



## A MEDIAÇÃO DO SABER-FAZER DE PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA E RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO INICIAL

Erineusa Maria da Silva  
Ligia Ribeiro e Silva Gomes

### RESUMO

*Trata de uma pesquisa a respeito da docência em início de carreira e o saber-fazer dos professores. A investigação analisou as mediações entre as ações pedagógicas e os saberes constituídos na formação inicial. A pesquisa é um estudo de caso, de natureza qualitativa, do tipo etnográfico e utilizou como instrumentos metodológicos observações de aulas, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. A análise contribui para repensar aspectos didáticos-metodológicos da formação inicial, tanto quanto o saber adquirido a partir da experiência da carreira, pois aponta para a importância daquela ser referenciada por reflexões em contexto e, desta ser continuada.*

Palavras chave: *Formação de professores 1; Início de carreira 2; Educação física 3.*

### INTRODUÇÃO

Os cursos de formação de professores de Educação Física têm passado por preocupações constantes, em especial, as provocadas pelos conflitos produzidos na área com relação às indisposições geradas pelas formações em Licenciatura e Bacharelado sob a normatização das Resoluções editadas nos anos de 2002 e 2004. Nessa configuração, amplia-se a responsabilidade em formar professores comprometidos com os saberes gerados pela formação inicial e para além dela.

Ocorre que esse aprendizado não está adstrito a formação inicial. Sua elaboração vai se constituindo nas/pelas experiências vividas durante o período de escolarização, sendo que no caso da formação em Educação Física, as experiências sociais corporais<sup>1</sup> anteriores a formação inicial são muito significativas nessa constituição (TARDIF, 2000; FIGUEIREDO, 2004). Considerando isto, o momento da formação inicial deveria se estabelecer como um lugar de estímulo e possibilidades a reflexão desses conhecimentos anteriores, problematizando-os, resignificando-os e potencializando-os para ações sistematizadas, menos espontâneas e mais conscientes e fundamentadas pedagogicamente.

---

<sup>1</sup> As experiências sociais corporais são compreendidas na acepção de Maurice Tardif (2000, apud FIGUEIREDO, 2004, p. 91) como as experiências que agem/funcionam como filtros cognitivos, sociais e afetivos por meio do qual *seleciona/aceita/adere/ rejeita os conhecimentos dos cursos de formação.*

A formação inicial aqui se caracteriza, como espaço privilegiado a especulações, escolhas, tomadas de decisões, privações diante das relações sociais constituídas no âmbito escolar. Nesse sentido, nossas preocupações estão ligadas aos princípios que orientam e mediam as aulas de professores/as em início de carreira Licenciados em Educação Física.

Denominaremos as decisões pedagógicas de escolhas teórico-metodológicas para melhor identificar o *saber fazer* e o *saber ser*<sup>2</sup> no que se refere à relação teoria-prática. Para tanto, pensamos no professor imerso em um processo de subjetivação e objetivação que é inerente a sua formação docente, a sua formação cultural. Este olhar nos remete a escolhas de categorias sustentadas pela teoria *bourdieusiana*, em especial as noções de *habitus* e campo e capital cultural institucionalizado (BOURDIEU, 2005).

Para Bourdieu (2005) o *habitus* representa um saber adquirido, um saber que se transforma em capital. Seria a mediação entre as estruturas estruturantes (dimensão subjetiva) e as estruturas estruturadas (dimensão objetiva) de cada espaço social. Compreender o *habitus* é identificar o que se passa entre as estruturas e a prática social. Logo, as escolhas dos/as professores/as, são tensionadas, pelas duas dimensões colocando esses sujeitos como agentes singulares nesses espaços.

Para o autor a noção de *campo* se refere aos espaços sociais configurados e determinados por alguns tipos de bens que são consumidos e classificados. No interior desses campos, os indivíduos passam a lutar pelo controle da produção desses bens, aqui estamos nos referindo aos saberes determinados pela subjetivação docente que, no domínio dessa produção se tornam legítimos e hierarquizados.

