetivo principal o desenvolvimento de um conjunto de projetos e atividades por meio do estabelecimento de um espaço virtual voltado para o atendimento das necessidades formativas de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino.<sup>14</sup>

O programa de mentoria era desenvolvido em um portal virtual, em que eram ofertados: cursos *on-line*; também era disponibilizado um espaço chamado “Pergunte para quem sabe”, onde os professores iniciantes que participavam do programa podiam tirar dúvidas com professores mais experientes; um glossário educacional que continha temáticas de diferentes assuntos; sugestões de leituras (livros, revistas); cronograma de eventos relacionados à educação; e, por fim, enquetes que buscavam debater assuntos relacionados ao fazer pedagógico dos professores.

---

<sup>13</sup> O Portal dos Professores da UFSCar é um site dirigido para profissionais da área educacional e áreas afins. Vincula-se ao Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional, financiado pela PROEXT/MEC/SESu, sob a responsabilidade de docentes da UFSCar, única universidade federal localizada no interior do estado de São Paulo.

<sup>14</sup> Informações extraídas do site: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br>>. Acesso: 19 out. 2014.

Este portal era composto por uma equipe que possuía produção científica expressiva na área de formação de professores, e contava ainda com o apoio de profissionais da área da educação com experiência em projetos de pesquisa e intervenção.

Os gerenciadores do programa de mentoria (no caso, os mentores) eram os professores da UFSCar e professores do ensino fundamental (séries iniciais) mais experientes. Os encontros entre mentores e professores iniciantes aconteciam semanalmente, exclusivamente via *on-line*, restringindo todas as mensagens ao professor mentor e ao professor iniciante.

A metodologia mais apropriada, escolhida para responder ao objetivo da pesquisa, foi o autoestudo (*self-study*) ou autoetnografia, em que a autora (professora participante do programa) analisa suas trocas de mensagens com sua mentora. Como instrumentos e fontes de informação,

este auto-estudo tem como fonte de dados, às mensagens trocadas por mim e pela professora mentora, apresentando os temas como: alfabetização e indisciplina. A estes dados somam-se os dados contidos no meu diário de classe, em que conforme ocorria o Programa de Mentoria, escrevia no meu diário as minhas reflexões sobre os processos de aprendizagem dos alunos, bem como as tomadas de decisões, os dilemas, as dificuldades, etc. (BUENO, 2008, p. 27).

De maneira a conceituar esta forma de pesquisa, Bossle (2008, p. 114) destaca que “[...] a autoetnografia representa um caminho metodológico e epistemológico de interpretação da cultura docente na qual estou inserido, a produção dos significados e a perspectiva de investigação do *Self*”.

As conclusões de Bueno (2008) sobre a pesquisa que realizou sobre si mesmo vão ao encontro de uma crítica sobre a formação inicial, onde os professores aprendem a tratar com o que a autora chama de *aluno ideal*,<sup>15</sup> que tudo aprende sem a menor dificuldade. Além disso, esta fase demonstra que o professor iniciante necessita de uma leitura sobre a realidade onde está atuando, tendo em vista que é um estranho no ninho. Sobre isso, Bueno (2008, p. 93-94) coloca que

---

<sup>15</sup> Grifo da autora.

[...] no período de iniciação os professores se encontram em um momento delicado da carreira, pois além de estarem em jogo os saberes da prática, confrontam-se com problemas e constrangimentos sociais e institucionais, e o modo como se enfrentam as experiências profissionais dos primeiros anos de ensino constituem marcas determinantes nesta fase inicial. [...]. As aprendizagens ocorridas neste tempo de professor iniciante são intensas.

O estudo 4, de Pieri (2010), trata do mesmo portal da UFSCar, no entanto, aponta objetivos diferentes de pesquisa. Nesse sentido, analisou as aprendizagens proporcionadas para as professores iniciantes e mentora pelas experiências de ensino-aprendizagem. A pesquisa foi realizada com três professoras em início de carreira, nos anos iniciais do ensino fundamental, e uma professora experiente – a mentora – que participaram do programa de mentoria no Portal dos Professores da UFSCar. O objetivo foi compreender o que aprendem durante a socialização das experiências da prática pedagógica.

O programa de mentoria, financiado pela FAPESP/SP,<sup>16</sup> foi desenvolvido por duas professores do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade de São Carlos, juntamente com mais quatro especialistas, acadêmicos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, e mais 14 mentoras; deste montante, apenas seis mentoras permaneceram desde o planejamento até a conclusão do programa, já que as demais saíram devido a motivos pessoais em diferentes períodos. Participaram do programa 45 professores iniciantes (com até cinco anos de docência), acompanhados pelas mentoras (uma mentora para cada professor iniciante) via internet, durante períodos que variaram entre seis meses e dois anos e meio.

Para a construção do programa de mentoria, foram realizados entre outubro de 2003 e junho de 2004 reuniões presenciais entre professores pesquisadores e professoras mais experientes para a formação e capacitação das futuras mentoras. Foram utilizados debates teóricos metodológicos que embasavam a temática do início da docência e desenvolvimento profissional, bem como formação para utilização do portal.

---

<sup>16</sup> O Programa de Mentoria da UFSCar foi financiado pela FAPESP/SP de 2004 a 2007.



Para participar do programa por meio da plataforma *on-line*, os professores em início de carreira deveriam fazer seu cadastro no site e preencher sua ficha de inscrição e um questionário inicial, na qual aguardavam aprovação. Após aprovados, os professores recebiam um e-mail da coordenação e de sua mentora de boas-vindas e, além disso, os professores tinham acesso aos links do portal: “Fale com seu mentor”; histórico de mensagens; biblioteca de mentoria; entre outros. O contato do professor iniciante acontecia somente com sua mentora, e esta possuía a liberdade de organizar e conduzir seu trabalho, amparada por demais agentes do programa.<sup>17</sup>

Neste sentido, Pieri (2010) considera que o programa de mentoria é um local de formação mútua entre professores que estão iniciando e professores mais experientes. A integração entre as vivências do professor mais experiente com as necessidades do iniciante ao ingressar na carreira dialogam para a possibilidade mais amena e autônoma dos impactos gerados nesta fase.

Nesse processo formativo, a mentora assume um papel essencial, como ressalta Pieri (2010, p. 145):

Durante o desenvolvimento das Experiências de Ensino Aprendizagem a mentora procurou mostrar para as novatas a importância do registro, da reflexão e do diagnóstico para a superação das dificuldades, suas e dos alunos, fortalecendo a ideia de que a atividade docente deve ser sistematicamente planejada, implementada e avaliada.

Tancredi e Mizukami (2010) corroboram com este pensamento, ao observarem que se faz necessário construir espaços formativos (no âmbito escolar ou fora dele) que possibilitem as trocas de experiências entre professores que estão há mais tempo lecionando e professores que ingressaram na carreira para compreender o contexto da realidade educativa e da prática pedagógica.

O foco principal do estudo foram as experiências de ensino e aprendizagem voltadas para a alfabetização, atividade formativa e investigativa que previa o planejamento, a implementação e a avaliação

---

<sup>17</sup> A mentora contava com o auxílio de outras mentoras, pesquisadoras, especialistas, coordenadores e acadêmicos da Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

de propostas educativas a serem construídas em comum acordo entre uma iniciante e a mentora a partir de dificuldades específicas indicadas pela iniciante.

A pesquisa se constituiu num estudo de caso e se fundamentou numa abordagem qualitativa. Como fonte de dados, estão: os questionários inicial e final do programa de mentoria; as produções sobre alfabetização desenvolvidas pelas iniciantes ao longo do programa; as interações entre mentoras e iniciantes (consideradas as narrativas *on-line*); e os anexos das mensagens. Foi também realizada uma entrevista presencial com a mentora e um roteiro de entrevista *on-line* encaminhado às professoras iniciantes. O referencial teórico teve como base a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional de professores, a base de conhecimento para o ensino, a formação online e as características das fases da carreira docente. Os resultados da pesquisa indicam a importância das experiências de ensino e aprendizagem para a aprendizagem das iniciantes e diagnóstica, leitura em voz alta, agrupamentos produtivos e produção de textos. O período analisado foi de março a dezembro de 2005, pois neste tempo ocorreram os primeiros contatos com a mentora e também foi quando se intensificaram as aprendizagens, bem como quando aconteceram as dúvidas iniciais, pois a preocupação inicial era como alfabetizar uma turma de primeira série do ensino fundamental. Ao escrever este autoestudo, a autora procurou potencializar as aprendizagens ocorridas neste período na prática docente.

Após a apresentação dos resultados das pesquisas sobre programas de mentoria, passo a apontar as diferentes perspectivas sobre monitoria e mentoria, as convergências e divergências entre os programas de mentoria e contribuições destes programas na prática educativa dos professores iniciantes.

### **3.1.2 Diferentes perspectivas sobre os programas de mentoria**

O debate acerca da importância sobre os programas de mentoria não é recente, pelo menos nos Estados Unidos e Europa, lugares onde estes programas já estão inclusos no contexto escolar. Feiman-Nemser (1996) menciona que os programas de apoio aos professores principiantes iniciaram nos Estados Unidos por volta da segunda metade dos anos 1980, visando qualificar a educação no país.

Na Europa, os programas de iniciação docente são oferecidos no primeiro ano de atuação do professor, sendo mediados por um mentor, que necessariamente não precisa possuir formação na mesma área

profissional dos participantes, considerando apenas o tempo de experiência profissional. Nos países da Europa, as políticas públicas de apoio ao professor principiante se diferenciam: na Dinamarca, Escócia e Holanda a participação de professores nos programas de formação e iniciação à docência ocorrem de forma voluntária; na França, Grécia e Inglaterra é obrigatória a participação dos professores que ingressam na carreira; em contrapartida, na Finlândia, Hungria e Alemanha não existem iniciativas formativas de apoio aos professores principiantes (MARCELO GARCIA, 2006).

No Brasil as iniciativas de apoio ao início da docente são quase inexistentes, em alguns casos desenvolvidos isoladamente por universidades em parceria com escolas, como é o caso das pesquisas apresentadas nesta revisão (ROMANOWSKI, 2012).

Para compreender os programas de apoio ao início da docência, faz-se necessário descrever as principais características, objetivos, sentidos e significados que permeiam os programas de mentoria, assim como a atuação do mentor neste processo. Partindo deste pressuposto, inicio identificando no Quadro 5 os principais autores que fundamentam os estudos selecionados nesta pesquisa.

Quadro 5: Principais autores citados nas teses e dissertações que embasam o debate sobre Programa de Mentoria

<b>Pesquisa</b>	<b>Principais autores</b>
<b>Estudo 1</b>	Marcelo Garcia (2006, 1999); Tancredi; Reali e Mizukami (2008); Van Zanten; Grospiron (2001); Houaiss (2002); Villani (2002); Feiman-Nemser (1996).
<b>Estudo 2</b>	Marcelo Garcia (1999); Zabalza e Cid (1996); Ferreira (1988); Moon (1996); Feiman-Nemser (2001) Wang e Odell (2002); Tetzlaff e Wagstaff (1999).
<b>Estudo 3</b>	Marcelo Garcia (1999).
<b>Estudo 4</b>	Marcelo Garcia (1999); Tancredi, Reali e Mizukami (2008); Pacheco e Flores (1999), Olebe (2005); Andrews e Quinn (2005).

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, Pacheco e Flores (1999) descrevem dois tipos de programas de apoio ao início da docência: o primeiro estruturado na escola em que o professor iniciante atua, partindo do desenvolvimento

de atividades ligadas à própria instituição de ensino; e o segundo, desenvolvido com apoio de mentores ou tutores (professores mais experientes) fora do contexto escolar.

As nomenclaturas tutor e mentor, embora apresentem significados comuns, possuem origens diferentes. A palavra mentor sucede da cultura britânica e norte-americana, já a palavra tutor advém da espanhola. Nesse estudo se faz uso do termo mentor e mentoria (FERREIRA, 1988).

De acordo com Shea (apud ZABALZA e CID, 1996), o termo mentor tem origem na Antiguidade Clássica, quando Ulisses, ao partir para a guerra de Tróia, deixa seu filho Telêmaco aos cuidados de um mentor. Neste episódio, o sentido dado ao mentor compreende o de uma pessoa confiável, aconselhadora, capaz de atuar e cuidar com sabedoria. Todavia, a palavra mentor foi ganhando outros significados ao longo do tempo. Conforme Moon (1996), por muitos séculos se atribuiu o papel de mentor àquele que pudesse dar orientações ao novato, tendo a experiência como única exigência de qualificação para ser mentor.

O mesmo autor salienta que atualmente, em função das novas necessidades que foram aparecendo no âmbito educacional, ainda é bastante difusa a definição do papel do mentor nos programas de formação de professores. Um dos elementos que talvez elucidem esta difusão é compreender que o termo é recente na denominação científica, devido aos estudos nas bases de dados internacionais terem se iniciado há mais ou menos quinze anos. Uma representação dessas prolixas definições é citada por Zabalza e Cid (1996) na qual a palavra mentor pode assumir significados distintos nos programas de formação docente. Na literatura britânica, seu papel está voltado para a formação inicial, enquanto na americana é destinado ao desenvolvimento profissional de professores em exercício.

No sentido atual, Houaiss (2002) descreve que o termo mentor é designado à pessoa mais experiente, sábia, que serve de guia, conselheiro, inspirando, estimulando, criando ou orientando conhecimento, ações, ideias, projetos etc.

Wang e Odell (2002) destacam três perspectivas de atuação dos mentores nos programas de iniciação à docência: a humanista, a da aprendizagem situada e a construtivista crítica.

Na perspectiva *humanista*, o mentor assume o papel de conselheiro e confidante, auxiliando nos conflitos pessoais e profissionais. O foco é a competência individual e o desenvolvimento pessoal do professor iniciante, ou seja, compreende-se que os problemas enfrentados no início da carreira são mais voltados às dificuldades

pessoais em desenvolver sua identidade docente do que relacionados aos conteúdos e estratégias de ensino.

A perspectiva da *aprendizagem situada* é centrada no suporte técnico do mentor ao professor iniciante. Essa ênfase técnica ocorre porque as situações de ensino e aprendizagem emergem do contexto da prática. Por este fato, a construção do conhecimento prático auxiliará o principiante a solucionar os problemas que enfrenta de forma imediata. Wang e Odell (2002) tecem uma crítica a este tipo de perspectiva, que, ao invés de ajudar na construção do se tornar professor, adota métodos técnicos para serem reproduzidos no cotidiano, o que não desenvolve a reflexão sobre a *práxis* docente, não considerando o conhecimento do professor iniciante subjetivo.

A terceira perspectiva, que defende os conhecimentos dos professores principiantes, a cultura da escola e o ensino, é denominada *construtivista crítica*. Nesta perspectiva o mentor, por meio da pesquisa colaborativa, possibilita a construção de uma análise crítica do conhecimento. Dessa forma, a relação mentor-professor estrutura-se em um comprometimento com o ensino, de forma que o mentor busque, além de ensinar, compreender os anseios e intenções dos novatos com a sua formação. Isto significa que tanto mentor como iniciante são aprendizes e condutores dos novos conhecimentos e práticas.

As autoras mencionam que algumas falhas são destacadas na perspectiva *construtivista crítica*: a) da exclusividade aos conhecimentos gerados na pesquisa colaborativa, limitando o acesso aos conhecimentos construídos em outros contextos; b) as necessidades dos mentores se assemelham às necessidades dos professores iniciantes na pesquisa colaborativa; c) incertezas, dúvidas e dilemas são metas dessa perspectiva, no entanto, apenas o questionamento não leva automaticamente à mudança; e d) poucos trabalhos revelam efetivamente que os iniciantes aprendem e se existe mudança na qualidade na *práxis* docente.

O modelo formativo de mentoria para os programas destinados ao primeiro ano do professor iniciante é apresentado por Tetzlaff e Wagstaff (1999) em fases: *fase de antecipação* (conhecendo o mentor e o programa), quando o foco do mentor é possibilitar os debates sobre organização escolar e da classe, rotinas da escola e planejamentos das aulas; *fase de sobrevivência*, quando são orientados pelo mentor os elementos motivacionais e de apoio ao novato, bem como orientações quanto à administração da sala de aula; *fase da desilusão*, momento em que o mentor oportuniza, por meio de estratégias de produção de relatórios sobre sucessos e fracassos, a compreensão de sua profissão,

compartilhando experiências; *fase de rejuvenescimento*, quando o mentor traz recursos materiais, textos, estratégias de trabalho, subsidiando por meio de discussões sua práxis docente; e *Fase de reflexão*, que acontece ao fim do primeiro ano de carreira, quando o mentor propõe avaliação aos principiantes sobre as mudanças profissionais e pessoais.

Marcelo Garcia (1999) enfatiza que são várias as características do mentor e dentre elas destacam-se: ser um especialista, ter experiência, dar orientações tanto de cunho didático como pedagógico, promover experiências positivas para os iniciantes, socializar conhecimento, possibilitar a reflexão sobre a *práxis* docente.

Apesar da importância dessa caracterização, é imprescindível compreender que o papel do mentor só faz sentido se arquitetado de forma a articular tais elementos com as expectativas e necessidades dos professores iniciantes e seu mundo de trabalho. Essas ideias auxiliam para a compreensão de que a mentoria é um processo em constante construção.

Tancredi, Reali e Mizukami (2008) retratam que o principal objetivo dos programas de iniciação à docência é acompanhar as primeiras experiências profissionais dos docentes por meio de diferentes atividades formativas. Marcelo Garcia (1999) complementa que os programas de mentoria estruturam-se em uma proposta específica que une a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente.

Para Van Zanten e Grospron (2001), os programas de mentoria auxiliam a diminuir o impacto com o início da carreira, contribuindo para a diminuição do abandono da profissão e favorecendo a permanência de qualidade comprometida desses professores. Adrews e Quinn (2005) destacam que estudos realizados nos EUA apontam a falta de apoio (30%) como principal motivo de abandono da profissão de professores nos primeiros três anos de carreira. Por esse motivo, os autores justificam que os programas de apoio ao início da docência auxiliam diminuição do atrito que acontece na passagem do ser aluno para ser professor, melhorando a sensação de isolamento e a falta de apoio vivenciada pelos iniciantes.

Partindo desse pressuposto, os programas de mentoria devem possuir alguns aspectos importantes, tais como: ter uma concepção de ensino, compreender a aprendizagem e formação docente, organizar os temas e conteúdos que serão debatidos nos encontros, possuir conhecimento sobre os dilemas que envolvem os professores iniciantes e preparar a formação de qualidade de mentores. Estes programas podem

ser estruturados em curta ou longa duração, ou seja, podem iniciar antes do ano letivo durando poucos meses ou perdurar por todo ano (MARCELO GARCIA, 1999).

Olebe (2005) complementa que esses programas devem estar pautados em algumas ações e estruturas: a) cada professor iniciante deve possuir um mentor para lhe orientar, sendo realizada uma avaliação formativa de sua aprendizagem; b) o desenvolvimento das atividades deve estar amparado por outros professores mais experientes, pesquisadores, acadêmicos, cursos ou conferências sobre a temática início da docência; c) o programa deve buscar apoio financeiro de redes e agências de fomento à pesquisa e educação; e d) deve ser realizado uma avaliação externa sobre o acompanhamento dos professores.

Em síntese,

Programas de mentoria devem oferecer subsídios para a aprendizagem profissional de professores em início de carreira e também de seus mentores. Normalmente os mentores são professores com mais experiência na mesma área de atuação e que aconselham de acordo com a prática já vivenciada por ele. Em linhas gerais, os mentores orientam os novos professores sobre a rotina da escola, do trabalho em sala de aula; proporcionam discussões sobre o currículo escolar, métodos e estratégias de ensino bem como a troca de experiência bem-sucedidas ou não. Muitas vezes, o sucesso dos programas de mentoria se deve à boa qualificação de seus mentores (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2008 apud MIGLIORANÇA, 2010, p. 65).

Entende-se ainda que os programas de mentoria devem possibilitar aos participantes auxílio nas relações interpessoais e profissionais; reflexões sobre as políticas públicas de educação no âmbito nacional e regional; orientações didático-pedagógicas; e reflexão sobre a *práxis* docente e momentos de interação entre professores iniciantes com os mais experientes. A partir desses elementos, os programas de mentoria podem colaborar para o processo de se tornar professor no início da carreira (VILLANI, 2002).

Deve-se compreender também que a discussão e a caracterização dos programas de mentoria estruturam-se com vistas ao auxílio a indivíduos-sujeitos em início da carreira docente, não desconectando-os

de sua “subjetividade”, ou seja, os programas devem se propor a analisar as experiências de vida e profissionais dos professores iniciantes, buscando contribuir no processo de aquisição e socialização do conhecimento para além da *práxis* profissional.

Partindo do propósito de compreender os pressupostos teórico-metodológicos dos programas de mentoria aos professores iniciantes, suas principais características, estruturas e importância em diferentes contextos, inicialmente fez-se necessário mapear as principais produções sobre os programas de mentoria, visando a compreensão e a análise de seus pressupostos teóricos e características estruturais.

### **3.1.3 Convergências e divergências entre os programas de mentoria**

A partir da análise das teses e dissertações, foi possível destacar alguns aspectos similares entre os programas. Verifico que todos os estudos encontrados foram orientados por professores pertencentes ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mediante as iniciativas desenvolvidas no Brasil por instituições de ensino superior, podemos considerar o trabalho desenvolvido pela UFSCar pioneiro no desenvolvimento de iniciativas de programas de mentoria para professores em início de carreira.

Percebi nos quatro estudos que os pesquisadores eram sujeitos da pesquisa. No estudo 1, a autora participou como uma das professoras especialistas, analisando a interação entre mentora e professoras iniciantes, não participando diretamente do estudo. Já no estudo 2, a pesquisadora participou como professora mentora. E nos estudos 3 e 4, as autoras participaram diretamente enquanto professoras iniciantes participantes do programa. Estes sujeitos-pesquisadores revelam a preocupação com sua formação docente, valorizando a pesquisa como forma de compreender sua *práxis* educativa.

A metodologia utilizada nas teses e dissertações escolhidas foi de cunho predominantemente qualitativo. Percebi no percorrer das pesquisas uma relação dialética entre a realidade e a pesquisa, entre os pesquisadores e os pesquisados, entre objetividade e subjetividade no processo de construção do conhecimento, reunindo, conseqüentemente, instrumentos quantitativos e qualitativos nesse processo, bem como os pressupostos e a intencionalidade do pesquisador. Em termos metodológicos, as pesquisas buscaram de acordo com André (1995), Molina Neto e Triviños (1999) uma abordagem que não demonstrasse generalizações, quantificações e nem neutralidade por parte dos pesquisadores. Os programas de mentoria apresentados na pesquisa



caracterizam-se com um processo de ensino-aprendizagem organizado, de um lado, de forma sistemática por meio de um currículo estruturado pelos pesquisadores somente, ou, por outro, partindo da construção de um currículo construído pelo pesquisador e pesquisado. Ambas as metodologias são sustentadas por meio de diálogos, reflexões críticas, estudos, construção de conhecimento e debates acerca dos desafios encontrados na prática educativa ou pessoal no início da carreira. É um processo ininterrupto de socialização e de troca de experiências entre docentes mais experientes e docentes iniciantes.

No que se tratava da estrutura dos programas, encontrei algumas divergências. Observo que nos estudos 1 e 4, o apoio dado aos professores iniciantes aconteciam via *on-line*, enquanto nos estudos 2 e 3 os programas eram realizados presencialmente. Porém, independentemente da estrutura dos programas, o intuito do acompanhamento e apoio ao professor iniciante visa oportunizar espaços de socialização de experiências e conhecimento. Com os meios de acesso à internet, o processo de aquisição e divulgação do conhecimento se ampliou de forma considerável, impulsionando a educação a distância, na construção do processo de ensino-aprendizagem docente (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2005). Os estudos revelam, portanto, que os programas de mentoria podem ser estruturados em curta (poucos meses) ou longa duração (ano todo); e com um grande ou pequeno número de professores participantes, sendo geralmente realizados fora do turno de trabalho; presenciais ou a distância (*on-line*). Mesmo entendendo que o acesso mais facilitado aos meios de comunicação da internet facilita o programa por conta da rotina pesada de longas jornadas de trabalho dos professores, teço um ponto negativo ao desenvolvimento de programas *online*, visto que a linguagem escrita nem sempre traduz toda a expressão, por conta da ausência de emoções ou gestos, podendo deixar dúvidas em relação ao que foi escrito, mas traz o pensamento mais elaborado, refletido.

Identifico ainda que nos estudos 1 e 4 os professores iniciantes, que participaram da pesquisa, lecionavam nas séries iniciais do ensino fundamental e tinham até cinco anos de docência. Já no estudo 2 o iniciante tinha participado do programa com apenas um ano de docência. E no estudo 3 o principiante atuava há 3 anos. Embasada em Reali, Tancredi e Mizukami (2008) e ainda em Marcelo Garcia (2009), considero que os cinco primeiros anos de atuação docente são os que caracterizam o professor iniciante, pois acreditamos que é neste período de tempo que o professor vai se reconhecendo enquanto docente.

A característica comum entre os programas de mentoria e as demais ações de apoio ao docente em início de carreira é a presença indispensável da atuação do mentor, considerado um professor experiente em sua área de atuação, sábio, que serve de guia, conselheiro, inspirando, estimulando, criando ou orientando conhecimento, ações, ideias e projetos com os professores iniciantes. Embasado por um referencial teórico, socializa e debate sobre o cotidiano da vida profissional docente, possibilitando, aos professores iniciantes, reflexões sobre sua própria *práxis*.

Independente das convergências e divergências dos programas de mentoria apresentados nesta revisão, observo que todas foram criadas com intuito de oportunizar um espaço de socialização docente, que pudessem assim auxiliar nesta fase inicial da carreira, considerada crítica pelos docentes. Partindo dessa premissa, busco no próximo subitem apresentar algumas contribuições dos programas aos participantes perante sua prática educativa.

#### **3.1.4 Influências positivas dos programas na prática educativa dos professores iniciantes**

Considero ser de suma importância apresentar as contribuições encontradas nos estudos das teses e dissertações sobre programas de mentoria. Miglioranza (2010) aponta no estudo 1 que o currículo proposto pelo programa partiu das necessidades formativas e educativas dos professores iniciantes, fazendo com que os iniciantes assumissem responsabilidade e autonomia no processo de construção de sua aprendizagem. Outro fator com que o programa contribuiu foi a flexibilidade de horário para a formação, tendo em vista que o programa é feito via internet.

Sobre o estudo 2, Ferreira (2005) trouxe como contribuição do programa aos seus participantes a construção coletiva de estratégias de ações conforme suas necessidades educativas. Este trabalho em grupo possibilitou o professor em início de carreira compreender mais os elementos que constituem a cultura escolar. Em termos gerais, os docentes em início de carreira destacaram o fato de terem aprendido a minimizar os sentimentos de raiva, angústia, desespero, medo e insegurança do início da carreira, e a conviver com estas sensações de modo menos conflituoso. O aumento da capacidade de conhecer e compreender melhor seus alunos e a própria escola, facilitando seus trabalhos nas aulas, aparece como ponto de destaque também. Outro aspecto evidenciado que foi salutar para a motivação dos iniciantes e

que poderia ser levado também para a formação inicial diz respeito à utilização de casos de ensino, ou seja, situações-problemas em forma de texto que podem ser explorados em sala de aula.

Bueno (2008) e Pieri (2010) respectivamente revelam nos estudos 3 e 4 que, por se tratarem de um autoestudo, possibilitou às professoras iniciantes e aos pesquisadoras compreender de forma crítica sua formação. O programa auxiliou na compreensão que o choque com o real é minimizado, uma vez que o professor incorpora sua realidade escolar como ferramenta de construção de conhecimento, em que o aluno e suas vivências são ingredientes de sua aprendizagem. Desse modo, as aprendizagens perpassam as experiências e colocam em xeque os saberes aprendidos na formação inicial. A autora do estudo 3 coloca que a participação no programa de mentoria foi determinante para revisar seus conceitos e interpretar seu papel como educadora. Entende que os modelos de ensino não são aplicáveis e precisam ser entendidos para um determinado contexto. Este movimento traduz uma transformação de um modelo de ensino acrítico, expositivo e tradicional para um modelo baseado na reflexão crítica sobre o trabalho docente.

Já a autora do estudo 4 revelou que o programa contribuiu para potencializar as aprendizagens ocorridas em sua prática educativa, entendendo que este processo ocorreu pelo contato com a mentora, que oportunizou por meio dos estudos compreender suas dúvidas e preocupações iniciais sobre como alfabetizar seus alunos da primeira série do ensino fundamental.

Outro aspecto apontado nos estudos é o processo de socialização como contribuição na formação dos professores iniciantes. Para Freitas (2002), este processo caracteriza-se como o de identificação com a aquisição de um *ethos* profissional, não necessariamente expresso em palavras, oferecendo ao indivíduo as condições necessárias para discriminar como se portar e atuar, qual o grau de tolerância dos profissionais para com as diferenças e divergências, o que deve ser valorizado e o que deve ser esquecido ou até não problematizado explicitamente.

Fica evidenciado no estudo de Migliorança (2010) que as aprendizagens das iniciantes decorrem do processo de socialização com a mentora. A ênfase do trabalho da mentora em questionar a iniciante a todo o momento, focando nas dificuldades enfrentadas por ela, tanto no que se refere a conteúdo específico e pedagógico quanto ao contexto escolar, demonstra a inquietação da mentora quanto a insegurança, dilemas e dificuldades presentes no período de iniciação à docência. Estas questões não são enfrentadas com tranquilidade pelas iniciantes, o

que impôs a necessidade de serem amparadas por alguém com mais experiência e bem sucedido.

Na tentativa de minimizar os sentimentos de tristeza, angústia e vontade de desistir da profissão, revelados pelos participantes nos primeiros encontros do programa, Ferreira (2005) relata que a socialização da mentora, enquanto conselheira e confidente, auxiliando nos conflitos pessoais e profissionais dos professores, foi de suma importância no processo de acolhimento. A autora destaca que os encontros presenciais tiveram como meta compreender as leituras que os iniciantes faziam de suas escolas, de seus alunos e da comunidade escolar como um todo, do modo que ensinavam e das rotinas que estavam começando a estabelecer, ou seja, eram socializadas as experiências na busca de compreender a realidade da prática pedagógica das professoras.

No estudo de Bueno (2008), a professora iniciante relata que ter participado deste programa a auxiliou não somente sobre o aprendizado dos vários saberes que estão envolvidos na relação do ensino-aprendizagem, mas também a passar para o processo de se tornar uma professora reflexiva da própria prática. O fato de socializar as dificuldades enfrentadas em sala de aula para a mentora, refletindo sobre sua prática pedagógica, possibilitou procurar outros meios de planejar suas aulas e resolver as problemáticas decorrentes desse processo.

Pieri (2010) revela que a socialização entre as práticas dos iniciantes proporcionou às mentoras mergulhar no universo escolar, entender as dificuldades dos iniciantes e valorizar as experiências. Perceberam que o processo de socialização que acontece no programa deve ser estendido à escola, possibilitando maior autonomia no trabalho docente. A postura adotada pela mentora mostrou às iniciantes que o projeto de formação partia de suas necessidades, temores e angústias, por isso a importância que a mentora dava ao fato de conhecer a realidade de cada uma delas e seus alunos.

Desse modo, percebe-se que o processo de socialização aparece como fator em comum aos quatro estudos. A participação no programa oportunizou a apresentação, discussão e levantamento de possíveis resoluções para os problemas enfrentados pelos professores iniciantes na escola, juntamente com seus mentores e colegas. Evidenciou-se a necessidade de se levar em conta tanto a história do professor iniciante e suas expectativas quanto as características do grupo de profissionais a quem irá pertencer. A necessidade de encarar os problemas como necessidades apenas sua fez com que os professores iniciantes lutassem para superar as dificuldades encontradas, desenvolvendo estratégias

juntamente com seu mentor para conseguir realizar um trabalho melhor, inclusive na tentativa de minimizar sua “culpa”, frente às dificuldades encontradas no início da carreira.

Com base nessas experiências, Marcelo Garcia (1999) destaca que os objetivos desses programas vão além de minimizar o “choque com a realidade”. A socialização dos recém-professores com a cultura escolar e o auxílio no desenvolvimento profissional desses docentes são aspectos fundamentais na contribuição e formação pedagógica dos professores iniciantes.

Por isso, o processo de socialização pode ser definido como a inserção de um indivíduo no mundo. O processo garante que elementos da sociedade e da cultura sejam incorporados pelos indivíduos como seus. Entende-se que o processo de socialização profissional constitui-se na aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo próprios de uma determinada cultura ocupacional, sendo vivenciado ao longo de toda vida, tendo a família, a escola, a classe social, o trabalho e a mídia como principais instâncias formadoras do mesmo (NARYAES, 2014).

Considerando os pressupostos e analisando as contribuições dos programas de mentoria, em todas as iniciativas apresentadas houve melhora por parte dos participantes na compreensão do mundo de trabalho que cerca a profissão docente, minimizando os impactos com a fase de entrada na carreira.

## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Em se tratando de pesquisa em educação, Ludke e André (1986) salientam que é necessário, ao estudar fenômenos educacionais, métodos que possam analisar o contexto e as características específicas do estudo, respeitando o movimento e a dinâmica presente nas áreas das ciências sociais humanas, as quais embasam o campo educacional.

O paradigma positivista nas últimas décadas norteou os estudos em educação. Por meio dele, se indagava a vida social humana, aproximando as ciências sociais aos métodos de investigação das ciências físicas e naturais. Isso porque os positivistas consideravam a pesquisa social uma atividade neutra, ou seja, o pesquisador social deveria apenas discutir o que estava posto, que existia, tratando com objetividade o objeto de estudo e evitando analisar ou julgar o fenômeno (DENZIN e LINCOLN, 2006).

Contrário ao paradigma positivista, Ludke e André (1986) enfatizam que existem diferenças fundamentais entre as ciências físicas/naturais e as ciências sociais, apontando como divergência fundamental o modo de fazer e os objetivos das pesquisas. Os autores afirmam que nas ciências sociais a mente humana está conectada ao mundo que o permeia, ou seja, a sociedade torna-se resultado da intenção humana consciente, não podendo existir uma realidade objetiva. No âmbito da pesquisa é revelado que o pesquisador e o objeto pesquisado não podem ser separados para análise, ambos influenciam nesse processo.

Entendendo que as ciências sociais e humanas embasam a realidade educacional, considero que o tema exposto neste estudo deve ser traçado dentro dos pressupostos da abordagem qualitativa. Segundo Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, trazendo como base a percepção do fenômeno de dentro do seu contexto.

Esta abordagem tem como característica fundamental a sua intencionalidade com o fenômeno a ser pesquisado. Assim,

“[...] não é, em geral, preocupação dela a quantificação da amostragem. E ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas;

tempo dos indivíduos para as entrevistas etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p. 132).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as principais características da pesquisa qualitativa podem ser resumidas em cinco pontos básicos: 1) a pesquisa desse cunho considera a fonte direta de dados o ambiente natural e como instrumento principal o pesquisador, isto significa que o contexto na qual a pesquisa está envolvido influencia os fenômenos de estudo; 2) a pesquisa de investigação qualitativa é descritiva, seja, por exemplo, por meio de transcrição de entrevistas, de depoimentos, observações ou citações, frequentemente utilizadas; 3) a preocupação da pesquisa qualitativa está mais voltada para o processo de entender como o objeto se manifesta do que com os resultados que dela decorrem; 4) a análise dos dados na pesquisa qualitativa acontece de forma indutiva; 5) considera-se na abordagem qualitativa o “significado” como importância fundamental, na qual busca-se capturar a perspectiva dos sujeitos da pesquisa.

Entre os tipos de pesquisa qualitativa característicos, talvez o estudo de caso seja um dos mais relevantes (TRIVIÑOS, 1987, p. 133). A partir dessa compreensão, e tendo em vista as especificidades desta pesquisa, optei por este tipo de estudo. Tal metodologia teve origem no final do século XIX e início do século XX, por meio da sociologia e antropologia, com Frédéric Le Play, na França, e Bronislaw Malinowski e membros da Escola de Chicago, nos Estados Unidos, e teve como principal objetivo ressaltar as características e atribuições da vida social. (HAMEL, 1993 apud ANDRÉ, 2013).

Inicialmente os estudos de caso eram utilizados pelas áreas do conhecimento das ciências da saúde e das exatas, tendo como finalidade diagnosticar em um sujeito/caso individual a patologia afetada, acompanhando-o em seu tratamento durante o quadro clínico. No cenário educacional, em meados dos anos 1980, os estudos de caso ganham um enfoque mais qualitativo objetivando focar em um fenômeno particular, considerando os contextos sociais e múltiplas dimensões do fenômeno, podendo compreendê-lo de forma mais profunda (ANDRÉ, 2013).

Devem-se levar em consideração três pressupostos básicos ao escolher o estudo de caso de cunho qualitativo: i) o pesquisador, embasado em um referencial teórico, deve compreender que o conhecimento encontra-se em constante transformação, e que este deve ser flexível e ao mesmo tempo atento aos elementos que podem emergir de sua pesquisa; ii) o pesquisador deve utilizar a multiplicidade de

fontes de dados, de métodos e procedimentos de coletas e análises, buscando considerar o caso singular de sua pesquisa; e iii) que cada contexto e realidade podem ser entendidos por diferentes óticas (ANDRÉ, 2013).

Em síntese, o estudo de caso em educação, para André (2013), Goldenberg (2011), Mazzotti (2006), Yin (2005) e Triviños (1987), deve conter dois traços: o primeiro, que cada caso tem sua *particularidade* a ser investigada; e o segundo, que em cada estudo deve-se considerar a *multiplicidade* de aspectos que caracterizam o caso, exigindo diversos procedimentos metodológicos para análise e aprofundamento do estudo.

Desse modo, Adelma *et al.* (1976 apud ANDRÉ, 1984, p. 51) considera o estudo de caso “uma família de métodos de pesquisa cuja decisão comum é o enfoque numa instância, que pode ser um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição, um programa, etc.” Para as referidas autoras, tendo como aporte teórico Stake (1994, apud ANDRÉ, 2005), o estudo de caso não é um método específico de pesquisa, nem uma escolha metodológica, mas uma forma particular de estudo e uma escolha do objeto a ser estudado. Goldenberg (2011, p. 33) salienta que este tipo de estudo “não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um *todo* (...) com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos”. Em contraponto, Yin (2005, p. 35) diz que “é uma estratégia de pesquisa e assim como outras representa uma maneira de investigação e um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados”. Rauen (2002, p. 210) menciona que “é uma análise profunda e exaustiva de um ou de poucos objetos, de modo a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento”. Triviños (1987, p. 133) contribui ao debate, determinando o estudo de caso como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. Na perspectiva de Merriam (1988 apud ANDRÉ 2005), o conhecimento originado a partir do estudo de caso é distinto do conhecimento originado a partir de outras pesquisas porque é mais contextualizado, voltado para a interpretação do leitor. A autora ainda esclarece que o estudo de caso qualitativo atende a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução.

A primeira característica diz respeito à *particularidade* da pesquisa, focando em um fenômeno ou situação particular, tornando este tipo de estudo apropriado para investigar problemas práticos. A segunda característica, da *descrição*, constitui o detalhamento completo e exato da situação averiguada. A *heurística* refere-se ao conceito de que o estudo de caso elucida a compreensão do leitor sobre o fenômeno



estudado, podendo “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p. 18). A última característica, *indução*, denota que, na maioria das vezes, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva.

Baseado em André (2005), o estudo de caso possui quatro grandes tipos de grupos: o tipo *etnográfico*, em que um caso é estudado em profundidade pela observação participante; o tipo *avaliativo*, que busca em um caso ou em vários casos estudar de forma profunda, objetivando fornecer aos atores educacionais subsídios que os auxiliem a julgar interesses e valores políticos, como programas ou instituições; o tipo *ação*, que visa colaborar para o desenvolvimento do caso por meio de feedback; e o tipo *educacional*, quando o pesquisador está preocupado com a compreensão da ação educativa.

Dentre os tipos de métodos de estudo de caso elencados pela autora, considero que o do tipo educacional possibilita, como metodologia, compreender as influências na prática pedagógica de professores de educação física participantes de um programa de acompanhamento docente no início da carreira.

Para Freire (1996), a ideia de produção do conhecimento sugere uma relação entre o sujeito-pesquisador com o objeto investigado e seus resultados. Ao interagir com o contexto histórico social na qual se compõem os fenômenos sociais, o pesquisador não pode confundir a preocupação da verdade e do esforço científico com a neutralidade das análises. Nessa articulação conceitual em que os sujeitos interagem no processo da pesquisa, André (1995, p. 48) traz uma colaboração significativa:

O grande desafio [da pesquisa] é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor, através do estranhamento como um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com o referencial teórico e de procedimentos científico.

Este processo de distanciamento em relação a meu objeto de pesquisa é complexo. As relações estreitas que tive com o PADI,

enquanto professora participante e voluntária no GPOM, seu preponente, ganharam, muitas vezes, força durante as análises, devido a minhas percepções e opiniões formadas a partir de minhas experiências com o programa. Contudo, busquei incansavelmente me desnudar do fenômeno para poder analisá-lo de forma ética.

#### 4.1 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

O Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em Início de Carreira (PADI) foi desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente o Mundo do Trabalho em Educação Física (GPOM) no âmbito da UNESCO, e nesta pesquisa o campo de minha investigação analisa a prática pedagógica dos professores participantes.

O PADI iniciou suas atividades em março de 2012, com a divulgação da proposta do programa via site e rede sociais da instituição, disponibilizando a ficha de inscrição para os professores interessados. Para ampliar a divulgação do programa, foi enviado um e-mail para a coordenação dos cursos de licenciatura em educação física de todo o estado.

Um dos critérios para a inscrição ao programa condizia com a atuação do professor iniciante com no máximo cinco anos, conforme Reali, Tancredi e Mizukami (2008) e Marcelo Garcia (2009). Inicialmente foram inscritos 40 professores de educação física em fase inicial da carreira docente atuantes em escolas de Criciúma e região Sul de Santa Catarina, egressos, em sua maioria, do curso de licenciatura da UNESCO.

O programa era coordenado pelos professores líderes do GPOM que mediavam a capacitação, supervisão e orientação de bolsistas e discentes voluntários, tanto na execução das atividades quanto em estudos a serem desenvolvidos durante a vigência do programa. Para tanto, eram realizadas semanalmente duas reuniões (uma reunião de avaliação e planejamento do programa e outra de estudos dirigidos) com a equipe de organizadores. Este processo se manteve antes e durante a realização do PADI.

Como proposta de projeto de extensão, o PADI visou construir um espaço colaborativo com professores de educação física no início da carreira docente, centrando suas ações no acompanhamento de professores iniciantes com vistas a contribuir para que o processo de desenvolvimento docente, que acontece na escola, seja um processo

crítico, reflexivo, proporcionando aos professores compreender melhor a sua prática educativa na cultura escolar onde estão inseridos.

O PADI foi realizado em três módulos, com encontros mensais, totalizando uma carga horária de 100 horas. No encerramento do primeiro e segundo módulo foi disponibilizado um certificado de 40 horas por módulo, enquanto no terceiro módulo esta carga horária reduziu-se para 20 horas. As atividades aconteciam aos sábados no complexo esportivo da UNESC, junto ao curso de educação física.

O primeiro módulo do PADI aconteceu no último semestre de 2012, com quatro encontros e os respectivos temas: “Início da docência: o estado da arte sobre o tema”; “Desenvolvimento docente: um debate sobre a construção do ser professor”; “Trabalho e cultura docente: o trabalho coletivo como fonte de construção da prática educativa”; e, por último, “Experiências de ensino aprendizagem: o PIBID como uma possibilidade para compreensão da cultura escolar”.

O segundo módulo ocorreu no primeiro semestre de 2013 e contou com quatro palestras com os temas: “Identidade docente e cultura escolar”; “Trajetória docente e a prática pedagógica do professor iniciante”; as “Perspectivas pedagógicas em educação física e proposta pedagógica do estado de Santa Catarina”; e “O referencial teórico metodológico de Paulo Freire”.

No primeiro e segundo módulos, os encontros eram realizados em dois períodos: pela manhã acontecia uma palestra ministrada por um professor referência no tema a ser debatido; à tarde eram desenvolvidos debates/vivências com os professores iniciantes mediados pelos organizadores, levando em consideração a temática trabalhada pela manhã e as experiências de ensino-aprendizagem dos professores. Cada encontro foi organizado a partir de um tema gerador, já organizado em reuniões de estudo pelo GPOM, levando em consideração as necessidades formativas que a literatura trata sobre o início da docência e as necessidades dos sujeitos envolvidos, mediante suas demandas concretas, produzidas na escola.

No terceiro módulo, realizado no último semestre de 2013, os encontros começaram a ser realizados somente no período matutino, das 8h às 12h, e teve como objetivo principal compreender as experiências de ensino-aprendizagem dos professores participantes do programa. Nesta fase, foram realizadas cinco etapas de desenvolvimento dos iniciantes por mediação dos organizadores. Primeiramente, os professores realizaram um estudo descritivo sobre a cultura escolar onde trabalham. Depois, os professores se organizaram em grupos de três a quatro pessoas para negociarem o tema de trabalho que iriam abordar a

partir de suas experiências de ensino-aprendizagem perante a participação no PADI. Nesta fase, foi feita a construção dos objetivos; escolha das atividades a serem realizadas; escolha das fontes e materiais que auxiliaram na elaboração de escrita. A terceira fase do processo contou com a definição dos procedimentos de registro das experiências de ensino-aprendizagem no contexto escolar: diário descritivo de campo; registro das falas dos alunos; relatos de reuniões; relatos de incidentes críticos; e registro de observação de classe. O quarto momento foi marcado pela redação final abordando todos os instrumentos utilizados nas fases anteriores. Este movimento foi embasado na literatura estudada durante o programa de iniciação à docência, desenvolvendo uma articulação entre teoria e registros. A fase final do PADI contou com a reflexão e avaliação final das experiências de ensino-aprendizagem, como forma de socialização das experiências docentes, registradas e sistematizadas durante esta fase de desenvolvimento.

Vale ressaltar, que o terceiro módulo do PADI perdeu intensidade, pelo pouco investimento do curso de educação física na implantação do projeto como elemento orgânico a nossa área de conhecimento. Mesmo com o apoio e tentativa da Unidade Acadêmica, naquela gestão, em ampliar as ações do programa para outros cursos, a falta de engajamento de todos os departamentos foi preponderante para a diminuição na manutenção da potência atribuída pelos proponentes em um programa de formação permanente, a longo prazo, refletindo na participação efetiva dos professores durante o processo.

Todas as atividades do programa foram registradas em áudio e vídeo. Além do registro em atas, cada participante tinha seu diário de campo<sup>18</sup> (caderno), onde descreviam suas impressões, dúvidas, anseios, marcadas pelo processo de inserção à docência, além de anotar as tarefas solicitadas nos encontros mensais. Este diário, que foi chamado de Blog de Campo, era exposto em todos os encontros, sem identificação, para que todos os professores pudessem realizar a leitura e socializar comentários escritos para seus pares.

---

<sup>18</sup> Está iniciativa não foi muito produtiva no programa, pois muitos professores não escreviam em seus diários.

## 4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Compreendendo o campo de investigação desta pesquisa apresento os três critérios que balizaram o processo de escolha dos sujeitos. O primeiro critério envolveu a seleção dos professores iniciantes que participaram do PADI e permaneceram até o fim do programa em 2013. O segundo critério abarcou os professores que estavam lecionando no âmbito escolar durante toda participação no PADI, e no momento da pesquisa. E o terceiro critério foi dispensar os professores que participaram da organização do programa com o GPOM, tendo em vista que, mesmo impactados com o programa, podiam influenciar devido a sua relação pessoal com o fenômeno a ser estudado.

O processo metodológico da pesquisa seguiu três passos. No primeiro momento, foi solicitado ao GPOM, no mês de março de 2015, os registros arquivados das inscrições dos professores participantes do PADI. Dessa relação, foram extraídos os nomes dos professores que participaram dos três módulos do programa permanecendo até o final dele em 2013. A amostra iniciou com 19 professores participantes assíduos em todas as fases de desenvolvimento do programa.

De posse dessa relação, o passo seguinte foi enviar um e-mail com o convite a estes professores iniciantes (APÊNDICE B), explicando os objetivos do estudo e convidando-os a fazer parte dele. Após o envio do e-mail, o convite foi reforçado por contatos telefônicos.

Dos 19 professores iniciantes, 14 responderam ao e-mail ou atenderam aos telefonemas. Entre estes professores, dois homens e três mulheres aceitaram participar da pesquisa, contemplando os três critérios de seleção.

O terceiro e último passo partiu dos princípios do código de ética da pesquisa qualitativa. Para Denzin e Lincoln (2006), os valores e códigos éticos são fundamentais para o comprometimento moral da pesquisa qualitativa. Estes princípios são caracterizados por 4 instâncias éticas:

1. *Consentimento informado* – os sujeitos da pesquisa têm o direito de serem informados a respeito da natureza e das consequências da pesquisa dos quais participam. Os sujeitos devem concordar voluntariamente em participar da pesquisa.

2. *Fraude* – ao enfatizar o consentimento informado, os códigos de ética da pesquisa mantêm uma postura contrária à fraude. Neste caso, as informações disponibilizadas pelos sujeitos da pesquisa devem estar intactas em sua descrição.

3. *Privacidade e confidencialidade* – os códigos de éticas insistem em salvaguardar a identidade das pessoas e dos locais de pesquisa como forma de proteger, em qualquer instância, os sujeitos da pesquisa.

4. *Precisão* – próximo ao conceito de fraude, a precisão dos dados é um princípio fundamental no código de ética, haja vista não haver omissões, maquinações ou atitudes não científicas e antiéticas perante o sujeito investigado.