A partir dessa direção traçamos os seguintes objetivos: a) analisar a formação inicial dos professores em início de carreira; b) identificar em que medida a formação inicial orienta as escolhas teórico-metodológicas em aulas de Educação Física; c) identificar a relação entre as escolhas teórico-metodológica da/na ação docente e as estruturas e *habitus* dispostos no espaço escolar;

Os pressupostos levantados nesse estudo se referem diretamente aos saberes que orientados nas ações docentes cotidianas que são movidas pelos conhecimentos gerados, antes, durante e depois da formação inicial – que pode ser identificada pela relação mimética do que é “*ser professor*” de Educação Física como pelos saberes que legitimam os espaços sociais.

---

<sup>2</sup> Como nos diz Sacristan (2002) o pensar é parte da ação, mas não é toda a ação, e tampouco nosso pensamento é a mesma coisa que ciência; o pensar do professor se vincula mais a sua cultura que à ciência.

Para além dos saberes da formação inicial, direcionamos nosso olhar para os processos de subjetivação que constituem os sujeitos, bem como os campos sociais, as escolas, que os agregam. A esse respeito estamos utilizando o conceito de subjetivação da teoria *foucaultiana* (2010) que indica que a mobilização dos conhecimentos dos sujeitos sobre o que o cerca e sobre si mesmo é mediado pelas intencionalidades presentes na interpretação da realidade. Para processarmos as decisões docentes de professores/as é comum ligarmos à dimensão exclusivamente racional; embora saibamos que, a razão como elucidadora do real critério da “verdade”, também é orientada por distintas ideologias, pela religião, ou mesmo pelo Estado.

Estas relações se estruturam pela via discursiva, não no sentido linguístico do estudo da linguagem, mas articulando esses discursos a sua materialidade. Aqui, nos distanciamos, em alguma medida, da teoria *foucaultiana* quando nos remetemos às falas dos sujeitos, sobretudo, no momento da ação e da busca das “verdades” estabelecidas por meio dos discursos estabelecidos nesses campos. Compreender o discurso é importante na medida em que o mesmo existe nas produções manifestas das práticas escolares, que aparecem mediante a obediência a regras. Compreendemos ainda, que não se trata de uma obediência cega, já que a veiculação dos discursos e do poder não se instala pela via do autoritarismo, mas, sobretudo, pela possibilidade de agir com “liberdade” inscrita nas redes das em relações de poder no interior dos campos. Para Foucault (2008), o desvendamento dos enunciados se configura como um conjunto de signos que pode ser identificado por uma frase, uma proposição e que deve ser considerado em sua materialidade.

Em relação aos dados privilegiamos uma análise interpretativa que nos permitisse perceber as mensagens implícitas, as ambivalências, as singularidades, as incertezas, os imprevistos (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998), bem como, o que não foi dito, mas que se apresenta nas entrelinhas (LÜDKE; ANDRÉ, 2003). Assim, este estudo se caracteriza como uma investigação do tipo etnográfica de caráter qualitativo, na qual estudamos três casos de docência.<sup>3</sup> Foram feitas anotações em um diário de bordo, entrevistas semiestruturadas e grupo focal.

Os sujeitos da pesquisa foram: uma professora e dois professores que atuam em escolas privadas e confessionais da Cidade de Vitória/ES. O critério para a seleção dos sujeitos foi, em primeiro momento, não ter mais de cinco anos de atuação e, em seguida,

---

<sup>3</sup> Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa em fevereiro de 2011.

querer participar da pesquisa. Os sujeitos<sup>4</sup> se restringiram aos egressos de uma mesma instituição privada, porém com tempo de formação diferente. Dois professores tinham obtido seus diplomas em 2007 e o outro em 2011. Foram observadas trinta e duas aulas do professor Luiz, vinte e quatro aulas da Professora Karine e doze aulas do professor Vinícius que entrou para a pesquisa a partir do mês de abril 2011.

## AS EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA E O PROCESSO DE BUSCA DAS “VERDADES” DOCENTES

Os saberes da experiência que cada professor dispõe ao iniciar sua vida profissional marcam as diferentes subjetividades. Estes saberes se configuram como campos de conhecimento, habilidades e disposições que o professor mobiliza para sua atuação efetiva em determinada situação de ensino-aprendizado.