Dentro dessas premissas éticas, foram realizadas as entrevistas entre os dias 23 de setembro e 16 de outubro de 2015. Os dias, horários e locais das entrevistas foram agendados de acordo com a disponibilidade dos professores e aconteceram em diversos locais, como: sala de aula ou dos professores em escolas que o docente atuava; na casa do professor entrevistado; e na sala da direção da escola. Foi utilizado um gravador para efetivação das entrevistas, após o entrevistado ter lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). As entrevistas foram transcritas e devolvidas aos participantes para a validação das informações.

Os nomes dos sujeitos da pesquisa foram substituídos por nomes de flores (Rosa, Margarida, Cravo, Alecrim e Violeta) por dois motivos: primeiro para preservar as identidades dos mesmos; e segundo devido à canção de Letícia Góes, que declara que as palavras são flores ou facas, e para mim as palavras quando ditas por um professor reflexivo e crítico se tornam flores que permitem o desabrochar da emancipação dos sujeitos.

## FACAS OU FLORES

Quem ao menos uma vez	Vida ou morte
Não se mostrou louco	Maldição ou sorte
Com palavras que a lucidez	Palavras não são palavras
Jamais indicaria alguém	São facas ou flores
O agricultor sabe bem	Podem perfurar a alma
O que irá nascer	Ou construir amores
Da terra que cultivou	Palavras não são palavras
Do pequeno ramo que plantou	São facas ou flores
Com semente você plantou	Perfume nos lábios dos sábios
E o que foi que ela gerou	Ou punhal nas mãos dos loucos.

**Letícia Góes**

#### 4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

Como forma de escutar as experiências dos sujeitos para responder o problema de pesquisa, utilizo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada (APÊNDICE C), como maneira para a obtenção de informação após o término do PADI, buscando compreender se o espaço reflexivo proporcionado pelo programa influenciou a prática pedagógica dos professores participantes.

Para Triviños (1987), a entrevista é uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso. As entrevistas podem adotar diversas formas, como a entrevista espontânea ou totalmente desestruturada, a entrevista focal e a entrevista de grupo de enfoque e até mesmo entrevistas estruturadas ou semiestruturadas.

A técnica de coleta de informações escolhida para as entrevistas deste trabalho de pesquisa foi à entrevista semiestruturada. Triviños (1987) afirma que a entrevista semiestruturada, para alguns tipos de pesquisa qualitativa, é um dos princípios básicos disponíveis para que o pesquisador realize a coleta de dados. O autor salvaguarda a entrevista semiestruturada porque acredita que essa, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do pesquisador, oportuniza ao entrevistado em todas as instâncias possíveis a liberdade e espontaneidade necessárias para enriquecer a investigação.

Triviños (1987) esclarece que a entrevista semiestruturada parte de certos questionamentos fundamentais, amparados em teorias e hipóteses (que interessam à pesquisa) e que, em seguida, oportunizam um campo amplo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão nascendo à medida que se recebem as respostas do entrevistado.

Por este motivo, Triviños (1987) afirma que as perguntas que compõem, em parte, a entrevista semiestruturada, na abordagem qualitativa, não originam *a priori*, mas são resultados não apenas da teoria que sustenta a ação do pesquisador, como também de toda as informações e observações, já pelo pesquisador recolhidas, sobre o fenômeno social que interessa.

O autor ainda afirma que, que ao utilizar esse tipo de entrevista, o pesquisador garante um emaranhado de informações imprescindíveis por meio da flexibilidade. Ou seja, através do diálogo, o entrevistado fica mais à vontade, por não ser um momento muito diretivo, e assim, se o pesquisador/entrevistador acreditar que é apropriado realizar perguntas que não estão no roteiro, pode adicioná-las, desde que sejam relevantes ao estudo.

O processo de análise do material empírico das entrevistas foi desenvolvido a partir da análise de conteúdo. Este método de análise permitiu compreender os diferentes aspectos envolvidos no contexto das influências na prática pedagógica dos professores iniciantes participantes do PADI.

Para Bardin (1995, p. 21), a análise de conteúdo:

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visado, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Essa definição do autor caracteriza a análise de conteúdo com três peculiaridades fundamentais. A primeira delas está voltada em estudar as “comunicações” entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das “mensagens”, principalmente a escrita, porque estas são mais estáveis e compõem o material objetivo em que pode-se voltar todas as vezes que necessário. Outro elemento fundamental é a “inferência” que fornece as informações das mensagens, ou seja, a análise sobre o material falado ou escrito. Por fim, a última peculiaridade desse método é “o conjunto de técnicas”, que permite classificar e codificar conceitos por meio de categorização das unidades que apresentam significado nas mensagens.

Bardin (1995) assinala que existem três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. A pré-análise é categoricamente a organização do material da pesquisa. No caso desta dissertação, foi a organização analítica do material do campo. Já a descrição analítica compõe o estudo mais aprofundado que busca a codificação, a classificação e categorização das hipóteses interligados aos referenciais teóricos que balizam a pesquisa. Por fim, a fase de interpretação referencial, que nesta pesquisa se tratou da reflexão sobre os materiais empíricos, estabelecendo relações com as influências na prática pedagógica de professores iniciantes que participaram de um programa de acompanhamento.

Nesse movimento orgânico de análise de conteúdo foram buscadas as unidades de significados das entrevistas que possibilitaram a criação das categorias de análise que, interpretadas à luz do referencial teórico, sustentaram a pesquisa.



## **5 CAMINHOS DA FORMAÇÃO: OS PRIMEIROS PASSOS PARA A DOCÊNCIA**

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve, tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem “comportada”, mas, na complexidade de seu permanente via a ser (FREIRE, 1987, p. 57).

Para a construção deste capítulo, parto da reflexão sobre os caminhos percorridos pelos professores e os elementos formativos desde sua formação inicial até a entrada na carreira docente. Estes caminhos e elementos formativos são apresentados em dois subcapítulos: no primeiro, busco conhecer o perfil pessoal e profissional dos professores participantes desta pesquisa entendendo quais foram os primeiros passos que nortearam a escolha pela carreira docente no campo da educação física, bem como compreender os saberes mobilizados no percurso da formação inicial até o ingresso na carreira docente; no segundo, abarco a discussão da entrada do professor no âmbito escolar e seus medos, enfrentamentos e desafios diante do trabalho docente.

### **5.1 CONHECENDO OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA: OS ELEMENTOS QUE CONSTITUEM OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL**

Início esta seção partindo do entendimento de Freire (1987) de que os sujeitos participantes são integrantes do processo de construção e investigação do conhecimento na educação. Em tal perspectiva, entendo que os atores principais na investigação do conhecimento desenvolvido nesta dissertação são os professores participantes dessa pesquisa, pois se tornam sujeitos desse processo ao disporem de uma operação simpática, dialógica e orgânica na medida em que socializam as suas vivências enquanto docentes.

Com base nesta compreensão, apresento na próxima página o Quadro 6, em forma de síntese, alguns dados referentes aos sujeitos desta pesquisa.

Quadro 6: Caracterização dos professores participantes

Dados dos sujeitos	Rosa	Margarida	Cravo	Alecrim	Violeta
<i>Estado civil</i>	Solteira	Casada	Solteiro	Solteiro	Solteira
<i>Idade</i>	25 anos	29 anos	26 anos	27 anos	27 anos
<i>Escolha pela profissão</i>	Atleta de futsal e incentivo familiar	Possuir um perfil social	Queria bacharelado em educação física, mas ganhou bolsa de estudos para licenciatura	Admiração pelo professor; gostar de esportes	Curso que mais se aproximava da área da saúde e era noturno
<i>Ano e local de formação</i>	Formou-se em 2011 na UNESC	Formou-se em 2008 na UNESC	Formou-se em 2011 na UNESC	Formou-se em 2010 na UNESC	Formou-se em 2010 na UNESC
<i>Titulação</i>	Mestrado em educação	Especialização em educação física escolar	Especialização em metodologia do ensino de educação física	Especialização em metodologia do ensino de educação física	Especialização em educação física escolar e treinamento esportivo
<i>Tempo de atuação</i>	3 anos	5 anos	3 anos	4 anos	4 anos
<i>Rede de ensino em que atua</i>	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Municipal
<i>Regime de contratação e carga horária de trabalho</i>	Contratada – 40 horas	ACT – 20 horas	Efetivo – 40 horas. Convocação – 10 horas.	Efetivo – 40 horas	Efetiva – 30 horas
<i>Outros trabalhos</i>	Após sua formação, atuou como ACT em duas escolas estaduais. Passou no concurso público e pediu exoneração	Iniciou sua docência antes de se formar, atuando como ACT em uma escola estadual. Depois de formada, lecionou em uma escola particular	Atuou como estagiário em projetos esportivos e como ACT em escolas municipais antes de se formar. Depois de formado, lecionou como ACT em uma escola estadual	Sua atuação docente iniciou por meio de projetos esportivos e como ACT em uma escola estadual, antes mesmo de formado. Já graduado, atuou como ACT em escolas municipais e estaduais	Trabalhou como ACT em escola estadual antes de se formar. Abriu uma academia, onde atua até o momento

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas.

Em um processo orgânico, acredito ser de fundamental importância conhecer primeiramente os passos que nortearam a escolha pela carreira docente dos sujeitos desta pesquisa. No repertório de escolhas pela profissão, percebi que o processo de construção do “se tornar professor” inicia muito antes de ingressar em um curso de licenciatura. As vivências escolares com os professores de educação

física pode ser o motivo de desenvolveram o interesse pelo esporte e o sentimento de admiração pela profissão.

*Acho que houve a influência de eu gostar muito de esporte quando era aluno. O professor Zeliberto me deu aula de educação física, e foi um ótimo professor, foi aquele professor que desperta na gente a vontade de seguir os mesmos passos. E também ter uma mãe professora pedagoga – ouvir ela falar bastante das experiências dela na escola também influenciou de certa maneira. Acredito que foram estes fatores que me levaram a querer ser professor (professor Alecrim).*

Para Mizukami (1996) o processo de escolha da profissão inicia na fase estudantil, quando as relações sociais vivenciadas no âmbito institucional de ensino e o contato com os professores e comunidade escolar agregam sentidos e significados para o sujeito. Tardif (2002) complementa que parte do que os professores conhecem sobre a educação, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar decorre de sua história de vida estudantil. Da mesma forma, o autor relaciona a escolha da profissão com a história da vida e vínculo familiar, fato este que também é expresso pela professora Rosa:

*Fui por muito tempo atleta de futsal quando era estudante. Além disso, minha mãe também incentivou para que eu fizesse o curso de educação física [...]. Estes dois motivos na minha visão contribuíram para que eu escolhesse a profissão de professor. Tanto pelo fato da proximidade com o esporte como do incentivo familiar me conduziram a ser professora de educação física.*

Tardif e Raumont (2000) acrescentam também que outras experiências marcantes com outros adultos, atividades extraescolares ou outras atividades coletivas, como esportes, teatro etc., podem influenciar a escolha pela profissão, como é o caso da professora Rosa que, além da influência familiar, também o fato de ter sido atleta influenciou sua escolha profissional.

Já a escolha profissional da professora Margarida foi regada pela vontade de transformação social na sociedade, entendendo que é por meio da profissão docente que esta transformação pode ocorrer.

*Minha mãe não queria que eu fosse professora, por isso eu tive que lutar até contra a minha família para poder seguir a profissão. Até hoje eu não sei dizer em que momento eu escolhi ser professora. Considero que meu perfil, minha vocação é voltada para atuar com trabalho social. [...] A meu ver, o professor é a figura mais importante e mais bonita dentro do trabalho que busca transformação social, por isso acredito que esta é a profissão certa pra mim.*

O sonho de transformação social para Freire (1997, p. 36) não se consolida na sociedade sem a presença do professor: “Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com uma pré-escola”. Começa com um professor! É dentro dessa perspectiva que a professora Margarida escolheu sua profissão.

Para o professor Cravo e para a professora Violeta a escolha da profissão não aconteceu por influência familiar ou estudantil, mas sim pela oportunidade de estudos ao ingressar na universidade e por ser uma profissão que se aproxima da área da saúde, como se pode perceber nas falas a seguir:

*Na verdade eu entrei na educação física não pensando em ser professor. Eu entrei para atuar em qualquer outra área da educação física, menos na escola, mas, como eu ganhei bolsa do PROUNI na UNESC em licenciatura, comecei o curso e fui gostando no seu decorrer (professor Cravo).*

*Eu não queria ser professora. Eu fui fazer licenciatura em educação física porque minha mãe não deixou morar em Criciúma e o curso da noite que mais se aproximava da área da saúde e que me interessei foi o de educação física. [...] Tanto é que depois eu fui para a área do bacharelado (professora Violeta).*

Os motivos apresentados pelos dois professores para a escolha da docência em educação física estão relacionados às necessidades circunstanciais para o ingresso no ensino superior, no entanto, ambos continuaram sua graduação, ingressaram e permanecem na docência por se identificarem com a profissão já no decorrer da formação acadêmica.

Dessa forma, entendo que professores possuem saberes que lhe são próprios tanto de experiência de vida pessoal como estudantil, podendo ser mobilizados para a escolha da profissão.

Os cinco sujeitos desta pesquisa caracterizam-se como professores de educação física em início de carreira. Para caracterizar o professor como iniciante me amparo em Reali, Tancredi e Mizukami (2008), e ainda Marcelo Garcia (2009), que entendem que o tempo de atuação docente de cinco anos correspondem a esta fase inicial da carreira. Vale ressaltar que não é o tempo apenas cronológico que distingue as fases da carreira docente, mas também as experiências com a prática educativa (MARCELO GARCIA, 2009).

Todos os professores participantes são licenciados em educação física pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). A professora Rosa, solteira, 25 anos, concluiu sua formação inicial em 2012 e no ano seguinte começou sua especialização em metodologia do ensino da educação física a distância pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Nesse mesmo ano, ingressou no mestrado em educação da UNESC, concluindo as duas pós-graduações em 2015. Foi professora Admitida em Carácter Temporário (ACT) em 2013 e 2014 em escolas estaduais de Balneário Gaivota e Sombrio. No segundo semestre de 2014 foi contratada pelo Instituto Federal Catarinense (IFSC) de Sombrio onde permaneceu até o final de 2015, quando aprovada no concurso do Instituto Federal do Paraná (IFPC). Ainda em 2015 pediu exoneração de sua efetivação no município de Criciúma devido ao deslocamento, priorizando as aulas no IFSC. A professora Rosa leciona 40 horas/semanais no Instituto, distribuídas em dois períodos, matutino e vespertino, com adolescentes que cursam o ensino médio juntamente com cursos técnicos.

A professora Margarida, casada, 29 anos, começou a lecionar como ACT durante a graduação em duas escolas municipais de Criciúma, uma no período matutino e outra no vespertino, com carga horária de 10 horas/semanais por escola. Ao concluir sua graduação em 2008, a professora Margarida iniciou sua especialização em educação física escolar na UNESC, terminando-a em 2010. Devido à estabilidade financeira que seu emprego de bibliotecária lhe dera, Margarida voltou a lecionar quatro anos após sua graduação em uma escola particular de

Criciúma. Nessa escola, trabalhou 26 horas/aula com alunos do ensino médio no período da manhã, e com alunos das séries iniciais e finais do ensino fundamental no período tarde, onde permaneceu até 2012. Nos anos seguintes, a professora retomou sua atuação como ACT em escolas estaduais do município de Criciúma. No ano de 2015, com o mesmo caráter de contratação e na mesma cidade, Margarida trabalhou em duas escolas municipais com 10 horas/semanais, em projetos de dança e esportes.

Já o professor Cravo, solteiro, 26 anos, concluiu sua graduação em 2011, e em seguida realizou uma especialização em metodologia do ensino da educação física na UNINTER, a distância. Envolvido desde sua graduação com projetos de treinamento esportivo, buscou a complementação do bacharelado em educação física, ainda em fase de conclusão. Ao se formar, professor Cravo começou a lecionar em uma escola estadual de Passo de Torres, com alunos das séries iniciais do ensino fundamental, contratado como ACT por 20 horas/semanais. Em 2012, ainda como ACT, professor Cravo é contratado para atuar por 30 horas/aula em uma escola estadual de Praia Grande, com alunos das séries iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, distribuídas no período matutino e dois dias no período vespertino. Após estas duas experiências como ACT, professor Cravo se efetivou com 20 horas/semana em Torres no ano de 2013, no qual atua com alunos das series finais do ensino fundamental. No mesmo ano, passou no concurso para ser professor em Morrinhos do Sul, mas só foi efetivado e assumiu a vaga de 20 horas/semanais em 2015. Na escola de Morrinhos do Sul, atua no período noturno com os alunos do ensino médio. Efetivo em duas escolas, com uma carga horária de 40 horas/semanais, o professor Cravo conseguiu ainda, no município de Torres, 10 horas/semanais de convocação<sup>19</sup> para atuar com treinamento esportivo no contra turno escolar.

O envolvimento com projetos esportivos antes da graduação não advém apenas das vivencias do professor Cravo. Essa realidade foi experienciada também pelo professor Alecrim, solteiro, 27 anos. No último ano da graduação, em 2012, assumiu uma vaga de ACT por 40

---

<sup>19</sup> Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. DECRETO N.º 49.448, DE 8 DE AGOSTO DE 2012. Art. 7º Os profissionais do Magistério poderão ser convocados para ampliação de carga horária com a finalidade de atender a política de recursos humanos da SEDUC, por ato expresso do Secretário de Estado da Educação, mediante proposta fundamentada encaminhada pelo(a) Coordenador(a) Regional de Educação.

horas/semanais em Sombrio, atuando com alunos das séries iniciais e finais do ensino fundamental. Em 2013, ainda como ACT e o mesmo nível de ensino, professor Alecrim lecionou em uma escola municipal de Santa Rosa. Esta rotina de ACT se encerrou em 2014, quando passou no concurso público se efetivando em uma escola municipal de Santa Rosa com 40 horas/semanais, distribuídas nos períodos matutinos e vespertinos com as séries iniciais e finais do ensino fundamental. No momento da pesquisa, o professor Alecrim estava cursando uma especialização em metodologia do ensino da educação física pela UNINTER, a distância.

A trajetória docente de professora Violeta, solteira, 27 anos, iniciou como a maioria dos professores participantes desta pesquisa. Ainda como estudante, a professora Violeta lecionou 20 horas/semanais em uma escola estadual de Sombrio com alunos do ensino fundamental, nas séries iniciais. Atuou também no Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CEAC) como ACT, com projetos esportivos no mesmo município. Em 2010, ano de sua formação, concluiu sua especialização em educação física inclusiva a distância pela UNIASSELVI. Nesse mesmo ano passou no concurso público para professor efetivo, assumindo em 2012 sua vaga em uma escola municipal de Gaivota com a carga horária de 20 horas/semanais. Após passar o período probatório, a professora Violeta conseguiu aumentar sua carga horária de trabalho para 30 horas/semanais, distribuídas no período matutino e vespertino, lecionando para turmas do ensino fundamental nas séries iniciais e finais. Mesmo com as vivências da profissão docente ainda enquanto estudante, a professora Violeta em seus relatos deixa explícito que seu maior interesse pela educação física advém da área da saúde. Por este motivo, cursou bacharelado em educação física, concluindo em 2012, e em seguida realizou uma especialização em treinamento desportivo, concluído em 2013. Atualmente a professora Violeta, além de professora efetiva na rede municipal de Gaivota, também é proprietária de uma academia, na qual trabalha, principalmente, no período noturno.

Identifiquei que os professores participantes desta pesquisa possuem os saberes docentes profissionais, disciplinares e curriculares comuns em sua trajetória. O caminho percorrido pelos mesmos iniciou com a formação inicial na mesma instituição de ensino, após a reformulação da matriz curricular do curso de educação física em 2004, que realizou a divisão e nova habilitação de licenciados e bacharelados na área. Esta mudança, realizada devido ao parecer CNE/CP no 009/2001, que propôs uma nova organização curricular, proporcionou aos acadêmicos aprofundar especificamente os conhecimentos nas áreas

biológicas ou pedagógicas da educação física, possibilidades de atuação para a futura profissão.

Ao tratar sobre as experiências significativas durante o processo de formação inicial, todos os professores entrevistados se referem à importância do estágio curricular obrigatório. Para a professora Rosa, os estágios possibilitaram o seu reconhecimento enquanto docente.

*Por meio dos estágios obrigatórios da graduação, a gente tem uma prévia do que vamos encontrar futuramente no mercado de trabalho. Nesse sentido, os estágios foram muito importantes, pois foi na realização dos estágios que eu comecei a me reconhecer como uma professora. Tive experiências que considero boas, outras ruins, que possibilitaram enfrentar alguns medos e a identificar, por exemplo, que prefiro atuar no ensino médio do que na educação infantil.*

Percebi na fala da professora Rosa que os saberes adquiridos no estágio curricular obrigatório podem ser uma das formas de minimizar o impacto com a realidade escolar auxiliando no reconhecimento do estudante como futuro docente. Para Felício e Oliveira (2008), o estágio curricular obrigatório é de suma importância nos cursos de formação de professores, pois alicerçam o acadêmico teoricamente, orientando-o nos primeiros contatos com a docência e proporcionando experiências que servirão como arcabouço para a constituição dos saberes na prática pedagógica. Gostaria de destacar que uma professora mestre em educação, que já possui leituras bastante avançadas consegue estabelecer relações mais profundas entre sua carreira docente e a formação inicial, como é o caso desta professora.

O professor Alecrim ratifica a mesma ideia da professora Rosa, em seu depoimento:

*Esta relação de discutir no curso a teoria e pôr em prática na escola, ainda nos estágios obrigatórios, dá aquele “start” para começar a nos enxergar como professor, entender que realmente é aquilo que você quer ser. Porque até então eu não havia ido a uma escola como professor, somente como aluno mesmo, e existe uma grande diferença. [...] Na graduação os professores, de certa forma, te dão a resposta do*



*que fazer, mas na escola a resposta que antes era tida como certa, se torna errada, porque a leitura da realidade no dia a dia da escola é totalmente diferente. São as tuas experiências na prática que irão te ajudar a encontrar a resposta adequada para aquela situação.*

De acordo com Canário (2001, p. 40), a aproximação da universidade (disciplinas curriculares do curso) com a escola (campo de atuação profissional), proporcionada através dos saberes adquiridos nos estágios curriculares obrigatórios, “favorece a construção significativa de aprendizagens tanto para os alunos, quanto para o professor que atua nas escolas-campo, como também, para o professor formador”.

Para os professores participantes da pesquisa, os saberes disciplinares e curriculares adquiridos no curso por meio das disciplinas e dos estágios obrigatórios foram fundamentais no processo de formação docente. No entanto, alguns desses professores também buscaram nos estágios não Obrigatórios, ou como ACT, uma forma de experimentar a prática docente antes de seu ingresso na carreira, como podemos observar nas falas das professoras Margarida e Violeta:

*O fato de ter atuado nos estágios obrigatórios e digamos não obrigatórios, como é o caso do ACT, me oportunizaram conhecer alguns aspectos que envolvem a vida de professores, porém a turma não era minha, não conhecia aqueles alunos, o planejamento era de outro professor que apenas eu dava continuidade (professora Margarida).*

*Além dos estágios obrigatórios, eu atuei antes mesmo de ser formada como ACT em projeto esportivo. Pra mim foi uma experiência importante, pois pude conhecer a realidade escolar como professora [...] Tive experiências que me levaram “do céu ao inferno”. Tive um aluno que me fez refletir muito sobre o que era ser professora. Um aluno que sugou tudo de mim em poucos meses e que eu consegui, com meu trabalho, ajudar ele a melhorar na escola. Foi ele que despertou em mim a vontade de ser uma boa professora, de permanecer na profissão e ir buscar mais conhecimento (professora Violeta).*

A expressiva fala das professoras revela que os estágios não obrigatórios e a atuação de ACT são também uma possibilidade de vivenciar o início da carreira. No entanto, deve-se levar em consideração a diferenciação entre as responsabilidades e direitos de um estagiário e um ACT.

No que se refere aos estágios não obrigatórios, Pimenta (2002) esclarece que estes servirão para que os acadêmicos reconheçam o espaço escolar como seu futuro campo de atuação e que assim inicie seu processo de constituição docente. Para o autor, “o estágio deve ser um momento de síntese dos conteúdos, das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem como deve constituir-se em um processo de reflexão-ação-reflexão” (2006, p. 75).

Mesmo com a tentativa de aproximar a formação inicial ao futuro campo de trabalho, os saberes dos acadêmicos são formalizados dentro de uma rápida obsolescência de informações dos quais o estágio obrigatório e até mesmo o estágio não obrigatório não dão conta de proporcionar em sua carga horária de atuação.

A atuação como ACT, vivenciada pelos professores da pesquisa, também possui esta problemática: “Neste tipo de contrato de trabalho os professores iniciam sua prática docente em condições precárias, sem apoio e possibilidade de sistematização de práticas, pois são situações de atividades emergentes, improvisadas e desvalorizadas” (ROMANOWSKI e MARTINS, 2008, p. 7). Esses sentimentos em relação às experiências docentes foram expressos na fala do professor Cravo:

*Pela rapidez em que o estágio obrigatório acontece, ou mesmo como ACT, você não consegue ter um acompanhamento do processo de ensino aprendizagem dos alunos, não consegue estabelecer uma relação de confiança com eles, até mesmo saber o nome de todos eles [...] A organização do currículo nos cursos de graduação poderiam ser melhor. Os alunos deveriam iniciar o contato com a profissão desde a primeira fase, porque existe muita diferença entre o que aprendemos no curso e o que acontece na escola. [...] Isso ajudaria, porém não deixaria o acadêmico pronto para a escola, para dar aula, porque cada escola tem a sua particularidade, sua cultura, sua realidade, e o professor que não faz a leitura desse contexto não conseguirá*

*entender as necessidades de seus alunos.*

Professora Margarida complementa:

*A parte teórica que aprendemos no curso ajuda, é a parte florida de tudo aquilo que você idealiza quando estuda, porém quando você vai pra prática nos estágios percebe que as coisas são diferentes, porque nem tudo sai como planejado, mas que mesmo assim, você pode fazer a diferença. Considero que foi uma progressão bem difícil, tive que me esforçar bastante.*

As falas do professor Cravo e da professora Margarida ratificam a crítica de Pimenta (2002) quando aborda sobre o distanciamento da academia com a escola, ou seja, a diferença entre a formação inicial e a prática profissional de trabalho. Para a autora, a formação docente não se constitui exclusivamente de acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas de ensino, mas por meio da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas reconstruindo-as constantemente sua identidade pessoal. Talvez esse distanciamento é o que fomenta a supervalorização do conhecimento prático.

Felício e Oliveira (2008, p. 217) colaboram quando afirmam que a “insatisfação trazida pela dicotomia entre situações de formação e situações de trabalho mobiliza as Universidades para que avaliem seus cursos de formação de professores na direção de privilegiar, em seus currículos, a dimensão prática, não como espaço isolado, mas como um elemento articulador do curso”.

Os relatos dos professores desta pesquisa me levam a repensar na formação docente e a sua relação com as práticas no cotidiano escolar. “Desconsiderar essa dimensão da formação, ou mesmo a relegar a um segundo plano, é desacreditar na possibilidade de que o processo da formação inicial possa ser um espaço fértil e fecundo para unir fazeres e saberes, de forma reflexiva e instrumentalizar cada vez mais o educador como leitor e construtor da sua prática, da sua ação” (OLIVEIRA, 2004, p. 138).

Entendo que a formação de professores é uma atividade eminentemente humana, que abarca o campo da educação, devendo ser compreendida dentro de saberes teóricos, políticos e práticos da escola. É, portanto, uma atividade complexa, teorizada, intencional e

institucionalizada. Em meio a esta complexidade, busco compreender qual a concepção de formação possuem os professores desta pesquisa.

Para os professores, a formação docente inicia muito antes de adentrarem na universidade. Ela está alicerçada pelos pilares das experiências vividas ao longo de sua vida estudantil e vai se concretizando no decorrer de sua trajetória de vida e profissional.

*Eu entendo que a formação de se reconhecer como professor acontece desde quando somos alunos, quando temos o contato com os professores na escola, depois entramos na universidade, com as leituras, estágios obrigatórios, experiências como ACT. Mas ela vai se concretizando com as vivências durante a profissão, porque são elas que formam o perfil do professor, são as vivências que tornam a busca por conhecimento mais significativas (professora Margarida).*

*A formação do professor passa por fases: desde quando somos alunos sendo formados por professores, entramos na faculdade e novamente somos formados por professores, e depois de formados nós viramos professores que formam outras pessoas. Entendo estas fases como um ciclo que nunca acaba. [...] A graduação é o “ponta pé” inicial, o básico, o fundamental para te preparar como professor. Ela me ajudou bastante, até mesmo para me perceber enquanto professor (professor Alecrim).*

De acordo com Mizukami (1996), o processo de se tornar professor tem início quando somos estudantes nas escolas básicas. Muitas experiências começam a compor o processo de construção humana, por meio do contato com os atores da comunidade escolar, refletindo de forma positiva ou negativa sentidos e significados aos sujeitos. Isto significa que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Este processo dinâmico da formação docente sofre ainda, nos dias de hoje, amarras ideológicas alicerçadas pelo pensamento positivista,

refletindo em uma educação bancária, como demonstrou Freire (1979). Esta preocupação e reflexão sobre a formação docente é esboçada na fala do professor Cravo:

*Acho que tem muito a ser melhorado na formação e conseqüentemente na educação. Na minha opinião, existem duas instituições que estão muito fora do seu tempo: a igreja e a escola. Eu vejo estas duas instituições desatualizadas para o século que a gente se encontra, elas estão estruturadas com muitos sinais e significados que pertencem há outro século, a outra realidade que não a nossa. Na escola tu percebe que os alunos são organizados em fila, aquele que não entende a matéria senta mais na frente e aquele que já sabe mais atrás, montar espelho de classe para que os alunos fiquem sempre no mesmo lugar, na educação física ou mesmo para comer fila de meninos e meninas, por tamanho, cada professor tem seu horário de aula estabelecido e ao sinal de uma campainha deve sair da sala, parando o processo de aprendizagem na metade. Todas essas coisas reforçam uma educação em que o aluno só escuta, que não precisa trocar ideias com os colegas, debater, mas apenas ficar no seu lugar e executar sua função. Reforça um modelo tradicional e militarista de homem e sociedade. Todas estas rotinas das escolas pra mim não fazem mais sentido, mas que de certa forma você acaba acatando a estrutura, mas modificando a lógica de ensino dentro dessa estrutura. Pra mim este processo de formação do ser humano está atrasado e, pior, é reproduzido por nós professores. Por isso que entendo a formação como um processo em movimento, como o conhecimento, a vida, o pôr do sol de cada dia, nunca acaba. Por isso enxergo que devo estar me adaptando, me modificando, me qualificando sempre, para superar este tipo de formação tradicional.*

Na extensa fala apresentam-se três elementos importantes para a compreensão da formação do professor. O primeiro elemento traz uma reflexão sobre a formação retrógrada que possuímos em nossa educação:

a educação bancária. Freire (1979) alega que este tipo de formação bancária reforça as contradições de uma sociedade opressora banalizada pela ação do educador em adquirir conhecimentos e transmitir, depositar, transferi-los aos educandos, cabendo a estes apenas memorizar mecanicamente o que ouviram ou copiaram. De forma vertical e anti-dialógica, a concepção bancária de ensino "educa" para a passividade, para a acriticidade, e por isso é oposta à educação que pretenda educar para a autonomia.

O segundo elemento explícito na fala do professor Cravo é a submissão a este modelo técnico formativo na educação. Costa (1995) ressalta que esta subordinação do professor ao sistema educacional de ensino tem origem no primeiro século ao proletarizarem os professores, e é sustentada até hoje, dentro do processo administrativo do Estado. Os professores, em uma condição de funcionários, sofrem o controle burocrático do Estado através da escola, reproduzindo uma estrutura social. Giroux (1997) também faz críticas a este modelo formativo, alegando que tem sido reforçado nos programas curriculares, que atribuem aos professores a característica de técnicos especializados em explicar e aplicar conhecimentos a partir de manuais.

O terceiro elemento levantado na fala de professor Cravo revela o seu descontentamento com o modelo bancário de educação, pois, conforme Freire (2002, p. 68),

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Freire (1987) destaca que o ato de ensinar de um professor que busca a transformação social perpassa os conteúdos a serem lecionados ou as normas institucionalizadas a serem seguidas, ele se desvela no ato da conscientização crítica do aluno perante a sociedade.

Com base nesses fundamentos, o autor destaca a relação do *inacabamento* existente entre o processo de formação do professor e sua prática pedagógica. Essa relação dialética leva o professor a dialogar com a comunidade escolar, refletir sobre sua prática pedagógica e conscientizar-se da necessidade de busca de *ser mais*. Esta forma de

pensar encontra ressonância expressa nas falas dos professores Rosa, Violeta e Cravo:

*Posso afirmar que foi durante a formação inicial que me senti um ser inconcluso, que mesmo com os trabalhos, as disciplinas, o conhecimento e as vivências, a caminhada estava apenas começando. [...] Por isso considero que a formação do professor se soma aos conhecimentos adquiridos nos cursos, seja na graduação, especialização, mestrado ou doutorado, entre outros meios de busca do conhecimento, e o dia a dia da sala de aula onde acontecem os percalços da profissão. A gente não consegue aprender a docência fora da sala de aula, tem que vivenciar para aprender. [...]* (professora Rosa).

*O processo de formação do professor se fortalece com as vivências e reflexões que temos com nosso trabalho que nos exigem mais dedicação e conhecimento. É este processo de busca contínua que forma o professor* (professora Violeta).

*A formação inicial não tem o objetivo de te deixar pronto, mas de te dar elementos para entender a profissão e a importância dela. É com a prática que você começa a sentir a necessidade da busca de mais conhecimento e isso acontece em todas as licenciaturas. Até porque não tem como deixar um professor PRONTO entendendo que o conhecimento por si mesmo está sempre se modificando. E se o CONHECIMENTO é a ferramenta do professor na escola, como ele poderá um dia estar pronto?* (professor Cravo).

Os sujeitos desta pesquisa destacaram nas entrevistas a importância dos saberes da formação inicial (disciplinas, estágios, professores), mas ratificaram que a formação docente ganha sentidos e significados quando permeada por experiências de uma prática pedagógica. De acordo com Gauthier (1998, p. 24), “[...] o saber experiencial ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino, como, aliás, em qualquer outra prática profissional”. Ou seja, de forma temporal e progressiva, o cumulativo de experiências prévias

influenciará as experiências subsequentes dos professores. É com base nesse saber experiencial que o professor vai se construindo e se constituindo.

Partindo dessa perspectiva, entendo que a formação de professores é um processo que incorpora os saberes docentes em uma dimensão inicial e permanente. Conceitualmente falando, me debruço em Freire (1996) para esclarecer que a formação inicial é o momento quando o professor deve adquirir o conhecimento necessário para se assumir como sujeito da produção de conhecimento. Enquanto a formação permanente é um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, o professor vai adequando sua formação às exigências de sua prática educativa cotidiana e do ensino que dela decorre.

Portanto, as dimensões da formação inicial e permanente se complementam durante a trajetória docente. A importância dos saberes da formação inicial e a busca pela formação permanente por meio de especializações foi um aspecto comum apresentado no percurso dos sujeitos desta pesquisa.

Eles me levam a repensar na constituição dos saberes na formação inicial. Os saberes disciplinares e curriculares comportam um conceito que identifiquei nesta pesquisa como saberes em contradição. De um lado, os saberes são tratados na formação inicial; de outro, os saberes são construídos na escola. Esses saberes de contradição constituem o que Marcelo Garcia (2009) chama de choque cultural e que interpretamos como ambivalências do trabalho docente.

Um dos motivos pelos quais acredito que exista esta contradição de saberes entre a Universidade e a escola está vinculado ao fato da Universidade não estudar sobre o conhecimento que é produzido na escola. A instituição de ensino superior teça críticas a escola, mas não busca conhecer o que e como fazem os professores no âmbito escolar. O que está em jogo é um processo formativo técnico instrumental em prol de um reflexivo.

Por este motivo, penso que o professor só vai se dar conta que a formação inicial é inicial, quando se deparar com as dificuldades do cotidiano escolar. Esse fato se amplia em um currículo cujo processo formativo inicial esteja centrado no profundo debate sobre as propostas pedagógicas que assumem o papel de redentoras no trato pedagógico. Ou seja, saber o que fazer no estágio obrigatório, por exemplo, não representa desenvolver um bom trabalho. Isto significa que nos primeiros anos da docência as teorias redentoras, normalmente são esquecidas, e os muitos professores que se mantem na docência, passam a construir práticas educativas tradicionais.



A partir dessa reflexão, passo para a segunda seção deste estudo, em que busco entender a entrada da carreira dos professores na escola básica, como forma de elucidar esta contradição de saberes docentes entre a formação inicial e o ingresso na carreira.

## 5.2 DA ENTRADA À ESTABILIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE: MEDOS, ENFRENTAMENTOS E DESCOBERTAS DOS INICIANTES

A fase de inserção na carreira profissional é um dos momentos de maior importância na trajetória docente. A partir de Marcelo Garcia (2009), entendo que a fase de transição que ocorre na vida de um estudante de licenciatura ao tornar-se professor é repleta de dilemas e enfrentamentos que o condicionam a um mundo de contextos desconhecidos, aos quais se somam a busca de adquirir mais saberes para a sua prática na escola. Ou seja, é um momento que arremete ao professor muitas responsabilidades e pouca experiência prática na área profissional.

Em suma,

Os primeiros passos do professor em início de carreira constituem um momento diferenciado, e não um salto no vácuo entre a formação inicial e a continuada, mas um período distinto e determinante para alcançar o desenvolvimento docente coerente e evolutivo. Independentemente da qualidade ou da origem do curso de formação, existem coisas que só se aprende na prática; nesse sentido o primeiro ano é o período de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição. Em resumo, os professores devem ensinar e aprender a ensinar (CONCEIÇÃO, 2014, p. 168).

Percebendo este processo de inserção na carreira como um momento conflitante e desafiador para o os professores iniciantes é que busco compreender quais foram os medos, enfrentamentos e descobertas que acometeram o trabalho dos sujeitos da pesquisa.

Adentrar no mundo da docência foi para os sujeitos da pesquisa um momento delicado. Atrelar aos saberes adquiridos na formação inicial um novo emaranhado de informações advindas dos costumes, culturas, responsabilidades e normas da instituição escolar, em um curto

espaço de tempo, requer do professor iniciante aprendizagens intensas que podem traumatizar ou despertar a necessidade de sobrevivência na profissão (HUBERMAN, 1995).

Este choque com o real<sup>20</sup> pode ser mais traumatizante quando o professor, ao se inserir na escola, não tiver um acolhimento institucional<sup>21</sup>. Esta situação aconteceu com a professora Rosa em sua primeira experiência como docente, já graduada:

*Quando eu comecei a lecionar, na escola em que eu estava atuando não teve a acolhida de mostrar a estrutura, de mostrar os alunos, de mostrar quais eram os materiais disponíveis para utilizar na minha disciplina. Na primeira semana de aula eu tive que conhecer sozinha a rotina da escola: me apresentar aos alunos, verificar os materiais que tinham ou não disponíveis para montar meu planejamento, mas tudo isso serviu para eu seguir em frente e mostrar que era capaz.*

Esta falta do respaldo institucional, ao invés de influenciar negativamente a professora Rosa, levou-a ao sentimento de descoberta da profissão. A descoberta colabora para que o professor sobreviva à fase inicial da docência, por meio do “entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu planejamento), por se sentir num determinado corpo profissional.” (HUBERMAN, 1995, p. 39). Este sentimento de descoberta motiva o professor iniciante a permanecer na profissão.

Por este motivo, acredito que o acolhimento institucional, quando realizado pela comunidade escolar (professores experientes, direção pedagógica, funcionários, alunos entre outros), pode positivamente minimizar o impacto com a realidade, proporcionando maior equilíbrio pessoal e profissional. A importância dessa acolhida encontra-se expressa no relato dos professores Cravo, Alecrim e Violeta:

*No início da carreira você não sabe nada: para quem você deve recorrer na escola para pedir algo, mas, nas duas escolas que iniciei minha atuação como professor, eu fui bem orientado. Mostraram os espaços que eu iria utilizar, os*

---

<sup>20</sup> Terminologia adotada por Huberman (1995).

<sup>21</sup> Terminologia adotada por Cancherini (2009) e Perin (2009).

*materiais, os alunos, os funcionários, até mesmo questões burocráticas, como lista de chamada, como preencher um diário, caso o aluno não queira fazer alguma atividade, como a escola procedia, o que me ajudou muito a me inserir na escola (professor Cravo).*

*Quem me apresentou a escola foi a direção. Ela me acompanhou pela escola me mostrando as salas, as turmas, a parte que era destinada para a educação física, os materiais e os horários que a escola funcionava. Este primeiro contato foi bem tranquilo, as dificuldades surgiram para mim com o dia a dia na escola (professor Alecrim).*

*Meu primeiro contato com a escola foi muito bom. Eu já entrei efetivada na escola, e tanto a direção e os professores quanto os alunos me receberam muito bem. Mesmo a escola sendo pequena, foi me explicado tudo, desde o PPP até quais materiais eu usaria, como faria para pedir o que estava faltando, com quem poderia tirar dúvidas do meu planejamento. No entanto, quando trocou a direção, percebi que para outros professores que iniciavam na escola a recepção já não era a mesma (professora Violeta).*

Nas respectivas falas, percebo que o primeiro contato como professores formados nas escolas foram minimizados pelo acolhimento institucional. Frasson *et. al* (2014) enfatiza que os professores iniciantes ao se sentirem acolhidos se tornam mais seguros e confiantes com sua prática pedagógica e buscam conquistar seu espaço dentro da cultura escolar que estão inseridos.

A alocação da professora Violeta, compara as formas de acolhimento realizado na mesma instituição escolar, porém em períodos e por diferentes equipes diretivas. Esta comparação aparece também na fala da professora Rosa, porém no que se refere ao instituto federal<sup>22</sup> e à rede municipal de ensino.

---

<sup>22</sup> Os institutos federais atuam na formação básica, técnica e tecnológica, oferecendo cursos de qualificação profissional, técnicos, de graduação e pós-graduação. Informações retiradas do site do IFSC.

*Aqui no Instituto é algo bem diferenciado. Eu nem sou chamada pelo nome, todos nós somos chamados de PROFESSORES, tanto pelos alunos quanto pelos outros professores, quanto pelos técnicos administrativos, sejam eles substitutos ou efetivos. Não existe a diferenciação, é algo que eu não havia presenciado nas outras escolas, e querendo ou não considero isso bom, porque às vezes dependendo de algumas escolas que você vai trabalhar existe certa “discriminação” com professor temporário de educação física, não havendo um reconhecimento. Já aqui no instituto eu não senti esta diferenciação, eu fui muito bem recebida, me apresentaram a escola, me deram apoio pedagógico. São diferenças que a gente vai encontrando em cada realidade e cultura escolar. [...] Já a escola em que fui trabalhar no município foi bem diferente na questão de tratamento da equipe diretiva. Foi algo bem mais “frio”, distante, cobranças exageradas talvez por ser estágio probatório. Considero que tenha sido até o momento a pior experiência que eu já tive na escola. Fui muito mal recebida, a acolhida foi péssima, tanto eu como as outras professoras efetivas que estavam entrando achávamos isso. É uma situação bem angustiante, uma experiência que não desejo pra ninguém, chegar efetiva em uma escola e ter a má recepção que nós tivemos, com total frieza, sem dar um bom dia. Foi uma coisa surreal, principalmente para um ambiente escolar, que devemos ter uma afetividade pra os alunos quanto com os colegas para ser um ambiente decente de trabalho.*

Já a professora Margarida faz referência à distinção do acolhimento institucional nas redes estadual, municipal e particular de ensino, conforme observamos a seguir:

*Eu tive sorte por iniciar em uma escola particular. Foi uma experiência muito boa porque eu tive suporte desde o primeiro dia da equipe pedagógica (diretora e orientadoras pedagógicas), além da professora de educação física que me amparou com os conteúdos e*

*também uma professora de língua portuguesa que me ensinou como planejar de acordo o que era cobrado da instituição. [...]Quando entrei na escola estadual, simplesmente me mostraram a sala de educação física e “te vira.”[...] Ao contrário da estadual, fui muito bem acolhida por todos da escola do município: os alunos, professores, direção, funcionários da escola. [...] Os professores possuem uma parceria, socializando suas dificuldades, colaborando com os colegas, com ideias, mesmo que estes momentos sejam restritos em conselhos de classes e horário de intervalo do recreio.*

As professoras Rosa e Margarida apontam experiências que a princípio me levam a fazer uma diferenciação entre as redes de ensino. No entanto, através da análise dos demais professores, é possível perceber que o acolhimento aos novatos parece estar mais relacionado à unidade escolar onde irão atuar (isto é, uma ação mais individual, organizada pela equipe gestora/diretiva) do que à rede de ensino.

Por este motivo, vale ressaltar que entendo que o acolhimento institucional é uma série de recursos e organizações que a escola utiliza para especificamente contribuir com adaptação do professor à instituição. Ou seja, perpassa o ato de apresentar turmas, espaços de trabalho e colegas de profissão, como foi evidenciado nas falas dos pesquisados.

Assim, cada instituição de ensino possui sua cultura escolar, sua organização, e o que posso perceber é que existem diferenças de acolhimento entre uma escola e outra, e que, independente dos motivos delas acolherem dessa ou daquela forma, as que acolhem melhor tendem a possuir professores mais motivados e seguros para realizarem seu trabalho.

Esta singularidade não acontece apenas com o acolhimento institucional, pois perpassa também por elementos intrínsecos e extrínsecos do trabalho do professor iniciante de educação física. Ao tratar dos elementos extrínsecos, me remeto às condições de infraestrutura física e material, entendendo estes elementos como visíveis para o desenvolvimento da prática. Já os elementos intrínsecos representam o domínio de aula, relação com os alunos, sobrecarga de trabalho, as condições financeiras e as condições para o desenvolvimento pedagógico (cursos, orientações, espaços para socialização com os pares, entre outros).

No que se trata das condições de infraestrutura e materiais das escolas, existem realidades escolares que possuem uma ótima qualidade de estrutura física e material, bem como existem realidades precárias, como relatam nossos entrevistados. Todos os entrevistados lecionaram em escolas em que a realidade estrutural e material dificultou o desenvolvimento do trabalho docente, como pode-se perceber nos depoimentos abaixo:

*Uma das coisas que mais tive dificuldade quando entrei na escola foi a falta de estrutura física e material. Você planeja conforme a realidade do aluno e da escola, mas como planejar sem ter um suporte material e físico para desenvolver suas aulas? (professor Cravo).*

*A questão mais difícil para um professor de educação física é a precariedade dos materiais e a falta de espaços físicos na escola. Porque a sala de aula do professor de educação física é a quadra, é o pátio, são os materiais. Não quer dizer que não utilizamos o quadro e que nossas aulas não possam ser em uma sala, mas a cultura do movimento é mais abrangente que isso (professor Alecrim).*

Segundo Canestraro *et al.* (2008), um dos problemas mais evidenciados pelos professores de educação física no que diz respeito ao desenvolvimento pedagógico das aulas é a falta de material e de infraestrutura das escolas. Bracht (2003, p. 39), ao entender a importância dessas condições para o desenvolvimento do trabalho, descreve que “a existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas é importante e necessária para as aulas de educação física, sua ausência ou insuficiência podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico”.

A escola que a professora Rosa iniciou sua docência foi marcada por condições precárias de infraestrutura física e material, como relatam os demais professores desta pesquisa, porém, esta situação proporcionou para a professora um leque de aprendizados que auxiliaram suas futuras experiências docentes:

*Eu comecei em uma realidade difícil e considero que isso contribuiu na minha formação. A*

*realidade da escola não tinha muitas vantagens pensando na questão de sala de aula, de espaço para as práticas, materiais, e estas dificuldades enriqueceram meu aprendizado como professora, porque depois dessas vivências eu experienciei outras realidades que pude enfrentar melhor.*

Estes elementos extrínsecos (estrutura física e material) do trabalho docente são, no ao meu entendimento, o que gera de imediato uma preocupação para os professores iniciantes quando se inserem na escola, pois os elementos intrínsecos só aparecerão no decorrer do dia a dia da escola, com o contato com os alunos, com os colegas de trabalho, com a condição financeira e intensificada da profissão. Estas situações foram se tornando presentes no cotidiano dos professores iniciantes e foram apresentadas como dificuldades para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Mas será que iniciar a docência em uma instituição de ensino bem equipada também não acaba sendo uma problemática para o professor iniciante? Este questionamento é reflexo do depoimento da professora Margarida, marcado por condições de trabalho favoráveis no que tange à estrutura da escola.

*Tive que pensar em um planejamento com outro tipo de estrutura, uma estrutura muito boa, o que no meu caso dificultou, pois a realidade que tive nos estágios, como nas escolas municipais e estaduais, é muito precária, e quando você se depara com uma estrutura de qualidade fica muitas vezes sem saber o que fazer. Me perguntava: “Meu Deus, eu tenho tudo, e agora o que eu faço?” Sentia a necessidade de que, com tanta estrutura física e material e até mesmo pedagógica, eu tinha que “mostrar serviço”, mais do que nas outras escolas que atuei. Pensava: “Meu Deus, tenho uma piscina para desenvolver minhas aulas, jamais pensei em planejar aulas de natação, apenas na graduação”, e eu pude fazer.*

No relato da professora Margarida, fica evidenciado que, não é o espaço físico e material que traz dificuldade para sua prática, mas sim, a organização do trabalho. A intensificação e a pressão da instituição para que o trabalhador tenha rendimento compõem um agravante perante a

prática pedagógica, principalmente, no início da carreira. Esta situação é reafirmada em outra fala da professora:

*O lado negativo de trabalhar em uma escola privada é que, por ser bem equipada, existe “uma certa” competitividade, mesmo você não sendo professor da mesma área. Digamos que exista uma disputa de quem faz o melhor trabalho, uma disputa de poder entre os próprios professores, como forma de se manter no ápice do corpo docente.*

Outro elemento que se apresenta na fala da professora Margarida é a disputa de “poder docente” dentro da instituição de ensino. A escola sendo um espaço estruturado e organizado desempenha a função que lhe é atribuída dentro de um sistema capitalista/mercantilista, e por este motivo pode ser entendida como um campo de conflitos influenciados por elementos externos que, por um lado, assume e impõem modelos padronizados de comportamento; e, de outro, é composta por atores internos que, de forma quase inexorável, afrontam e/ou produzem marcas individuais ao que foi instituído.

Bourdieu (1983) descreve características importantes do campo do professorado: (a) conhecer elementos políticos, econômicos, filosóficos, pedagógicos etc. de outros campos; (b) possuir objetos de disputa e pessoas que os disputem; (c) os atores internos do campo possuem interesses específicos, por isso passam por lutas e disputas que geram competição. Na instituição escolar, esta disputa também ocorre no nível interno, pois os sujeitos desse processo, estudantes ou neste caso docentes, contribuem para a reprodução do que o autor denomina “jogo de conflitos”, ou seja, a estrutura de uma escola/campo resulta, portanto, da relação de forças entre os sujeitos do processo ou instituições nele engajados, o que inclui a necessidade de conhecer a lógica, as normas, as condutas de cada instituição. Da mesma forma que questiona as condições precárias de trabalho.

No que diz respeito ao contato inicial com os alunos, os sujeitos pesquisados apontam que as dificuldades existentes se concentram em questões sociais dos alunos, indisciplina, falta de respeito entre os alunos e com o professor, excesso de alunos por turmas e desinteresse dos alunos. Estas dificuldades ganharam destaque nos depoimentos das professoras Violeta e Margarida.



*Em uma turma de 25 alunos, 5 eram bons e 20 eram “quebras” [...]. Tinha um aluno que era problema, já havia sido expulso de algumas escolas. Sempre que eu entrava na sala, este menino estava na rua porque a professora de antes colocava ele pra fora da sala, então todo dia eu conseguia conversar com ele um pouquinho. Realmente ele era mal educado, falava muitos palavrões, desobedecia, só que eu fui conversando com ele e conversando com a turma, fui dando funções para ele e ele foi melhorando. No final desses três meses que eu atuei de ACT ele se tornou uma pessoa bem melhor, mudou muito, até mesmo os colegas reconheceram, parabenizaram ele, e isto para mim foi motivante (professora Violeta).*

*Nas duas escolas, as crianças possuíam uma realidade muito precária, criança aidética, criança com os pais drogados, crianças e realidades de tudo quanto é tipo. No primeiro momento, não entendia o que eu estava fazendo ali, o quão difícil seria entender a realidade daqueles alunos e poder intervir com o conhecimento da área da educação física. Foi quando me dei conta que a gente reclama muito, que as crianças muitas vezes não têm nem o que comer, e eu preocupada com material que não tem na escola. Acredito que o conhecimento liberta as pessoas e, enquanto professora, é por meio dele que vou conseguir mudar a sociedade. Claro que, enquanto educadora, sei que nossa profissão é pouco valorizada, mas isso só vai mudar quando estas crianças, desde cedo, começarem a refletir o porquê das coisas (professora Margarida).*

Foram evidenciadas em ambas as entrevistas que, além de todos os elementos dificultosos que estão impostos na relação entre professor e aluno, o maior deles está centrado em conhecer e compreender a realidade dos estudantes, para que se alcance a relação entre o processo de ensino-aprendizagem de educador e educando. “Dessa forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que o educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o

pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem” (FREIRE, 1987, p. 87).

Com pesar, esta relação dialética entre professor e aluno torna-se mais complexa para o iniciante, como é o caso dos professores desta pesquisa. O contato inicial com a docência para os pesquisados aconteceu por meio da contratação ACT. Neste formato de contratação, os professores que não são concursados participam de uma escolha de vagas para dar aula. Caso consigam a vaga, esta pode variar de um mês até no máximo um ano, em uma escola ou mais, acarretando em um curto espaço de tempo para conhecer o aluno e desenvolver com ele uma relação de confiança e aprendizagem.

Fato agravante perante na educação que é representado em números, como demonstra Romanowski e Martins (2008, p. 7): “no Brasil, o número de professores temporários é elevado: o censo sobre profissionais de educação realizado em 2003 indica que do total de 1.542.878 de professores que responderam ao censo, 209.418 estavam na condição de prestadores de trabalho temporário, correspondendo a 13% do contingente de professores”. Essa lógica contratual afeta diretamente o trabalho docente, como é ratificado pela professora Violeta, quando assim se expressa:

*Quando eu comecei a dar aula eu era ACT. No caso você pega um ano em uma escola, seis meses em outra escola, dois meses em outra, eu acho péssimo. Agora no momento em que você é efetiva em uma escola só, podendo ter tempo para conhecer os alunos, ver os alunos crescerem, é outra coisa! Esta convivência permite você dar continuidade em um conteúdo, ter domínio da aula, respeito dos alunos. Na escola que dou aula atualmente, os alunos me respeitam um monte, eles sabem a hora de prestar atenção, de brincar.*

Refletindo sobre as palavras de professora Violeta, percebe-se que o modelo de contratação, a forma como ingressaram na escola, implica sobre o fazer pedagógico dos mesmos. Esta situação de itinerância pela qual os pesquisados passaram, e alguns ainda passam, são representações da precarização do trabalho docente. O estudo de Sampaio e Marin (2004) oferece a mais significativa compreensão dessa questão, alegando que o professor em caráter temporário e sua rotatividade docente é uma das facetas de precarização das condições de trabalho docente, já que afeta consequentemente a prática pedagógica do

professor, que não consegue estreitar os vínculos com a comunidade escolar e nem com o projeto pedagógico da escola.

A precarização das condições do trabalho docente não se restringem apenas a infraestrutura física e material e a forma de contratação dos professores, pois ela está presente também nas condições salariais que, embora distintas, caminham juntas.

*Eu tinha que trabalhar 40 horas para aproximar do que eu ganhava na escola particular por 20 horas. A situação financeira foi um dos motivos que me levou a iniciar a docência tempos depois de formada, porque além de ser uma profissão instável quando você está iniciando, paga pouco também. Pensei bem antes de sair do meu emprego de bibliotecária para atuar como professora. Eu saí mesmo porque peguei em uma escola particular, onde eu ganhava mais (professora Margarida).*

*Dois motivos me levaram a pensar realmente se eu queria continuar sendo professor: a instabilidade do professor e o salário. Porque passar quatro anos estudando, fazendo cursos para sempre estar atualizado e quando se formar não ter a garantia de emprego todo ano é muito ruim. Sem falar no baixo salário, que para se aproximar do adequado tu tem que trabalhar 60 horas. Ai, eu me perguntava: se é para ser um professor que só joga bola para os alunos até consigo trabalhar 60 horas, mas se quero ser um professor bom, que realiza um trabalho consciente e de qualidade, então não tem como (professor Cravo).*

Estas formas de degradação são fortificadas pelo volume de trabalho e pela condição de salário, em que estão submetidos os docentes. Segundo depoimentos dos sujeitos da pesquisa, a crescente sobrecarga no seu trabalho está relacionada, por um lado, à tarefa de cumprir questões formativas (carga horária, atendimento a numerosas turmas, avaliações, projetos, entre outros), mas, por outro, passa por atuar em mais de uma escola para suprir a renda financeira.

De acordo com Wittizorecki (2001, p. 25), “isso mostra como o processo de intensificação está intimamente ligado a proletarianização

ideológica pelo qual o professorado vem passando, refletindo toda uma regulação e orientação do trabalho docente, promovida desde a intervenção do Estado”.

Dessa forma, compreendo que a intensificação perpassa a esfera formativa, atingindo os ambientes de atuação do professor. É quase evidente, por si, a relação de tais dados com as questões de currículo: o estudo, a atualização dos professores, o acompanhamento do que ocorre na esfera cultural e no mundo, está fora do universo desses profissionais. O que quero dizer é que o processo de realimentação da formação permanente para sustentar e auxiliar a reflexão da prática pedagógica fica inviabilizado dentro de uma estrutura educacional sustentada por pilares proletarizantes.

*Muitas vezes eu fico revoltada com o descaso da nossa profissão. Tem horas que ainda penso em largar minhas aulas de mão, sentar embaixo de uma árvore e largar a bola sem fazer nada, mas eu não consigo. [...] Este ano, por exemplo, negaram de novo de eu fazer um curso. A escola quer que sejamos bons professores, porém não dá oportunidade de a gente ficar atualizado. Já é o segundo ano que eles não me liberam para fazer o curso. Este ano eles alegaram que não posso fazer porque estão em contenção de gastos, já o ano passado não deram motivos (professora Violeta).*

O trabalho docente exige tanto um planejamento precedente como constantes estudos. A intensificação de ordem burocrática e pedagógica de atribuições pode contribuir para a “desqualificação intelectual/reflexiva” do docente, pois, ao ter que exercer mais essas tarefas, encurta o tempo disponível para estudar ou participar de cursos de atualização e de especialização ou outras maneiras que possam colaborar para a sua qualificação e seu desenvolvimento profissional. Além disso, diminui também o tempo proposto ao lazer, ao repouso e ao convívio social, pois muitas atividades são levadas para fazer em casa, fora do horário remunerado de trabalho (WITTIZORECKI, 2001).

Embasada em Contreras (2012), posso afirmar que todas as formas de precarização e intensificação do trabalho docente, como os apresentados pelos entrevistados, impulsionam o isolamento do professor em uma redoma profissional, inviabilizando tanto sua

qualificação por meio de cursos como o contato com os colegas de profissão, dificultando o exercício reflexivo e a trocas de experiências.

Neste cenário de dilemas e dificuldades que acomete o professor iniciante, alguns erros são mais evidenciados na entrada na carreira. Para Marcelo Garcia (1999), o primeiro erro está vinculado a insegurança e falta de confiança que os professores tendem a estabelecer sobre si mesmos na carreira. Decorrente desse sentimento, surge o segundo erro: o isolamento do iniciante, que acaba realizando seu trabalho de forma individual e fragmentada, seja por não concordar com as perspectivas de ensino dos pares ou mesmo por não ter condições favoráveis dentro da escola para a socialização profissional.

O terceiro erro acometido nos professores iniciantes é apontado pelo autor como sendo a dificuldade em efetuar a transposição didática dos conhecimentos adquiridos na formação inicial para a atuação docente. Isto significa que os professores iniciantes acabam por reproduzir o que aprenderam na graduação sem compreender a realidade escolar, frustrando suas práticas pedagógicas, como foi o caso dos professores Cravo e Alecrim:

*[...] Utilizava experiências que tive na universidade, coisas que deram certo ou mesmo deram errado [...], porém minhas aulas não davam certo. [...] Foi somente com o tempo que entendi que não é a reprodução da universidade que iria me ajudar, mas entender como eu poderia adaptar aquela atividade que eu aprendi para a realidade da minha aula, do meu aluno (professor Cravo).*

*A maior dificuldade foi entender que aquilo que o professor ensinou na universidade, quando colocado na prática, a resposta não é a mesma. É quando a gente se questiona: e agora? Por que deu errado? O que eu aprendi não se aplica na escola, na prática? Temos que achar além de uma resposta porque não deu certo, uma resposta para o aluno: o que é mais importante ensinar para meu aluno? Ele está aprendendo? (professor Alecrim).*

A insegurança do professor iniciante com sua prática pedagógica e as contradições que o cercam no início da carreira o condicionam a um

esquema de “ensaio e erro” e, de forma quase sempre individual, pode acarretar na “reprodução” do que lhe foi ensinado na formação inicial, agregando certo “comodismo” às práticas pedagógicas, evitando um repensar e um questionar mais profundos, constantes e condizentes com seu trabalho (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008).

Para o professor iniciante, desvincular-se do “cordão umbilical” que foi a formação inicial torna-se traumatizante, haja vista que sua dependência às respostas dadas, às situações idealizadas e à orientação dos professores já não se encontra mais presente. Novamente, me remeto ao segundo erro apontado por Marcelo Garcia (1999): o do isolamento do professorado iniciante. Este sentimento de “desamparo” e “isolamento” é acentuado no período inicial da carreira dos professores, pois as instituições formadoras e os sistemas de ensino, em sua maioria, não dão a devida atenção a essa etapa da vida profissional (ROMANOWSKI, 2012).

As ponderações realizadas pelos professores iniciantes colocam em debate, ainda que de modo introdutório, um conjunto de preocupantes e dificuldades em relação ao trabalho docente. Os sujeitos desta pesquisa encontram-se em fase de transição, “começando suas primeiras experiências concretas, colocando em prática suas primeiras aulas buscando aplicar os conhecimentos adquiridos durante sua formação, nem sempre é observada, pois se desenvolve uma representação de que sua formação foi suficiente e lhe propiciou preparo necessário para o exercício da docência” (ROMANOWSKI e MARTINS, 2008, p. 13).

Por esse motivo acredito que estes profissionais necessitam de um acolhimento institucional, de apoio pedagógico, estrutural e material e formação permanente para que possam se sentir mais seguros no desenvolvimento de sua atividade profissional como docentes. Com base nesta reflexão, e entendendo a importância do acompanhamento dos professores em início de carreira, discorro o segundo capítulo desta dissertação.

## 6 INFLUÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE SEGUNDO A PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES DO PADI

Apresento neste capítulo os resultados da análise dos dados sobre as influências na prática pedagógica na perspectiva dos participantes do PADI. Para o debate, se fez necessário a subdivisão do capítulo: na primeira parte, apresento os elementos que motivaram os professores a participarem do programa, bem como discuto como a socialização de experiência do programa tornou-se preponderante para enfrentar o início da carreira desses professores. Já na segunda parte, busco desvelar, a partir das entrevistas com os professores participantes, quais as aprendizagens que tiveram com o PADI e que mudanças acreditam ter acontecido na prática pedagógica a partir da participação no programa de acompanhamento.

### 6.1 MINIMIZANDO OS IMPACTOS DO INÍCIO DA CARREIRA: A SOCIALIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIA COM OS PARES

Apesar do aumento no número de pesquisas que envolvem a temática acerca de programa de acompanhamento para professores em início de carreira nas últimas duas décadas, ainda é pequena a parcela de trabalhos realizados sobre o assunto. Por este motivo, discutir sobre programas de acompanhamento perpassa pela discussão de um campo maior: a formação de professores.

A formação assume maior relevância para os professores principiantes, pois é neste período que ocorre uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor, a condição de trabalho leigo para profissional, de inexperiente para *expert*, de identificação, socialização e aculturação profissional (ROMANOWSKI, 2012, p. 1).

Foi este emaranhado de situações, condições e sentimentos que condicionaram os professores iniciantes a participarem do Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em Início de Carreira (PADI). Os professores tiveram conhecimento sobre o programa através de três meios de comunicação: e-mail da coordenadoria do curso de educação física da UNESC, pelo blog do

GPOM que consta no site da UNESCO e por meio de amigos que visualizaram estes dois meios de comunicação e repassaram.

*Eu recebi as informações e divulgações do PADI por e-mail enviado do GPOM e logo me interessou porque iria envolver questões relacionadas ao início da docência, onde tiraríamos dúvidas, socializaríamos experiências e coincidiu mesmo com a minha iniciação na carreira. Por este motivo, eu achei interessante participar para tentar entender um pouquinho das facilidades e dificuldades que a gente tem no início de profissão, como entrar em um local de trabalho onde você não conhece as pessoas, não conhece os alunos, como também levar as angústias e os medos da profissão. Foram estes elementos que me fizeram participar do PADI, entendendo que ele me daria este suporte (professora Rosa).*

*Fazia um ano do meu início da carreira quando começou o PADI. Lendo a proposta do PADI que era de acompanhar os professores que estavam iniciando na carreira, eu resolvi ir, até porque o início é complicado na profissão, você não sabe a quem recorrer em certas situações, como agir em outras e a proposta do PADI de trocar experiências com colegas que possuem mais ou menos dificuldades estaria me ajudando a entender a fase que eu estava passando na escola (professor Cravo).*

Nas alocações acima, os professores manifestam a necessidade de apoio no início de carreira, para sanar dúvidas, medos, angústias, socializar experiências, bem como conhecer um pouco mais sobre o mundo profissional docente. Estes elementos vão ao encontro da ementa do PADI, que visou construir um espaço colaborativo com professores de educação física no início da carreira docente, centrando suas ações no acompanhamento desses iniciantes, contribuindo para que o processo de desenvolvimento docente, que acontece no âmbito da escola, seja um processo crítico, reflexivo, levando-os a compreender melhor a sua prática pedagógica na cultura escolar onde estão inseridos.



A expectativa inicial, ao adentrar no programa de acompanhamento, não foi compreendida da mesma forma por todos os professores. No caso da professora Margarida, o que a levou a participar do PADI foi a busca pela instrumentalização e não pela socialização e reflexão, como podemos observar em sua fala:

*Minha expectativa ao entrar no PADI foi de pensar que ele seria mais prático. Talvez porque acostumamos durante nossa vida toda com nossos pais, avós, amigos, professores e até mesmo chefes nos dizer o que temos que fazer é que pensei que o programa iria ensinar, resgatar o que foi passado no curso, de como montar um planejamento, como montar uma avaliação, ajudar na criação de atividades, encontrar “fórmulas” para se trabalhar na escola, novas teorias de ensino e aprendizagem para desenvolver na escola, tanto que, em uma das nossas primeiras conversas no PADI, foi questionado pelos participantes se já existia um currículo para a educação física trabalhar na escola.*

O pensamento da professora revela as amarras ideológicas sociais construídas e muitas vezes sustentada pela educação. Para Giroux (1983, p. 77), a “ideologia da reprodução toma como sua preocupação central a questão da maneira como um sistema social reproduz e como certas formas de subjetividade são construídas dentro de tal contexto”. Esta crítica é esboçada pelo autor, ao compreender que a reprodução de um tipo de conhecimento está alicerçada em modelos formativos, que não são apenas estabelecidos e mediados pela escola, mas se encontram impregnado nas famílias, nos meios de comunicação, igrejas etc.

Balizados por uma “pedagogia do gerenciamento”, o professorado assume a característica de técnicos especializados que buscam adquirir conhecimento por meio de manuais, com intuito de aplicá-los em sua prática pedagógica (GIROUX, 1997). Enlaçados nesse contexto, os professores iniciantes, com suas dificuldades e percalços decorrentes dessa fase da carreira, limitam sua autonomia e reflexividade, naturalizando o processo de opressão do trabalho docente.

Apesar da expectativa inicial da professora Margarida ter sido frustrada pela proposta do programa, identifiquei em sua entrevista o

contentamento posterior pelo suporte reflexivo que o PADI lhe proporcionou.

*Quando começaram os encontros, percebi que a proposta era diferente, era mais reflexiva; que o ator principal dos encontros era nossa prática pedagógica nas escolas e a reflexão que fazíamos dela. [...] Eu tenho que agradecer muito ao PADI, ele me deu um suporte diferenciado do que eu tive nas escolas que passei. As experiências dos outros colegas me ajudaram mais do que um manual de como atuar. A socialização dos medos e dificuldades não era sinônimo de vergonha no PADI, mas sim de aprender com experiência, com os erros e acertos que acontece no dia a dia da profissão (professora Margarida).*

O discurso da professora revela uma quebra de paradigmas em relação à concepção de conhecimento pronto e acabado, e a formação prescritiva. Desvela-se que a reflexão é a base para compreender a prática pedagógica e não apenas a instrumentalização. Através dessa forma de análise, “o pensamento dialético substituiu formas positivistas de investigação social. Isto é, a lógica da previsibilidade, verificação, transferência, e operacionismo é substituída por uma forma dialética de pensamentos que enfatiza as dimensões normativas, relacionais e históricas de investigação social e do conhecimento” (GIROUX, 1983, p. 25).

A proposta do PADI esteve engajada na reflexão sobre a prática pedagógica dos participantes, diferindo didaticamente das propostas apresentadas pelos programas de mentoria. O programa de mentoria é caracterizado, de acordo com Tancredi, Reali e Mizukami (2008), pelo acompanhamento de um mentor (professor mais experiente) ao professor iniciante. Estes mentores desenvolvem atividades de orientação sobre o cotidiano da escola e da sala de aula, bem como debates sobre o currículo escolar, métodos e estratégias de ensino. Isto significa que os programas de mentoria possibilitam a socialização de experiência entre o professor mais experiente e o professor iniciante, no entanto, ela se restringe a uma pessoa, um mentor. No caso do PADI, buscou-se oportunizar aos professores iniciantes um espaço de socialização de experiências com os pares, regado por debates que levassem os próprios professores a refletir sobre sua prática pedagógica. Sem mentores ou tutores, os professores ganharam subsídios para

construírem, sem manuais ou instruções, seus conceitos sobre a docência, tornando-se investigadores de seu conhecimento e do seu desenvolvimento profissional.

Independente das diferenças entre os tipos de programas para apoiar o professor iniciante, compreendo que estes possuem o intuito de oportunizar um espaço de socialização, auxiliando o principiante em sua inserção na carreira. Nas entrevistas realizadas, a socialização apareceu para os professores como um marco preponderante no programa, como pude analisar a partir dos depoimentos do professor Alecrim e da professora Violeta:

*Todas as experiências trazidas pelos colegas que participavam do PADI se assemelhavam às minhas dúvidas e dificuldades. Muitas situações eram as mesmas, muitos medos eram os mesmos, o que me deu um alívio por perceber que todos naquele momento estavam no “mesmo barco”. E claro, a esperança: “Bom, é por aí! Todos estão passando pelo mesmo!” (professor Alecrim).*

*Quando comecei a participar eu me surpreendi bastante, desde as palestras que eram ministradas até a socialização das experiências com os colegas. Confesso que este era o momento que eu mais gostava, pois aquele colega que dizia ter as mesmas dificuldades do que eu, os mesmos medos, de certa forma me dava um alívio porque percebia que isso fazia parte da minha constituição enquanto professora. Gostava até mesmo das desavenças que se davam por alguns colegas não concordarem uns com os outros sobre determinado aspecto que diz respeito sobre a prática pedagógica, mostrando que cada realidade e cada leitura que o professor faz sobre a sua realidade e de seus alunos pode influenciar na prática daquele professor. Por isso, o melhor do PADI pra mim foram os debates com confrontos, contraponos, concordâncias, tudo de forma a buscar refletir sobre a nossa própria prática pedagógica (professora Violeta).*

Tendo em vista a importância da socialização na fase inicial da carreira, faz-se necessário elucidar de que tipo de socialização estamos

falando. Para tanto, busco de forma sucinta delinear os diferentes fenômenos que abordam o conceito de socialização.

Parto da premissa de que todas as experiências do indivíduo, no decorrer de sua vida, colaboram para o processo de socialização, isto significa, para a constituição de elementos intrínsecos e extrínsecos que permitem (e norteiam) a participação na vida social.

Para Berger e Luckmann (1998), existem dois campos centrais para entender o processo de socialização: a socialização primária e a socialização secundária. Na definição dos autores, a socialização primária designa a entrada do indivíduo no mundo social, mediada por elementos intrínsecos, normalmente a família, e que, portanto, induz o sujeito de modo subjetivo a interpretar o mundo. Enquanto a socialização secundária é um processo mais lógico, racional, voluntário e acometido de interiorização de instituições especializadas, como as escolas, os exércitos e as organizações profissionais.

A diferenciação entre a socialização primária e secundária parece pouco operacional, e por este motivo entendo a importância da socialização em seu caráter singular na infância, como seu primeiro contato com o mundo; no entanto, o foco desta pesquisa encontra-se focalizado no processo subsequente que introduz o indivíduo já socializado em outros âmbitos da sociedade, neste caso, a socialização profissional, que agrega as suas experiências à constituição de sua identidade. (DUBAR, 2005).

Dubar (2005) me ampara ao reconhecer as implicações dos vários significados da socialização e da construção de identidades profissionais, sob o ponto de vista sociológico, psicológico e antropológico. Quando interligados aos estudos do desenvolvimento profissional, o autor compreende que a socialização é uma combinação entre fatores individuais e sociais, que se transformam na própria construção de identidade do sujeito. No caso do professor iniciante, a socialização, além de ser uma ferramenta importante na constituição de aprendizagens e enfrentamento de dificuldade com a profissão, também auxilia na construção da identidade profissional, como aparece explícito na preleção da professora Margarida.

*O PADI me ensinou que a maturidade profissional a gente só adquire com as nossas experiências, os nossos erros e acertos, nossos confrontos, nossa prática e nossas reflexões sobre ela. Mas através das socializações com os colegas de profissão, podemos diminuir estes*

*medos que cercam a gente quando iniciamos na profissão. Com a socialização no programa pude me reconhecer como professora. Entendi que possuo capacidade para trabalhar de forma crítica, reflexiva mesmo, com todas as dificuldades da profissão. Você cria sua identidade e ela vai se construindo e reconstruindo através das nossas práticas. Minha identidade de professora é de cunho mais social e humano, claro, ela sofre mudanças porque estou sempre aprendendo, seja com livros ou com meus alunos ou meus colegas, mas a essência eu não perco.*

A construção ou reconstrução da identidade docente dos participantes da pesquisa foi um dos produtos das sucessivas socializações que tiveram no programa de acompanhamento. Decorrentes desse processo, os professores puderam repensar sua prática pedagógica, minimizando o sentimento de “culpabilidade” frente às dificuldades encontradas no início da carreira.

*O que o programa mais auxiliou foi com a socialização das experiências, você perceber que haviam pessoas que enfrentavam as mesmas dificuldades e conseguiram através das trocas de experiência sanar muitas dúvidas. Com as trocas de experiência, percebia a forma como cada professor atuava, a característica de cada professor. Hoje posso dizer que o PADI e a socialização com meus colegas ajudaram a eu ser o professor que sou hoje (professor Cravo).*

Percebo através da fala do professor Cravo que a socialização das problemáticas que envolvem o dia a dia da profissão docente e a tentativa de resolvê-los aproxima os professores, tornando-os sujeitos pertencentes a um grupo. Esse processo de socialização é entendido por Hegel, citado em Dubar (2005), como a dialética da interação baseada na reciprocidade, ou seja, o processo de socialização acontece quando o sujeito passa a possuir uma relação de reciprocidade com o outro, compreende-o, possibilitando assim reconhecer em si próprio as suas características. Este conflito interior passa a ser uma relação de mão dupla, em que o “conhecer que se conhece no outro”.

Esse processo de socialização caracteriza os professores em uma construção de identidade social, em um grupo identificável:

[...] ela constitui uma incorporação das maneiras de ser (de sentir, de pensar e de agir) de um grupo, de sua visão do mundo e de sua relação com o futuro, de suas posturas corporais e de suas crenças íntimas. [...] o indivíduo se socializa interiorizando valores, normas e disposições que fazem dele um ser socialmente identificável” (DUBAR, 2005, p. 97).

Há, entretanto, que salientar que a socialização profissional acontece fragmentada dentro do contexto escolar, onde o sujeito encontra-se emerso em uma coletividade que depende de mecanismos específicos da instituição, trancafiando o professor em uma espécie de socialização “ilusória”, fazendo com que este perca sua autonomia (DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

Em contraponto a esse tipo de socialização é que surge o PADI, como forma de possibilitar aos professores de educação física iniciantes um ambiente socializador em que autonomia da reflexão sobre sua prática pedagógica é favorecida. No relato da professora Violeta e do professor Alecrim, ficou evidente o alcance da proposta de socialização do programa.

*A socialização com meus colegas me levou a fazer uma espécie de avaliação do meu trabalho. Com as aprendizagens dessas trocas de experiência, senti menos dificuldade com a minha prática na escola. Foi nesta troca de experiências que consegui refletir sobre a minha prática. Pena que não temos um espaço assim na escola, porque as únicas vezes que trocamos experiências é quando estamos no intervalo e mesmo assim a diretora traz sempre um assunto burocrático para conversar (professora Violeta).*

*Acho que quando estamos começando em nossa profissão existem muitas dificuldades, principalmente na sala de aula e essa era a dificuldade de todos meus colegas no PADI. Mas aprendi muito com as trocas de experiências com meus colegas. Aprendi a refletir sobre minha aula*

*através dessas conversas no PADI* (professor Alecrim).

Esses depoimentos me levam a compreender que o desenvolvimento docente, a partir da reflexão autônoma e coletiva sobre a sua prática, encontra-se apoiado na socialização das experiências de ensino-aprendizagem. Dentro dessa perspectiva é que as iniciativas de programas de apoio ao professor na fase inicial da carreira estão sendo desenvolvidas. Exemplo disso aparece na revisão sistemática sobre os programas de mentoria dessa dissertação, onde o fator comum entre os programas foi a importância da socialização para os professores que ingressavam na carreira.

Nos estudos de Migliorança (2010) e Ferreira (2005), a socialização que aconteceu no programa de mentoria entre os professores iniciantes e a mentora oportunizou aprendizagens que possibilitaram minimizar impacto com o início da carreira, tornando estes iniciantes mais confiantes perante sua prática pedagógica.

Outro elemento apontado sobre a importância do acompanhamento ao professor iniciante é revelado por Bueno (2008) ao participar de um programa de mentoria, onde, além de socializar os anseios de sala de aula para a mentora, tornou-se uma professora reflexiva de sua própria prática pedagógica, despertando o encorajamento na procura de outros meios para planejar e resolver suas problemáticas decorrentes dessa fase da carreira.

Já Pieri (2010) destaca que os professores iniciantes perceberam, por meio do processo de socialização do programa de mentoria, a seriedade que deve ser levada para análise e compreensão da realidade escolar e dos atores que dela decorrem. Esta reflexão permitiu maior autonomia sobre o trabalho docente.

Todas estas iniciativas são estratégias para que o professor iniciante possa debater sobre suas dificuldades, medos e dúvidas sobre a profissão. A proposta socializadora possibilita ao principiante a compreensão sobre a cultura escolar e a reflexão sobre a prática pedagógica. Por este motivo, passo a apresentar quais foram as aprendizagens decorrentes desse processo socializador e mudanças na prática pedagógica dos participantes do PADI.

## 6.2 "AGULHAS NO PALHEIRO": AS APRENDIZAGENS E MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO PADI

Nos últimos 20 anos, os estudos que tratam sobre a prática pedagógica do professor acompanham o processo analítico tencionando com a reflexão, ou o professor reflexivo. Entendo que estas pesquisas tiveram um papel muito importante e, principalmente na educação física, conseguiram propor formas de tratar a prática pedagógica com grande propriedade. Contudo, acompanhado a essa evolução teórica sobre a reflexão do professor, houve uma banalização no entendimento sobre a reflexão crítica.

Nessa seção, a categoria analítica que emergiu dos depoimentos dos entrevistados foi a reflexão. Esta se encontra vinculada às aprendizagens adquiridas durante o programa de acompanhamento, bem como é influenciadora na mudança da prática pedagógica na perspectiva dos sujeitos da pesquisa.

Para Zeichner (2008, p. 541), o “conceito de “reflexão” significou uma ajuda aos professores refletirem sobre seu ensino, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino que a pesquisa supostamente encontrou como mais efetivo para elevar os resultados dos estudantes nos testes padronizados”. O autor lamenta, pois ainda hoje existem muitos exemplos desse modelo técnico instrumental na prática reflexiva em programas de formação docente inicial e permanente ao redor do mundo.

O PADI buscou em seu desenvolvimento a reflexão crítica como princípio que acompanha a pedagogia crítica. Para McLaren (1997, p. 202), esta pedagogia “questiona como e porque o conhecimento é construído da maneira como é e porque algumas construções da realidade são legitimadas e celebradas pela cultura dominante, enquanto outras não são”.

Nasce da pedagogia crítica a nomenclatura “ensino reflexivo”, como uma tentativa dos professores se tornarem mais conscientes sobre a dimensão do conhecimento, refletindo sobre os aspectos gerais e específicos da sociedade, relacionando-os com a prática pedagógica. Este ensino possui, para Zeichner (1993, p. 25-26), três características marcantes:

Em primeiro lugar, na minha perspectiva sobre a prática do ensino reflexivo, a atenção do professor, está tanto voltada para dentro, para a



sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se pratica. [...] Uma segunda característica do meu ponto de vista sobre a prática reflexiva é a sua tendência democrática e emancipatória e a importância dada às decisões do professor quanto às questões que levam a situações de desigualdade e injustiça na sala de aula. [...] Uma terceira característica da minha opinião sobre a prática do ensino reflexivo é o compromisso com a reflexão enquanto prática social.

Essas características aparecem no decorrer dos depoimentos dos entrevistados à medida que tratam sobre suas aprendizagens e mudanças na prática pedagógica ao participarem do programa de acompanhamento. No relato da professora Rosa, surge com maior evidência a primeira característica apresentada por Zeichner (1993, p. 119) sobre o ensino reflexivo: “Em primeiro lugar, na minha perspectiva sobre a prática do ensino reflexivo, a atenção do professor, está tanto voltada para dentro, para a sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se pratica”.

*Algo que a gente discutiu muito no PADI foi a questão de você conhecer o seu aluno, entendendo as possibilidades e limitações dele, compreendendo assim a sua própria prática. Em relação ao processo ensino-aprendizagem do aluno aprendi que devemos tentar compreender que o aluno pode estar num dia com um posicionamento e no outro dia com outro. Que às vezes durante uma aula ele não assimila todas aquelas informações que você quer passar pra ele de conhecimento, que existe um processo que passa a informação, um processo de conhecer a realidade do aluno, quanto mais próximo o professor do aluno maior as chances da aprendizagem daquele aluno (professora Rosa).*

O ensino reflexivo para Zeichner (1993) parte do princípio que o conhecimento de si mesmo possibilita o desenvolvimento pessoal, no sentido em que o professor interroga suas atitudes, seu conhecimento, sua vivência diante de situações problemas, buscando novos saberes para lidar com a sua prática pedagógica. No entanto, para que haja

reflexão sobre a prática, o professor deve conhecer a realidade que permeia a comunidade escolar (alunos, equipe diretiva, professores etc.), ou seja, as condições nas quais se pratica.

Farias, Shigunov e Nascimento (2012) reforçam que pensar a prática pedagógica dos professores de educação física faz refletir sobre como eles analisam sua atuação na conjuntura de trabalho por meio de sua interação com os sujeitos que dela participam. Assim, a prática do professor de educação física não é solitária, ela está ligada a um mundo de relações e interações pertencentes à comunidade escolar (MOLINA NETO, 2003).

Portanto, entendo que o momento de construção do conhecimento encontra-se na prática pedagógica docente, mediada pela reflexão, análise e problematização. Estes três vieses encontram-se vinculados nos estudos que Pérez Gómez (1992) faz quando busca a compreensão da prática profissional, baseando-os em pesquisas de Schon (1992b). Para o autor, a atuação do professor implica em ter um conhecimento na ação (conhecimento prático, conhecimento de saber-fazer); a reflexão-na-ação (a transformação do conhecimento prático em ação); e uma reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação (que é o nível reflexivo).

O Programa de Acompanhamento para Professores de Educação Física em Início de Carreira buscou possibilitar no seu desenvolvimento o processo de reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação. Por meio desse nível reflexivo, o programa procurou oportunizar aos participantes a compreensão de que o professor reflexivo constrói e reconstrói seu próprio processo dialético de aprendizagem perante a prática pedagógica, quando permite que o aluno, a sua cultura e os conhecimentos advindos de suas experiências também façam parte do processo.

O professor que reflete sobre e na ação leva em conta na sua prática os interesses e necessidades do aluno, ultrapassando a barreira do ensino do conteúdo por si só. Este analisa e problematiza o conhecimento, para que o aluno possa construir uma consciência crítica sobre o que é ensinado e o que ele vivencia. O processo de reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação, descrito por Pérez Gómez (1992), pode ser percebido por meio do depoimento da professora Violeta:

*A principal aprendizagem do PADI foi a reflexão sobre a minha prática pedagógica. Ao participar do PADI, comecei a ouvir meus alunos, entender*

*a realidade deles, fazer com que o conteúdo tivesse sentido para eles. Aprendi a refletir sobre tudo isso, e fazer com que os alunos também refletissem, não só sobre os conteúdos mas como o conhecimento da minha aula tinha a ver com a realidade deles.*

A expressiva fala da professora me leva a entender que o processo de reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação possibilitam ao professor uma análise a posteriori de sua ação, levando-o a compreender suas dificuldades com a prática, a encontrar soluções e nortear futuras ações. Esse processo permite ao professor refletir, analisar, interpretar, problematizar a sua prática, buscando a reconstrução diária da mesma. Faz-se necessário, entretanto, conceber esse momento como um processo de formação profissional em que a reflexão acontece em nível individual e coletivo.

Apesar da importante contribuição de Schon (1992b) ao conceber o professor como um pesquisador e autor da sua profissão, o PADI reconheceu a necessidade de ampliação da reflexão no âmbito coletivo. O processo de reflexão desenvolvido no programa não era apenas um processo psicológico individual, mas sim compreendido como um elemento fundamental para a transformação do contexto escolar e social a partir da análise e discussão coletiva da prática docente.

Foi com esta intenção que o PADI criou um espaço de socialização possibilitando ao professor iniciante raciocinar, discutir e refletir sobre as questões do trabalho docente, de forma coletiva. Esse desenvolvimento profissional, entendido como um processo permanente, subsidiou o trabalho docente dos professores iniciantes por meio de embasamento teórico, da socialização de experiências e reflexão sobre a prática. Esse processo reflexivo, presente no programa de acompanhamento, encontra-se expresso na fala da professora Margarida:

*As conversas dos professores, dos palestrantes e até mesmo do grupo que estava organizando o PADI era a junção da prática na escola com a leitura do que a teoria abordava sobre, trouxeram contribuições na minha atuação como professora não de forma instrumental, mas de forma reflexiva. Isso me levou a tornar a participação do meu aluno mais efetiva nas aulas, onde além da prática tínhamos momentos de conversas e*

*reflexões sobre as situações que aconteciam no decorrer da aula. [...] Mesmo acabando o PADI, estas reflexões não se desfazem do ser professor como uma folha de rascunho, se tornaram parte da minha construção enquanto professora crítica e reflexiva.*

A prática pedagógica da professora é desenvolvida para que tanto ela como seus alunos reflitam criticamente sobre as situações apresentadas no desenvolvimento de sua aula. Nesse depoimento pode ser percebida a segunda característica apontada por Zeichner (1993, p. 119) ao abordar o ensino reflexivo: “[...] Uma segunda característica do meu ponto de vista sobre a prática reflexiva é a sua tendência democrática e emancipatória e a importância dada às decisões do professor quanto às questões que levam a situações de desigualdade e injustiça na sala de aula”.

Já para o professor Cravo, devido à insegurança com sua prática pedagógica no início da carreira, o processo de refletir com os alunos sobre a aula não acontecia.

*No início da docência eu não analisei o contexto do aluno e da escola, e montava três a quatro planejamentos, três a quatro propostas para ver se algum dava certo. E o problema era esse, eu não tinha uma perspectiva crítica sobre a minha docência, e sim mais uma preocupação com as questões burocráticas de passar o conteúdo, dar aula, dar nota. [...] Com o PADI e os debates coletivos, pude entender dentro da minha prática pedagógica que todos estes fatores são importantes, até mesmo porque estou dentro de uma instituição que possui suas “regras”, mas que o principal é a reflexão sobre a minha prática, e esta reflexão é diária e por ser diária deve ser feita com a colaboração das pessoas que participam desse processo de forma democrática.*

A participação no programa de acompanhamento e a reflexão coletiva, no caso do professor Cravo, possibilitaram analisar que professor reflexivo não deve se preocupar somente com os problemas burocráticos da instituição, mas entender que sua prática pedagógica perpassa essa normativa, e é também influenciada pelo contexto de

trabalho, pela ação de seus colegas e seus alunos, entre os fatores que compõem a cultura escolar.

Esta forma de encarar o professor reflexivo é partilhada por Giroux (1997) ao considerar este sujeito um intelectual crítico e transformador. De acordo com o autor, esse professor tem a capacidade de intelectualizar sua prática perante as condições dadas em seu contexto de trabalho, conseguindo de forma cíclica tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

Em conformidade com Giroux (1997), defendo que, sob a ótica do professor reflexivo, devemos pensar em uma construção do conhecimento crítico, de modo a analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade, as experiências educacionais, bem como os materiais que o amparam, para além do que está dado. É imprescindível se pensar quais propósitos políticos e econômicos estão intrínsecos nas propostas curriculares, na escolha dos conteúdos a ser desenvolvido, nas normas disciplinares da instituição escolar, no tratamento distinto entre alunos, nos sentidos e significados presentes nos materiais usados pelos alunos e professores, entre outros elementos que compõe o ser e fazer docente.

Esta mobilização social é um fator preponderante na discussão que alicerça a perspectiva do professor reflexivo, uma vez que parte do pressuposto de que a escola é um espaço social não neutro e, portanto, o ato de ensinar está sujeito a se manifestar nas relações sociais de poder. Para um professor reflexivo, este contexto pode favorecer ou dificultar a legitimação das desigualdades sociais, isto significa dizer que a busca de compreender a realidade exige do professor uma posição política (FREIRE, 1987).

Enfatizo a importância da terceira característica apontada por Zeichner (1993, p. 119) perante a prática do ensino reflexivo: “[...] Uma terceira característica da minha opinião sobre a prática do ensino reflexivo é o compromisso com a reflexão enquanto prática social”. Essa característica pode ser evidenciada no depoimento da professora Margarida:

*O PADI consolidou o que eu entendo ser a essência do professor, um professor social, e percebi que a grande maioria dos colegas que estavam participando tinha este entendimento também. Eles estavam preocupados com a realidade escolar e com as necessidades de seus alunos. O sentimento dos professores no PADI ia*

*muito além da didática em si, partia de uma posição política contra a forma como a educação e a sociedade se encontram. [...] A reflexão crítica sobre a minha prática e a preocupação com um ensino de qualidade foi a base que estruturou o meu pensamento durante e depois de participar do PADI.*

O processo de tentar tornar o pedagógico mais político, e o político mais pedagógico (GIROUX, 1997), foi apresentado pela professora Margarida, por meio das reflexões sobre sua prática. Percebi que a professora concebe a escola como um ambiente político, que sofre influência de uma sociedade, que no âmbito social e econômico é desigual, e, assim, a preocupação que ela esboça sobre a prática pedagógica revela sua intencionalidade com a educação, abarcando a busca por um ensino emancipatório.

O conhecimento emancipatório nos ajuda a entender como os relacionamentos sociais são distorcidos e manipulados por relações de poder e privilégio. Ele também almeja criar as condições sob as quais a irracionalidade, a dominação e a opressão podem ser superadas e transformadas através de ação reflexiva, coletiva. Em resumo, ele cria as bases para a justiça social, igualdade e distribuição de poder (MCLAREN, 1997, p. 204).

Por este motivo, afirmo que não há como ser professor sem ser político. Partindo do pressuposto de que a escola é um espaço onde os alunos aprendem o conhecimento e desenvolvem as habilidades indispensáveis para viver e sobreviver é que Zeichner (1993), Contreras (1997), Giroux (1997) e Freire (1987, 1996) defendem que a escola é um espaço político e de poder, no qual a pedagogia tende a legitimar ou transformar ideologias, relações e interesses sociais e econômicos da sociedade na qual se estabelece. Apesar disso, esses autores ratificam que o empenho e o interesse educacional têm se centralizado no âmbito instrucional. A busca dos professores pelo desenvolvimento de habilidades que possibilitem a sobrevivência econômica no mundo do trabalho tem se justaposto à luta pela transformação da sociedade desigual em uma sociedade para todos.

Por este motivo que Zeichner (2008, p. 546) entende que

Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula. [...] Se, por um lado, as ações educativas dos professores, nas escolas, obviamente, não podem resolver os problemas da sociedade por elas mesmas, por outro, elas podem contribuir para a construção de sociedades mais justas e mais decentes.

Mas para que o professor assuma seu papel político, se faz necessário, segundo Freire (1987), pensar e pôr em prática, através da retomada reflexiva, o descobrimento e reconstrução perante o desenvolvimento crítico da tomada de consciência.

Para o autor, a conscientização não pode existir sem a unidade dialética entre a ação-reflexão, como forma de ser e de transformar a prática pedagógica. Na perspectiva dos professores participantes, esta dialética foi oportunizada no programa influenciando em mudanças na prática pedagógica dos mesmos.

As primeiras mudanças que ocorreram na perspectiva dos professores participantes encontram-se vinculadas às metodologias e estratégias de ensino utilizadas na prática pedagógica. A professora Rosa revela que a sua participação no PADI levou-os à compreensão de que as metodologias e estratégias de ensino estão vinculadas à maneira como eles leem e interpretam o contexto escolar e os protagonistas desse contexto: os alunos.

*O que eu vejo que mudei em minhas aulas, depois do PADI, foi envolver as temáticas da educação física, com metodologias e estratégias dinâmicas, buscando por meio da teoria, prática e reflexão, que os alunos dentro da disciplina entendam a sociedade e realidade que eles vivem, até porque cada um possui uma bagagem, uma cultura, uma vivência escolar e de vida. Tudo isso não é fácil, mudar a realidade de educação física que a maioria dos alunos teve durante sua vida na escola, por aulas, teóricas, debates,*

*questionamentos, metodologias de ensino diferentes, com vídeos, músicas, jornais, imagens, outros métodos de avaliação além da prática, provas, trabalhos, seminários, relatórios, todos estes elementos pedagógicos inclusos na rotina da maioria dos alunos que se quer eram questionados nas outras escolas, é uma barreira no processo de ensino-aprendizagem, mas que aos poucos se torna um instrumento valioso na apreensão do conhecimento.*

Na fala da professora Rosa, percebo a importância da análise de conjuntura sobre o contexto escolar para a escolha das metodologias e estratégias de ensino. Tanto para Tardif (2002) como para Marcelo Garcia (1999), os professores iniciantes podem cometer erros ao ingressarem na docência. Ainda enraizados em experiências advindas de suas vivências estudantis na escola e na universidade, os iniciantes agregam normalmente a suas metodologias e estratégias de ensino uma reprodução acrítica. Outro fator agravante encontra-se na falta de segurança que o professor em início de carreira possui perante seu trato pedagógico, repetindo metodologias e estratégias de ensino de seus pares sem a reflexão sobre elas na sua prática pedagógica.

Professora Rosa ainda me reporta a outra mudança em sua prática: o enfrentamento para com os alunos, ao buscar desenvolver novas metodologias de ensino na sua aula. Essa situação também é apresentada pelo professor Cravo:

*A minha maior dificuldade era chegar a uma sala de aula em que os alunos estão acostumados a somente receber a bola, e tu, inserir uma nova metodologia com eles. Sempre havia resistência e eu sempre cedia de certa forma. [...] Através da participação do PADI mudei isso, passei a refletir sobre esta resistência e achar metodologias que ajudem a desenvolver uma prática pedagógica diferente. Depois de superar esta resistência, tu se sente mais confiante enquanto professor e consegue dialogar com o aluno e o conteúdo.*

Com base no estudo realizado por Darido (2003), é possível alegar que essa resistência procede do fato de que desde a entrada na vida escolar os alunos são habituados e até mesmo condicionados pelos professores a metodologias e estratégias durante as aulas de educação



física baseadas apenas na prática (direcionada ou geralmente livre) de conteúdos esportivos em sua dimensão procedimental e não reflexiva.

Se para os professores experientes esta resistência atrapalha o trato pedagógico, para o professor iniciante incluir em suas aulas novas formas metodológicas de ensino pode se tornar uma barreira pedagógica, pois, de início, os alunos podem mostrar desinteresse nas aulas, levando o professor a desistir de sua forma de ensinar, se adequando à cultura já imposta, que na maioria dos casos não concebe a reflexão sobre o ensino. Por este motivo, cabe aos próprios professores se sustentarem de forma determinante em seus objetivos, pois somente, dessa maneira, poderão promover uma aula com mais sentido e significado para seus alunos.

A busca por metodologias e estratégias de ensino possibilita ao aluno tornar-se agente ativo do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, acredito que não basta conhecer a realidade do aluno sem que este conceba a reflexão como ponto central de seu ensino. Dentro dessa perspectiva, destaco o extenso relato do professor Cravo, ao explicitar a mudança que ocorreu no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem em suas aulas.

*O que mudou na minha prática é que entendi com os debates do PADI e a socialização com meus colegas que não basta o aluno ser o centro do processo, que a realidade dele e da escola são fatores que influenciam na aprendizagem desse aluno. Por isso comecei a buscar nos PCNS quais conteúdos eram “direcionados” para os alunos nas aulas de educação física e busquei problematizar com alunos qual a importância daqueles conteúdos para eles. Então, eu e os alunos escolhíamos os conteúdos a serem trabalhados no ano e que teriam significado dentro da escola, da vida deles, da realidade que estavam vivendo. Uma das metodologias que comecei a adotar foi passar uma folha para cada aluno e eles colocarem quais os conteúdos da educação física eles mais gostariam de aprender e justificar qual ligação teria com a sua realidade, isso fazia com que eles tivessem que, de certa forma, analisar que o conteúdo pelo conteúdo não era tão significativo como aprender beisebol que se aproxima de brincadeiras de rua como taco, por exemplo, e porque não era um*

*esporte muito conhecido no Brasil. [...] Esta forma de pensar era discutida no PADI com as trocas de experiência. O aluno gosta de se sentir importante no processo, e quando deixamos de dar importância ao aluno, ele mesmo não se importa com o que está sendo ensinado. Já quando o aluno é o centro do processo, tu partes do que ele conhece, facilita aprendizagem tanto dele como nossa, de várias maneiras: seja teórico, prática, seja reflexiva ou tradicional, individual ou em grupo, com meninos somente ou com meninas junto... (professor Cravo).*

O discurso do professor Cravo evidencia o movimento orgânico no processo ensino-aprendizagem marcado pelo diálogo, reflexão e conscientização do professor e aluno. Estes fundamentos são considerados por Freire (1987, p. 68) como mobilizadores no processo de construção, aquisição e reconstrução do conhecimento transformador. Ou seja, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

O autor esclarece que o diálogo, a reflexão e a conscientização têm como princípio norteador do processo de ensino-aprendizagem a problematização. Na constituição de pesquisador, tanto o aluno como o professor sentem a necessidade de buscar, conhecer, questionar e entender aquilo que lhes desperta curiosidade. Para Freire (1987, p. 69), “o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também”.

Dessa forma, quanto mais o professor é questionado pelo aluno, e o aluno é questionado pelo professor, mais se sentirão desafiados, e conseqüentemente mais coagidos a resolver e responder ao desafio. Os questionamentos em suas conexões com a realidade permitem compreender o conhecimento em sua totalidade e não como algo estagnado. Esta reflexão leva à tomada de conscientização crítica do mundo que os permeia (FREIRE, 1987).

Para o professor iniciante este movimento dialético é complexo. Dialogar, refletir e desenvolver a conscientização nos alunos requer tempo e paciência, e no caso do iniciante, que se depara em uma berlinda de adquirir conhecimento profissional e ainda buscar equilíbrio pessoal, este trato com o ensino pode ser mais conflituoso.

Este foi um dos motivos que levou os sujeitos desta pesquisa a participarem do PADI, na busca de compreenderem se estão fazendo “certo ou errado” perante sua prática pedagógica. As alocações abaixo revelam a mudança nesta forma de pensar, entendendo que não existem padrões a serem seguidos no ensino ou aulas perfeitas.

*Aprendi que nem tudo realmente sai como a gente planeja e isso pra mim é uma dificuldade, mas acho que desde o início da minha docência, e com o PADI em nossas discussões, eu venho trabalhando isso. [...] Muitas vezes fico me questionando: será que eu estou fazendo “certo”? Será que tenho que mudar? Mas se eu mudar corro o risco de errar. Será que sou uma boa professora de educação física? Eu caio até hoje nestas minhas perguntas, mas depois de refletir digo pra mim mesma que eu sou uma professora de educação física e consigo continuar (professora Rosa).*

O medo que aflige a professora Rosa é recorrente nos iniciantes. Ao se depararem com as contradições entre o que aprenderam na academia e a realidade da escola (choque com o real), os professores iniciantes geram uma série de questionamentos que os levam a uma metástase pedagógica (HUBERMAN, 1995).

Por este motivo que Freire (1996, p. 35) acredita que “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico”. Desse modo, acredito que não existe “certo ou errado” quando se busca um ensino reflexivo.

*Como acertar sempre? Se é o errado que provoca reflexões... E como sair tudo certo na primeira aula se os integrantes dela não participaram ainda? Como acertar se as reflexões acontecerão a partir dos questionamentos dos alunos? Estes questionamentos começaram a fazer parte da minha prática depois que participei do PADI (professora Margarida).*

A reflexão que a professora Margarida apresenta é reflexo da conscientização sobre sua prática pedagógica. Sua fala dialoga com Freire (1987, p. 47) que diz: “quando entro em uma sala de aula devo

estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento”.

O professor quando possibilita em sua aula a abertura para estas indagações, desperta uma reflexão mais aprimorada do conhecimento.

*Percebi também que as reflexões nas minhas aulas passaram a ser mais apuradas e não mais superficiais. Comecei a ser mais atento a situações em aula e a problematizar e buscar solucionar as situações que aconteciam na aula com os próprios alunos ao invés de levar aquela situação pra casa e refletir sozinho (professor Alecrim).*

Esta narrativa demonstra que o professor vai adequando sua prática pedagógica conforme as exigências que acontecem em sua aula e as reflexões que partem dela. Isto significa que nem o conhecimento e nem as reflexões são petrificadas no processo de ensino, tampouco os sujeitos que dela participam.

A consciência de que o conhecimento, a reflexão e os sujeitos estão em constante transformação me leva a um saber fundante da prática educativa na formação do professor: a consciência do inacabamento. Este entendimento impele a necessidade de busca do *ser mais*, da busca incansável e consciente, de que somos seres sociais que se constroem e reconstroem por meio das interações e reflexões sobre nossas ações de forma cíclica.

A consciência do inacabamento, para todos os sujeitos dessa pesquisa, foi uma das, não podemos dizer mudança, mais reafirmação sobre o entendimento sobre a formação docente. Escolhi o relato do professor Cravo, para representar como consciência do inacabamento ligasse a prática pedagógica diária dos pesquisados.

*Pretendo melhorar meu planejamento para o ano que vem, entendo que mesmo esta metodologia dando certo o processo não é sempre igual, até porque os alunos, a sociedade e o próprio conhecimento são sobre transformações. Percebo que PADI influenciou na minha prática quando eu realizo leitura da realidade escolar e do cotidiano dos alunos com um planejamento prévio, com objetivos traçados. Comecei a*

*trabalhar em minhas aulas a partir da necessidade que os alunos demonstram em determinado conteúdo. Por isso que tenho que sempre estar estudando uma nova metodologia para que [a aula] não se torne uma rotina para os alunos e que tanto eu como eles não ficamos acomodados com o que vem sendo desenvolvido.*

Freire (1996) alerta que existe uma profunda diferença entre o inacabado que não se sabe como tal (condicionado) e o inacabado que socialmente conseguiu a possibilidade de saber-se inacabado (determinado). Tanto o professor como o aluno, quando conscientes do seu inacabamento, são condicionados a buscar por *ser mais*, passando a ter um pensamento de oposição às convenções normativas sociais, cuja valorização está atrelada à ideia do *ter mais*.

Mas como ser um professor reflexivo, quando se trabalha em instituições escolares que valorizam o *ter mais* do que o *ser mais*? Este é um questionamento que acomete os entrevistados. A fala da professora Margarida caracteriza esta problemática:

*Depois que participei do PADI mudei minha forma de entender a escola. Comecei a notar a diferença entre a escola pública e particular. [...] Comecei a refletir que na escola pública o ensino é voltado para que o aluno se torne trabalhador e na particular o aluno é formado pra ser patrão.*

A reflexão apontada por Margarida revela o que Apple (1982) chama de currículo oculto: este currículo corresponde a recursos ideológicos e culturais provenientes de alguma parte e os representa. No caso das escolas públicas, o currículo, justificadamente, possibilita pouco poder de decisão e reflexão aos alunos, como uma forma de impor a eles as normativas de trabalho de sua classe social. Enquanto nas instituições particulares, acreditamos que este processo é inverso.

As escolas são usadas para finalidades hegemônicas que está na transmissão de valores e tendências culturais e econômicas que supostamente são “compartilhados por todos”, enquanto “garante” ao mesmo tempo que apenas um número especificado de estudantes é selecionado para os níveis mais elevados de ensino, em virtude de sua “competência” para

contribuir para a maximização da produção do conhecimento técnico também exigido pela economia (APPLE, 1982, p. 95).

Apple (1982) ainda reforça que as regras sociais e econômicas obrigatórias ou subjacentes tornam imprescindíveis que nos currículos sejam centrados nas áreas do conhecimento, que se atribuam o conhecimento técnico, em virtude da função seletiva da escola. Logo, “as escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados” (APPLE, 1982, p. 98), que defendem e disseminam o “conhecimento legítimo”, atribuindo a legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos.

Uma expressão dessa normativa institucional é expressa pelo professor Cravo:

*Eu lembro que, a partir dos encontros do PADI, comecei a perceber que no conselho de classe não existem momentos de trocas de experiências ou possibilidades pedagógicas. O que tem são momentos burocráticos de avaliações e notas onde o que menos importa é o aluno. Não se analisa a realidade e dificuldade do aluno, apenas o culpa por ele ser o fracasso ou sucesso de sua aprendizagem. Na minha visão o conselho de classe é muito atrasado da forma como está estruturado. Ele não serve neste formato para trocar experiências, refletir em conjunto sobre possibilidades pedagógicas para melhorar a aprendizagem do aluno, o que menos existe no conselho de classe é uma reflexão crítica sobre a escola e o aluno, o que acontece realmente é uma avaliação burocrática estabelecida pelas secretárias de educação que solicitam números para representar a qualidade de educação. Aí eu te pergunto: será que realmente este modelo está preocupado com a qualidade? Ou está preocupado com a quantidade?*

Respondendo ao questionamento do professor Cravo sobre o conselho de classe, me posicionei que este colegiado, quando encarado e desenvolvido como instrumento de avaliação normativa e de classificação, não contribui com a transformação e emancipação dos

sujeitos envolvidos (alunos, professores, direção escolar), pelo contrário, reafirma cada vez mais a permanência da sociedade alienadora.

O fato exposto nesta análise alicerça a necessidade e importância de um espaço dentro da escola que permita a socialização em uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a prática do professor. Os professores desta pesquisa ressaltam a importância da socialização com os pares, principalmente os mais experientes, no âmbito escolar.

A forma de socialização desenvolvida no PADI levou os iniciantes a compreender como o espaço de socialização, quando realizado na escola de forma reflexiva, auxilia na melhoria de qualidade do ensino. Professor Cravo faz uma menção a esta compreensão.

*Era essa diferença que existia no PADI, a reflexão era o ponto chave para se entender a aprendizagem do aluno e nossa prática pedagógica. O que acontecia no PADI era na verdade o que deveria ser feito em todas as escolas. No caso do programa, era específico da área, específico para professores iniciantes, o que auxiliou muito meu início de carreira. Mas se fossem nas escolas além de áreas específicas, deveria existir o momento com todas as áreas envolvidas e socializando. Por isso acho que o PADI foi tão rico, porque modificou minha forma de pensar a escola. Ele me fez pensar nas questões de socialização entre os professores, questões básicas para a escola e o ensino e minha prática.*

A socialização, neste caso, oportuniza um diálogo do iniciante com professores mais experientes, as trocas de experiências sobre o trato pedagógico, bem como as reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno e a cultura escolar.

Os entrevistados alegam que além de minimizar o impacto no início da carreira, o processo de socialização desenvolvido no programa aumentou a segurança com o trato pedagógico, garantindo maior confiança com seu trabalho. Professora Violeta compartilha esse sentimento:

*A mudança mais evidente na minha prática foi eu me tornar mais confiante. Eu percebia nos debates que eu não era diferente de meus colegas,*

*que o trabalho, a preocupação com o ensino era a mesma. Todos nós éramos “AGULHAS EM UM PALHEIRO”. Nos todos estávamos seguindo a mesma linha de atuação, preocupados com os alunos e não apenas com o conteúdo. Estávamos ali porque buscávamos refletir sobre a nossa prática, coisa que muito professores da nossa área não fazem mais, porque já largaram de mão o trabalho. [...] Posso dizer que em comparação a outras colegas que estão entrando na escola agora, meu início de carreira foi bem melhor. Hoje sou mais segura com minha atuação, mesmo com a desvalorização da área não penso em desistir da carreira, pelo contrário, quero investir mais, aprender mais.*

O destaque na fala de professora Violeta está vinculado em sua reflexão sobre a importância do acompanhamento no início da carreira. O processo de socialização, debates, leituras e reflexões realizadas no PADI maximizaram os medos e angústias da profissão. Tancredi, Reali e Mizukami (2008) retratam que o principal objetivo dos programas de iniciação à docência é acompanhar as primeiras experiências profissionais dos docentes, desenvolvendo por meio de diferentes atividades formativas a permanência na profissão.

Através das entrevistas, percebo que as aprendizagens adquiridas com o programa de acompanhamento resultaram em mudanças na prática pedagógica dos professores participantes. Esta mudança na prática pedagógica esteve atrelada a dois vieses: o primeiro diz respeito aos professores começaram a buscar na escola a socialização com seus pares, compreendendo a importância que esta tem para a construção de sua identidade docente; e o segundo se refere à concepção de que a reflexão sobre a prática e na prática como parte indispensável no processo ensino-aprendizagem do aluno promove uma série de mudanças no perfil do profissional da educação inserido em sala de aula através da reflexão e do pensamento crítico.

Destaco então que a construção da prática reflexiva está vinculada à socialização que é partilhada entre os sujeitos. Possibilitar a reformulação de conceitos, a contestação de conhecimentos, a participação crítica do professor, bem como uma posição ativa do aluno, se somam a construção e reconstrução permanente da própria prática pedagógica.



Para o fechamento desta seção, acredito ser importante ressaltar que todos os pesquisados sugeriram a volta do programa. Por este motivo irei apresentar as sugestões dos mesmos para a melhoria do Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física no Início da Carreira (PADI), caso retorne.

Entendendo a importância que o programa teve em seu início de carreira, a professora Rosa e o professor Cravo sugerem que sejam ampliadas as iniciativas de acompanhamento aos professores iniciantes, não somente para os professores de educação física, mas para outros cursos de licenciatura.

*Algo que talvez pudesse acontecer seria outras propostas para o acompanhamento dos docentes em início de carreira, mas não somente na área da educação física, mas para todos os cursos. Que seja um programa que permita uma formação continuada como foi o PADI por meio de uma pesquisa dos participantes. Eu acho que foi muito interessante o que nós fizemos no PADI, na minha visão o programa deu um apoio a todos os professores que participaram (professora Rosa).*

*O PADI é na minha visão um programa que deveria ser implantado em todas as cidades, para todas as áreas da licenciatura. Acho que o formato em que ele seguiu, reflexivo, proporcionou questionamentos não só da nossa prática, mas de toda a estrutura que organiza o sistema educacional (professor Cravo).*

Já a professora Margarida direciona sua sugestão para os dias de funcionamento do programa.

*Sobre o PADI e sua organização acho que a escolha de ser desenvolvido aos sábados colaborou na minha participação porque durante a semana eu trabalhava. Assim, quem estava ali participando do programa era porque realmente estava interessado. Porém quando o PADI iniciou os encontros que eram o dia todo, pesava muito, a partir do momento que o PADI começou a serem desenvolvidos pela manhã os encontros se*

*tornaram melhores pelo meu ponto de vista, pois podíamos nos organizar para fazer mais coisas pendentes da semana. Claro que se o PADI só acontece-se pela manhã ele poderia ter uma duração maior, como 3 ou 5 anos (professora Margarida).*

A mesma sugestão é realizada pelo professor Cravo:

*Acho que o fato dos encontros do PADI acontecerem aos sábados era muito bom, porém percebi que melhorou a participação e o número de pessoas quando ele começou a ser no sábado somente pela manhã e já não mais o dia todo, porque para o professor que trabalha a semana toda é necessário além desses momentos de formação, tempo para organizar a vida pessoal (professor Cravo).*

Ambos os professores narram que o fato de o programa ser ofertado aos sábados era um ponto positivo, pois tornava possível a participação, levando em conta que, para a maioria dos professores, a docência acontecia durante a semana nas escolas. No entanto, retratam que a disposição integral ao sábado para debates e reflexões era cansativa e que, para um possível PADI, os encontros sejam realizados somente no período matutino, mantendo o formato já realizado ao final do programa, podendo se estender os anos de durabilidade do programa para recompensar.

A professora Margarida reitera ainda que para recompensar esta diminuição na carga horária do programa, o mesmo poderia se estender por mais anos e através de encontros virtuais.

*Eu prefiro o contato com as pessoas, por isso penso que os encontros presenciais eram muito ricos, mas claro que existiam muitos colegas que participavam e eram de longe, então penso que alguns encontros poderiam ser também virtuais, como forma de tirar uma dúvida, um momento de angústia, para socializar algo que aconteceu na prática, até mesmo sobre planejamento: “Alguém já trabalhou tal conteúdo? Como foi? Que metodologia usou?”*

A sugestão que professora Margarida faz foi testada em programas de mentoria, como são os casos apresentados por Miglioranza (2010) e Pieri (2010). Os estudos das autoras revelam que, devido à rotina exaustiva dos professores e as longas jornadas de trabalho, e devido à desvalorização da área, os encontros *on-line* com os professores ampliam, de forma considerável, uma possibilidade para o processo de ensino-aprendizagem dos iniciantes. Todavia, professora Margarida reitera que “Mesmo que seja feito isso, a internet como forma de ajudar, é o contato, a troca de olhar e a expressão do que sentimos que faz com que determinada experiência nos toque ou não”. Esta fala vai ao encontro do ponto negativo apontado por Reali, Tancredi e Mizukami (2005) sobre os programas de acompanhamento *on-line*. Os autores alegam que a linguagem escrita nem sempre traduz a expressão, as emoções ou gestos, podendo deixar dúvidas em relação ao que foi escrito, refletivo e intencionalizado.

O professor Cravo também sugere que sejam realizados encontros presenciais e a distância. O mesmo tece que estes encontros *on-line* poderiam ser de forma mais instrumental, enquanto os encontros presenciais se concentrariam em serem mais reflexivos.

*Poderia até nos encontros presenciais realizar os debates mais teóricos, a troca de experiência e as reflexões, e o encontro on-line ser algo mais instrumental. Na época do PADI até existia uma página nas redes sociais e um blog no site da UNESCO, mas era algo pra expor o que havia sido feito nos encontros, ou leituras de artigos.*

A sugestão para que seja realizado no programa, além da reflexão, momentos de instrumentalização pedagógica é apresentada não apenas pelo professor Cravo, mas expresso nas falas das professoras Violeta e Rosa.

*A sugestão que dou para quando o PADI voltar, porque espero que volte, é que seja feito o debate sobre os conteúdos de forma mais aprofundada, até mesmo montar ao final do PADI um “caderno” com os conteúdos que foram naquele ano desenvolvidos pelos professores que participaram, para entender porque deram aquele conteúdo, senão são sempre os mesmos conteúdos dados nas aulas. Está é um dificuldade que ainda*

*tenho, entender qual conteúdo trabalhar e por que. Sei que a proposta do PADI talvez não seja esta, mas acredito que ajudaria também os professores. Mesmo com os debates sobre material, espaço, salário, senti a falta de aprofundamento nos conteúdos (professora Violeta).*

*Penso que esta nova proposta poderia iniciar com a parte reflexiva, que considero ser a mais importante, como foi o PADI, e depois algo mais instrumental (como montar um plano de aula, um plano de ensino, que estratégias levar para certos tipos de conteúdos, como que se cria uma atividade ou a modifica e a recria). De novo, acho importante estas etapas, até porque seriam para outros cursos, mas o refletivo tem que vir antes porque às vezes a gente sai da graduação meio perdido, e esta parte reflexiva retoma uma discussão crítica do que é ser professor (professora Rosa).*

Compreendo que a necessidade apontada pelos iniciantes pesquisados para a instrumentalização com a prática pedagógica está associada à dificuldade ainda de se desprender e produzir práticas reflexivas sem um modelo instrumental.

Apesar dessa fagulha de retrocesso, os sujeitos da pesquisa estão em processo de desintoxicação da alienação que acomete o trabalho docente. Para representar esse processo, apresento a reflexão do professor Cravo:

*Alguns colegas que participavam do PADI comentaram que sentiram falta de algo instrumental, mas eu sinceramente não sei se iria ajudar ou acabar atrapalhando, porque a lógica que entendi do PADI é que não existe certo ou errado dentro da prática do professor, pois cada um é sujeito de suas ações e reflexões de acordo com a realidade que vivencia. Caso fizessem algo instrumental, esta base que o programa trouxe poderia ficar em segundo plano em função dos próprios professores focarem em cartilhas de como fazer! Por isso acho bom que a educação física não ter uma cartilha didática, porque*

*nenhuma cartilha que conheço se adapta à realidade. Muitos professores de outras áreas que têm este entendimento não gostam de cartilha, mas seguem como norma da escola. A meu ver, a cartilha serve para tirar a centralidade do conhecimento do professor e do próprio aluno. E são poucos professores que utilizam do conhecimento tratado pela cartilha e readaptam para a realidade da escola, é tudo mera reprodução. Por isso que a educação física não ter um manual é muito bom, porque o leque de conteúdos que podem ser desenvolvidos com os alunos de acordo com cada realidade é muito grande.*

A reflexão do professor Cravo revela que existem “**agulhas no palheiro**”, ou seja, professores comprometidos com sua prática educativa. Mas estou ciente de que, para que isso aconteça, se faz necessário iniciativas de acompanhamento ao professor, principalmente o iniciante, pois as demandas profissionais que os acometem no início da carreira podem diminuir, ou até mesmo acabar com a busca por um ensino crítico e reflexivo.

## 7 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

O processo de terminar um estudo de uma dissertação não pode acabar em uma conclusão, mas, em considerações transitórias, em que o pesquisador, a partir de suas leituras, análises e reflexões encontradas no campo de estudo, “desiste” da pesquisa, devido ao tempo determinado para a defesa de seu trabalho, como também em função das limitações e das exigências que tem um trabalho científico. Portanto, meu propósito ao encerrar este estudo está mais associado à reflexão perante as contribuições e aprendizagens proporcionadas, que apontar conclusões definitivas e absolutas acerca do tema que me propus a estudar: o início da docência.

A investigação dessa temática iniciou em 2012, com minha entrada no Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e o Mundo de Trabalho em Educação Física (GPOM), anos antes do meu ingresso no curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação. Os debates realizados no grupo de pesquisa e as participações em eventos foram preponderantes na construção da minha identidade enquanto professora e pesquisadora. No entanto, foi a partir da minha participação como professora iniciante e voluntária no Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira para Professores de Educação Física (PADI) que surgiu o interesse em estudar a influência do programa de acompanhamento sobre a prática pedagógica dos professores iniciantes.

Esta proposta investigativa foi sendo aprofundada e lapidada ao entrar no mestrado em educação. Durante os dois anos, comecei a compreender que ser mestre perpassa a construção de uma dissertação, pois é o início de uma trajetória em que as leituras, os questionamentos, as análises, reflexões e as reconstruções são partes constituintes de um pesquisador que está preocupado com o seu próprio processo de formação.

O contraponto desse processo foi manter certa distância do objeto pesquisado, não para buscar uma neutralidade, mas para afastar-me dele, como forma de enxergá-lo em sua totalidade. O processo formativo enquanto pesquisadora foi doloroso, tendo em vista que, além de professora iniciante, participante do PADI, também sou professora voluntária no grupo de pesquisa GPOM, preponente do programa.

De forma dinâmica e processual, passei a trabalhar conscientemente na perspectiva da resignificação e reconstrução de um processo no qual participei pessoalmente. Acompanhada por este esforço, estive em busca concomitante de referenciais teóricos que

pudessem alicerçar meu percurso, tanto como professora quanto também como pesquisadora.

Decorrente de estudos encontrados no banco de teses e dissertações da CAPES, entre os anos de 2005 a 2014 criei categorias que elucidaram as diferentes perspectivas dos programas de mentoria: as convergências e divergências encontradas nos estudos selecionados na revisão e as influências positivas dos programas na prática educativa dos professores iniciantes.

Como resultado da análise desse arcabouço teórico sobre programas de mentoria, destaco a socialização de experiências como forma de minimizar o impacto com a realidade escolar e o auxílio ao desenvolvimento profissional como aspecto fundamental para a formação pedagógica dos professores iniciantes.

Na perspectiva de delinear os caminhos que nortearam a escolha pela carreira docente dos professores de educação física iniciantes, esta pesquisa revelou que o processo formativo iniciou muito antes de os professores ingressarem em um curso de licenciatura. O repertório de escolhas pela profissão esteve atrelado a saberes da vida pessoal (influência familiar, a busca por uma profissão que possibilite a transformação social e a oportunidade circunstancial de ingressar no ensino superior) e estudantil (admiração pelo professor, interesse pelo esporte desenvolvido na aula de educação física e tornar-se atleta).

Na trajetória docente dos professores de educação física iniciantes, a mobilização de saberes profissionais, disciplinares e curriculares tornou-se singular. Estes fatos abarcaram a formação curricular, o estágio curricular obrigatório e não obrigatório, bem como as vivências enquanto ACT antes da graduação, enfatizadas pelos pesquisados, como experiências significativas no processo de formação inicial para a mobilização de saberes e fazeres docentes.

O entendimento sobre as vivências experienciadas e informações dadas, em um curto prazo de tempo, durante a formação inicial, aparece no debate sobre o distanciamento da academia com a escola. O professor iniciante, ao ingressar na carreira, sofre o choque com o real na medida em que se depara com a diferença entre sua formação inicial e a prática profissional de trabalho.

O distanciamento pode ser reflexo de uma formação docente técnico-instrumental, que busca privilegiar o processo formativo do professor, mas que não dá conta, em seus currículos, da dimensão reflexiva sobre a prática pedagógica. O estudo me faz refletir que na constituição dos saberes durante a formação inicial, os saberes disciplinares e curriculares compoem um conceito de saberes em

contradição. De um lado os saberes que são tratados na formação inicial, e, do outro, os saberes que são construídos na escola. Estes saberes em contradição são por mim interpretados como ambivalências do trabalho docente.

Por esse motivo, compreendo a importância dos saberes docentes para a prática e competência pedagógica. Acredito, especialmente que os saberes procedentes da experiência no trabalho e do trabalho cotidiano auxiliam o professor a arquitetar sua profissionalidade, a contornar as situações inesperadas da sala de aula e do cotidiano escolar, e a reger com mais domínio as metodologias de ensino-aprendizagem, assim como a utilizar critérios avaliativos mais harmônicos com os objetivos das disciplinas, mobilizando, desse modo, os novos saberes adquiridos. Por isso que, apesar dos saberes docentes estarem baseados na história de vida e estudantil, as experiências profissionais, principalmente dos professores iniciantes, são ainda restritas devido às poucas vivências com a docência.

Os elementos intrínsecos (infraestrutura física e material) e extrínsecos (domínio de aula, relação de ensino-aprendizagem dos alunos, sobrecarga de trabalho, condições salariais/contratuais, transposição da didática etc.) tornam-se mais complexos para os professores que estão iniciando na carreira, haja vista que necessitam relacionar os saberes da formação inicial a um novo arcabouço de informações advindas da cultura escolar, das responsabilidades e normas da instituição de ensino, e em um curto espaço de tempo, o que requer equilíbrio profissional, e pode levá-los à desistência da profissão.

A pesquisa mostra, nesse sentido, a importância de minimizar este impacto com o início da docência. A compreensão sobre o *inacabamento* apontada por Freire (1987) se faz necessária para diminuir o impacto entre o processo de formação do professor e sua prática pedagógica. Este entendimento impele ao professor a busca por *ser mais*, do que não só ensina, mas também aprende, e nesse processo cíclico a docência vai se construindo.

Outro elemento minimizante encontra-se vinculado ao acolhimento institucional que, quando realizado pela comunidade escolar, pode proporcionar maior segurança e confiança ao iniciante perante sua prática pedagógica. Reali, Tancredi e Mizukami (2008) esclarecem que o professor iniciante, quando inseguro com sua prática pedagógica, e ainda confuso com as contradições que o cercam no início da carreira, pode desenvolver uma reprodução acrítica em suas aulas. O estudo demonstrou que o acolhimento nem sempre é realizado pelas instituições, o que acomete o iniciante a um isolamento profissional.



Romanowski (2012) enfatiza que o professor, ao ingressar na docência sem uma formação adequada, e ainda em condições precárias de trabalho, sofre com o desamparo da escola. A autora ratifica que os professores necessitam de acompanhamento, principalmente no início da carreira, quando os medos, dúvidas e angústias tomam conta de sua prática pela falta de socialização e conhecimento sobre o mundo profissional docente.

Acompanhados desse sentimento, encontravam-se os professores pesquisados quando entraram no PADI. O espaço colaborativo de socialização de experiências para professores iniciantes de educação física buscou, em seu desenvolvimento, ações de acompanhamento docente que possibilitassem uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a cultura escolar em que os professores estavam atuando.

De início, a proposta socializadora e reflexiva do PADI não foi por todos os professores compreendida. A busca pela instrumentalização estava enraizada em uma professora que buscava no programa “fórmulas” para se trabalhar na escola. Entendo que essas amarras ideológicas são difíceis, principalmente para o iniciante, de serem desatadas, tendo em vista seu alicerçamento em modelos formativos, que encontram-se impregnados não apenas na escola, mas também na sociedade. Ao contrário do que parece, a frustração da professora pela proposta do PADI foi substituída pelo contentamento posterior ao vivenciar o processo socializador e reflexivo do programa.

As análises e reflexões dos dados da pesquisa revelaram que as aprendizagens adquiridas com o programa de acompanhamento resultaram em mudanças na prática pedagógica dos professores participantes. Estas mudanças na prática pedagógica estiveram vinculadas a dois vieses: a socialização de experiências com os pares e a reflexão crítica sobre a prática e na prática.

O primeiro viés aponta que os professores começaram a buscar na escola a socialização com seus pares, compreendendo que, além de uma ferramenta importante na constituição de aprendizagens e enfrentamento de dificuldades com a profissão, a socialização também auxilia na construção da identidade profissional. Decorrente desse processo, os professores puderam repensar sua prática pedagógica de forma individual e coletiva, minimizando o sentimento de “culpabilidade” frente às dificuldades encontradas no início da carreira, permitindo assim maior autonomia sobre o trabalho docente.

A segunda mudança na prática pedagógica na perspectiva dos professores iniciantes partiu da reflexão crítica desenvolvida no programa, que, alicerçada nos pilares da pedagogia crítica, concebe o

ensino reflexivo como forma de tornar os professores, neste caso iniciantes, mais conscientes do conhecimento a ser socializado, refletindo sobre ele em sua totalidade perante a sociedade e relacionando-o a sua prática pedagógica.

A pesquisa trouxe reflexões que amparam a compreensão do ensino reflexivo no âmbito da prática dos professores iniciantes. A partir das mudanças na prática pedagógica apontadas pelos pesquisados, pude perceber as três características marcantes de ensino reflexivo, destacadas por Zeichner (1993) como preponderantes para um professor preocupado com a qualidade de sua prática. Em primeiro lugar, a forma como os iniciantes passaram a entender o conhecimento de si mesmo possibilitou a melhoria no desenvolvimento pessoal, no sentido em que os eles passaram a interrogar suas atitudes, seu conhecimento, sua prática educativa, levando em consideração o contexto sociocultural que os permeia, buscando novos saberes que subsidiem seu trato pedagógico. Em segundo lugar, a prática pedagógica dos professores levou-os a refletir criticamente com seus alunos sobre as situações vivenciadas no desenvolvimento da aula. E, por fim, os professores iniciantes passaram a compreender e se comprometer mais com a reflexão em suas aulas enquanto prática social.

Percebi que os professores, ao participarem do PADI, passaram a entender sua prática de forma individual e coletiva, a partir do processo de reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação, como forma de analisar antes, durante e depois sua prática. Esse processo permite ao professor analisar, interpretar, problematizar e refletir sobre sua prática, buscando a reconstrução diária do conhecimento.

Outras mudanças, na perspectiva dos professores participantes, ocorreram perante sua prática pedagógica, e são: transformações nas metodologias e estratégias de ensino, no processo ensino aprendizagem e na forma de compreender o mundo do trabalho docente.

No campo das metodologias e estratégias de ensino, o estudo demonstrou que as mudanças realizadas pelos professores iniciantes tangenciou a maneira como eles começaram a ler e interpretar o contexto escolar. Metodologias e estratégias de ensino ativas passaram a fazer parte de suas aulas, possibilitando o diálogo, de forma mais reflexiva, entre professor, conhecimento e aluno. Mas para que estas mudanças não se tornassem uma barreira pedagógica, os iniciantes tiveram que superar a resistência e desinteresse dos alunos, através da insistência e perseverança em suas aulas, mostrando os sentidos e significados daquela nova proposta.

Os professores iniciantes passaram a entender que em sua prática pedagógica não basta conhecer a contexto educacional e social em que o aluno está inserido, sem que haja nesse processo a reflexão como ponto central do seu ensino. Por este motivo, passaram a fazer parte do processo de ensino-aprendizagem o diálogo, a reflexão e a conscientização, norteados pela problematização das aulas.

Para Freire (1987), o movimento dialético de dialogar, problematizar e refletir desenvolve a conscientização tanto dos alunos como do professor, permitindo compreender o conhecimento em sua totalidade e não como algo petrificado. Este movimento é complexo, e requer do professor tempo e paciência, e no caso dos pesquisados, que encontram-se em um fase em que, além de adquirir conhecimento profissional, devem garantir seu equilíbrio pessoal, este trato com o conhecimento foi mais conflituoso.

Esta berlinda de sentimentos, dificuldades e responsabilidades mediou muitos debates no PADI, levando os professores a reflexões sobre o mundo do trabalho docente. Estas reflexões levantaram indagações nos pesquisados sobre a estrutura organizacional e curricular do sistema de ensino. A mudança política que partiu da reflexão feita no programa passou a estar vinculada na prática pedagógica dos iniciantes que passaram a não fechar mais os olhos para as imposições ideológicas e culturais impostas, e sim a dialogar, problematizar, refletir e conscientizar os alunos sobre as intencionalidades opressivas da sociedade.

Nesse emaranhado de mudanças, que na percepção dos professores iniciantes aconteceu devido à influência da proposta socializadora e reflexiva do programa, encontram-se também as sugestões para o desenvolvimento de um “novo” PADI. Dentre estas sugestões, está a ampliação de mais programas de acompanhamento docente, não somente para professores de educação física, mas para outras licenciaturas, entendendo a importância dessas iniciativas para o professor que está ingressando na carreira.

Além disso, é sugerido que, ao invés de realizar encontros o dia inteiro, mantivessem o formato do PADI realizado no segundo semestre de 2013, onde os encontros aos sábados aconteciam somente no período matutino, tendo em vista a cansativa jornada de trabalho dos professores durante a semana, tornando-se menos produtivo os debates e reflexões. Isto demonstra que o mesmo o PADI intensificando o trabalho docente, pelo fato de acontecer fora do horário de trabalho, os professores atribuem significado ao projeto, compreendo-o como uma possibilidade de ampliar sua prática educativa.

O déficit na carga horária por ser sugerido apenas encontros no período matutino poderia ser recompensado, apontam os professores, com encontros virtuais que abordassem o conhecimento de forma mais instrumental, enquanto os encontros presenciais se manteriam reflexivos. Estou ciente que esta sugestão demonstra a dificuldade que ainda os professores iniciantes possuem em produzir práticas reflexivas sem um modelo instrumental. Acredito que as iniciativas e programas de acompanhamento, principalmente para os iniciantes, são os primeiros e pequenos passos para essa desintoxicação ideológica.

No processo de finalização deste estudo, retomo o conhecimento indagado e que embasou o percurso nessa pesquisa: Quais as influências na prática pedagógica de professores de educação física participantes de um programa de acompanhamento docente no início da carreira?

A análise feita alicerça minha percepção sobre a necessidade e importância do acompanhamento para professores que estão ingressando na carreira, tendo em vista as influências que a socialização e a reflexão tiveram sobre as metodologias e estratégias de ensino, de ensino-aprendizagem e do trato com o conhecimento, e que proporcionam para a prática pedagógica e para o desenvolvimento profissional maneiras de minimizar as próprias barreiras das condições precárias de trabalho, que nesta fase da carreira são mais complexas.

É perceptível a importância de aproximar a universidade da escola, do contato direto com o fazer pedagógico do professor. Fato que amplia o processo de construção do conhecimento sobre as necessidades educacionais docentes, movimentando o currículo de formação de professores para uma lógica de compreensão do concreto (escola). Neste sentido, entendo que a presente pesquisa possa contribuir para o entendimento de que o diálogo entre estas duas instituições (formação inicial e ambiente de trabalho) deve melhorar a qualidade da formação e da educação.

Todo trabalho de pesquisa encontra respostas para os questionamentos iniciais e abre outras questões que precisam ser refletidas e podem se tornar objetos de futuros estudos. A partir de agora, estes resultados são socializados e estão sujeitos a críticas e a novas reflexões. É com este espírito que concluo o trabalho.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145 p. 112-129 jan./abr. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012000100008&script=sci\\_abstract&tlng=pt.](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012000100008&script=sci_abstract&tlng=pt.)>. Acesso em: 05 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio 1984. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427>>. Acesso em 10 de Jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

\_\_\_\_\_. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>>. Acesso em: 08 fev. 2015.

ANDREWS, Byllie D' Amaro; QUINN, Robert J. The effects of mentoring on first-year teacher's perception of support received. **The Clearing House**, Estados Unidos, v. 78, n. 3, p. 110, jan./fev. 2005. Disponível em: <[http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detail\\_mini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SeaechValue\\_0=EJ710915&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ710915](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detail_mini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SeaechValue_0=EJ710915&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ710915)>. Acesso em: 15 fev. 2015.

APLLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Trad. Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARREDONDO, Santiago C. Formación/capacitación del profesorado para trabajar en ead. **Educación em Revista**, Curitiba: UFPR, v. 1, n. 21, p. 13-27, 2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/er/n21/n21a03.pdf>>. Acesso em: 26 Ago. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, São Paulo, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei nº. 69450, de 1 de novembro de 1971**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 776/97**. Brasília: Documenta, nº. 319, mar. 97.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A Construção social da realidade**. Petrópolis, Vozes, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BOSSLE, Fabiano. **O eu do nós: o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

Disponível em:

<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14944/000672598.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 07 mai. 2015.

BRACHT, Valter. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2. ed. Ijuí, RS: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2003.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

BUENO, Adriana Helena. **Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores – UFSCar: Autoestudo de uma professora**

iniciante. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos, SP, 2008. Disponível em: <[http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2302](http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2302)>. Acesso em: 15 mar. 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva. **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001.

CANCHERINI, Angela. **A socialização do professor iniciante: um difícil começo**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, PUC, Santos, 2009.

CANESTRARO, Juliana de Félix; ZULAI, Luiz Cláudio; KOGUT, Maria Cristina. Principais dificuldades que o professor de educação física enfrenta no processo ensinoaprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar. **Anais... Educere Eventos, 2008, PUCPR – PR**. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/872\\_401](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/872_401)>. Acesso em: 1º nov. 2014.

CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Trabalho docente e saberes experienciais. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANI, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papiros, 2010.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: em busca de um referencial teórico. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 77-84, 1996.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p. 155-191.

COLETIVOS DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos. **A construção da identidade docente de professores de educação física no início da carreira: um estudo de caso etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2001.

CONTRERAS, Rolando N. O pensamento dialético na educação: a vigência da proposta educacional de Paulo Freire. **Pátio**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 20-25, ago./out. 1997.

CONTRERAS, José. **La autonomia del profesorado.** Madri: Ed. Morata, 1997: 76-141.

\_\_\_\_\_. **Autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A autonomia de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Maria Cristina Vorrober. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1995.

CUNHA, Fernando José de Paula; NASCIMENTO, Juarez V. Contribuições para a prática pedagógica de professores de educação Física no ensino fundamental: um estudo de caso na rede pública estadual em Florianópolis-SC. In: FOLLE, Alexandra; FARIAS, Gelcemar O. (Org.). **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente.** Florianópolis: Ed. Da UNESC, 2012. (Temas em Movimento).

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogon, 2003.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, Mônica Cecilia; TAKAHASHI, Renata Ferreira; BERTOLOZZI, Maria Rita. Revisão sistemática: noções gerais. **Revista da Escola de Enfermagem USP.** São Paulo, v. 45, n. 5, p. 1260 - 1266. 2011. Disponível em:



<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342011000500033](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342011000500033)>. Acesso em: 30 set. 2014.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michele. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-153.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. A socialização e formação escolar. **Lua Nova**, São Paulo, n. 40-41, São Paulo, ago. 1997.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FARIAS, Gelcemar O.; SHIGUNOV, Viktor; NASCIMENTO, Juarez V. Prática pedagógica dos professores de educação física nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional. In: FOLLE, Alexandra; FARIAS, Gelcemar O. (Org.). **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis: Ed. Da UNESC, 2012. (Temas em Movimento).

FEIMAN-NEMSER, Sharon. Teacher mentoring: A critical review. **Peer Resources**, Estados Unidos, jul. 1996. Disponível em: <<http://www.mentors.ca/teachermentors.html>> Acesso em: 28 dez. 2014.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo dicionário de língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRA, Liliam Aparecida. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos, SP, 2005. Disponível em: <[http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=860](http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=860)>. Acesso em: 15 mar. 2014.

FRASSON, Jéssica Serafim. **Organização escolar: uma ponte para a socialização docente dos professores iniciantes**. IV CONGREPRINCI – Anais do Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção profissional à Docência. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A Educação na cidade**. São Paulo: Ed. Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 32<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 155-172, mar. 2002.

GARIGLIO, José Angelo. **Fazeres e saberes pedagógicos de professores de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013, 264 p. (Coleção educação física).

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e da educação física brasileira**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia radical: subsídios.** São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1983.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar qualitativa em ciências: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 395-411. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/41542/28358>>. Acesso em: 18 Set. 2014.

GONÇALVES, Jam. A carreira dos professores de ensino primário. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores.** 2ª ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995, p. 141-169.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão.** 149 f, 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

\_\_\_\_\_. **O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho de professores.** In: GUARNEIRI, Maria R. (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.* 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-25.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas ao ensino da educação física.** Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

HYPOLITO, Alvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

HYPOLITO, Alvaro Moreira; GHIGGI, Gomercindo. **Trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss Língua Portuguesa** [S.I.], 2002. Disponível em: <<http://Houaiss.uol.com.br/gramatica.jhtm>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

HUBERMAN, Michael. **La vie des Enseignants**. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé. 1989.

\_\_\_\_\_. Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. 2ª ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-59.

JANUÁRIO, Carlos. **Do pensamento do professor à sala de aula**. Coimbra: Almedina, 1996.

KRENTZ, Lúcio. Magistério: vocação ou profissão? **Educação em Revista**, 3, 12 -16, 1986.

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

LARSON, Magali Sarfati. El poder de los expertos: ciência e educación de masas como fundamentos de una ideologia. **Revista de Educación**, Madrid, n. 285, 1998, pp. 151-189.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. Ed, Porto Alegre: Artmed, 1997.

MANFIOLETI, Ramires Martins; ROSA, Silvio Nunes; BLASIUS, Jaqueline. CARDOSO, Viviani Dias; MEDEIROS, Camila da Rosa. O PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO AO INÍCIO DA DOCÊNCIA: contribuições para a prática educativa de professores de educação física. In: CONGREPRINCI – Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. n. IV,

2014, Curitiba. **Desenvolvimento e avaliação de programas de inserção profissional para o professorado principiante**, Curitiba: CD-ROM, 2014.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20130327111753.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Los comienzos em la docência: un profesorado com buenos principios. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 13, n. 1, p. 1-25, 2009. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Políticas de inserción a la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. PREAL: Programa para la Reforma Educativa em América latina. nov. 2006. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/preal.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Formação e professores: para uma mudança educativa**. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

MARIN, NELLY et al. **Assistência farmacêutica para gerentes municipais**. Rio de Janeiro; Organização Pan-Americana de Saúde/OMS, 2003.

MAZZOTTI, Alda. Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em: 14 de mar. 2015.

MIGLIORANÇA, Fernanda. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação, São Carlos, São Paulo, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 1996. p. 59-91.

MOLINA NETO, Vicente. Crenças do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre – RS, Brasil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 145-169, 2003. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2666>>. Acesso em 17 nov. 2014.

MOON, Bad. **La formación de tutores: concepto y recursos**. In: Los tutores em el prácticum: funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Simpósio de Práticas. Universidad de Santiago: Santiago de Compostela, 1996, p. 65-77.

NARVAES, Andréa Becker. Socialização. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. ver. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. (Coleção educação física).

NÓVOA, Antônio. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Os Professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999, p. 15-33.

OLEBE, Margaret. Helping new teachers enter and stay in the profession. **The Clearing House**, Estados Unidos, v. 78, n. 4, p. 158-163. 2005. Disponível em: <[http://www.jstor.org/stable/30185901?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/30185901?seq=1#page_scan_tab_contents)>. Acesso em: 08 fev. 2015.

OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. **Arquitetura da criação docente: A aula como ato criador**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PERÉZ GOMÉZ, Angel. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

\_\_\_\_\_. As funções sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PERIN, Andréa Pavan. **Dificuldades vivenciadas por professores de matemática em início de carreira**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em educação, UNIMEP, Piracicaba, 2009.

PIERI, Glacieli dos Santos de. **Experiências de ensino aprendizagem: estratégia para formação online de professores iniciantes no programa de mentoria da UFSCar**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em educação, UFSCar, São Carlos, SP 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação do professor: Identidade e Saberes da Docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 3º Ed. 2002, p. 15–34.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2006.

REALI, Aline Maria de Medeiros R.; TANCREDI, Regina Maria Simões P.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 479-506, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742010000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200009). Acesso em: 23 Set 2014.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão: Editora Unisul, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliveira. Desafios da formação de professores iniciantes. **Pág. Educ**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 83-96, 2013. Disponível em:

<[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 16 out. 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docência, 2012, Santiago, Chile. **Formación Docente**. Santiago de Chile: Ideal Grupo de Investigacion, 2012. v. 1. p. 1-10.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliveira. **Formação continuada**: contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores em VII ANPEd Sul – VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Pesquisa e Inserção Social, Anais, 2008.

SCHON, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÜTZ, Gustavo Ricardo; SANT'ANA, Antônio Sergio S.; SANTOS, Saray Giovana. Política de periódicos nacionais em Educação Física para estudos de revisão sistemática. **Revista Brasileira de Cineantropometria do Desempenho Humano**, Santa Catarina, v. 13, n. 4, p. 313-319, 2011.  
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcdh/v13n4/11.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

TANCREDI, Regina; Maria Simões P; REALI, Aline Maria de Medeiros R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Programas de mentoria para professores das séries iniciais**: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente. São Carlos: UFSCar/ Departamento de Metodologia de Ensino. 2005. Relatório de Pesquisa.

\_\_\_\_\_. **Programas de Mentoria para professores das séries iniciais**: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente. São Carlos: PPGE/ME, 2008a.v.1 (Relatório de pesquisa).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.



\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5ª ed., Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n 209 o 73, dez. 2000.

TETZLAFF, Judie A. e WAGSTAFF, Imelda. **Mentoring new teachers**. Teaching and Change. Vol. 06, p. 284-294, 1999.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995. p. 133-138.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Portal dos Professores**. Disponível em:  
<<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>>. Acesso em: jan. de 2015.

VAN ZANTEN, Agnès; GROSPIRON, M. F. Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles: fuite, adaptation et développement professionnel. **VET Enjeur**, França, n. 124, mar. 2001. p. 224-268. Disponível em: < [http://www2.cndp.fr/revueVEI/161/161\\_retro.pdf](http://www2.cndp.fr/revueVEI/161/161_retro.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2016.

VILLANI, Susan. **Mentoring programs for new teachers: models of induction and support**. Thousand Oaks, US: Corwin Press Inc., 2002.

ZABALZA, Miguel A.; CID, Afonso Sabucedo. **El tutor de prácticas: um perfil profesional**. In: Los tutores em el prácticum: funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Simpósio de Práticas. Universidad de Santiago: Santiago de Compostela, 1996, p. 17-63.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. **Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90**. In.: NÓVOA, ANTÓNIO. Os Professores e a sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 115-138

\_\_\_\_\_. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

WANG, Jian; ODELL, Sandra J. **Mentored learning to teach according to Standards-Based Reform: a critical review**. **Review of Education Research**, v. 72, n. 3, p. 481-546, 2002.

WITTIZORECKI, Elisandro. **Trabalho docente dos professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz**. 153 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre. Porto Alegre: Editora Bookman, 2005.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

## **APÊNDICE(S)**

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE**

Esta entrevista é parte integrante da dissertação de Mestrado em Educação, intitulada “Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira: influências na prática pedagógica na percepção de professores de Educação Física”. O (a) senhor (a) foi plenamente esclarecido (a) de que participando desta pesquisa integrará um estudo de cunho acadêmico, que tem como um dos Compreender as influências sobre a prática pedagógica na percepção dos professores de educação física participantes de um programa de acompanhamento docente ao início da carreira. Mesmo aceitando participar do estudo, poderá desistir a qualquer momento, bastando para isso nos informar sobre sua decisão. Fica esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, o (a) senhor (a) não terá direito a nenhuma remuneração. Desconhecemos qualquer risco ou prejuízos por participar dela. Os dados referentes ao senhor (a) serão sigilosos e privados, sendo que o (a) senhor (a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta. Autoriza ainda a gravação da voz na oportunidade da entrevista. A coleta de dados será realizada pela mestranda Viviani Dias Cardoso (48-99934725) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNESC, orientada pelo professor Dr. Gildo Volpato (48-99740701). O telefone do Comitê de Ética é 3431.2723.

Criciúma (SC), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

## APÊNDICE B – CARTA-CONVITE PESQUISA

Criciúma, Março de 2014.

Prezado (a) Prof. (a).....,

Venho por meio deste, convidá-lo (a) a participar de minha pesquisa de mestrado que tem como tema “Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira: influências na prática pedagógica na percepção de professores de Educação Física”. O objetivo desta pesquisa é Compreender as influências sobre a prática pedagógica na percepção dos professores de educação física participantes de um programa de acompanhamento docente ao início da carreira. Para tanto, sua participação será de fundamental importância. Caso possa colaborar com a pesquisa, solicito que retorne este e-mail confirmando sua participação para que possamos agendar um dia e horário mais adequados com a sua disponibilidade para a realização da entrevista. Para garantir as questões éticas que envolvem o estudo, comprometo-me a manter durante a transcrição, apresentação e análise dos dados, sigilo sobre as informações e anonimato dos entrevistados e adotarei cuidados na forma de expor as informações de modo que não seja possível identificar os participantes. Contanto com sua colaboração, agradeço pela atenção e aguardo seu retorno ao convite efetuado.

Atenciosamente,

Profa. Viviani Dias Cardoso, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE –UNESC.

## APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA

### IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DO (A) PROFESSOR (A)

Nome:                      Idade:                      Estado Civil:  
Ano e local de Formação:                      Titulação:  
Tempo de atuação:  
Escola (as) que trabalha:  
Municipal, Estadual ou Particular:  
Regime de trabalho:                      Carga Horária:                      Turno:

### SOBRE O INICIO DA CARREIRA DOCENTE

1. Como acontece o processo de formação do professor? Como a gente aprende a ser professor?
2. Faça uma avaliação sobre sua formação inicial?
3. Como foi seu primeiro contato com a docência/escola?
4. O que motivou você a participar do programa de acompanhamento docente?
5. Qual a expectativa ao entrar no programa? E foi correspondida?
6. Quais as aprendizagens mais significativas que o programa te proporcionou? E que você lembra quando vai lecionar?
7. Você percebeu mudanças na sua prática pedagógica de quando iniciou sua participação no programa até o momento?