Identificamos no cotidiano dos professores/a os rituais que pactuam com algumas tradições no campo da educação e da Educação Física: a conversa inicial, a chamada e explicação do conteúdo a ser tratado nas aulas, orientações sobre as normas e regras disciplinares com relação às condutas, bem como às roupas adequadas e obrigatórias para as aulas práticas. Esses rituais se repetiram com os três professores. Foram destaques das aulas posturas democráticas, diretivas, seguras/inseguras, métodos inovadores, tradicionais, sistematização do conteúdo, aulas improvisadas. Tudo isso, mostrou-nos o quanto há de diferente no agir pedagógico de cada professor, nas escolas estudadas, bem como na experiência constituída em cada campo de trabalho. Não menos importante, há de se considerar, as distintas subjetivações que se inscrevem nos processos docentes desses sujeitos. De certo, cada ação possuía a busca das verdades inscritas nas suas experiências.

## O EXERCÍCIO DE DOCÊNCIA DO PROFESSOR LUIZ

As aulas do Professor Luiz produziram experiências docentes que, em alguns momentos, demonstraram-se inovadores pela forma como eram apresentadas ao grupo de alunos, especificamente as aulas de vôlei que foram mediadas pelos grandes jogos. Durante dez aulas identificamos a sistematização do conteúdo. Contudo, as demandas geradas pelos campeonatos, interno (extraclasse), campeonato em nível nacional do colégio, e o ensaio de

---

<sup>4</sup> Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os nomes dos sujeitos da pesquisa e da Instituição que os formou foi mantido em sigilo. Nominamos como: Luiz, que trabalha com uma turma de meninos, do nono ano do Ensino Fundamental; Karine atua com os alunos (turma mista) do quinto ano do Ensino Fundamental e; José que atua com uma turma de meninos do Ensino Médio.

quadrilha, romperam a objetividade e continuidade, inclusive com relação aos planos de ensino e planos de aula elaborados no início do semestre.

No seu planejamento as intenções didático-pedagógicas apontavam para a diversidade dos conteúdos da cultura corporal de movimento, mas no período que observamos não houve a concretização desse planejamento. Em que pese entendermos a flexibilidade inerente às incertezas que o processo de ensino nos impõe, havia temas e conteúdos a serem tratados pela disciplina, que são “engolidos” pela hierarquização do campo.

A sua formação inicial foi impactante para o seu desenvolvimento como docente. Segundo seu relato as experiências com seus professores foram fundamentais para o seu processo de formativo. O que chama atenção foi a importância dada ao Estágio curricular supervisionado que afirma ter sido um dos pontos altos da formação. Segue sua fala:

*“[...] Foi muito importante, na graduação eu consegui vivenciar várias áreas da educação física, eu fiz estágio em várias frentes, treinamento esportivo, lazer, portador de necessidades especiais, foram várias frentes, e depois me permitiram escolher a área que eu estaria atuando, então assim a minha formação, os professores que eu tive foi [sic] fundamental para hoje conseguir ser professor.” (PROFESSOR LUIZ, 2011)*

Contudo, em sua experiência, pareceu-nos que a formação inicial não foi suficientemente potencializadora para os enfrentamentos diários, como a organização dos eventos da instituição. Sacristán nos esclarece que,

O professor/a não trabalha no vazio, mas dentro de organizações que regulam as práticas: as *condições de escolarização*, a *regulação do currículo* realizada fora das aulas e a flexibilidade para desenvolver o *trabalho* dos docentes. A autonomia profissional possível para os professores/as de uma escola reside no terreno fronteiriço que gera a dialética entre as pressões externas e a prática que é possível elaborar no marco organizativo de cada escola. (SACRISTÁN, 1998, p. 207)

Sobre essa situação podemos arriscar duas hipóteses: uma, que o professor tem grande interesse pelos treinamentos esportivos; outra, que o fato de conceder o tempo de sua aula para que o grupo participe dos ensaios de quadrilha pode sinalizar como uma espécie de *marketing* do trabalho dos sujeitos eleitos para organizar essa atividade; associando-se aos seus pares, já que esses ensaios podem servir de exposição do seu trabalho.

Sobre o planejamento das aulas, a conversa se passou em torno da relação teoria-prática, entendendo as contradições geradas no âmbito da educação no que tange aos problemas provocados pela dicotomia existe nessa relação. A respeito de sua concepção sobre a relação teoria-prática em suas aulas, o professor diz que utiliza:

*“Os dois lados. Não pode só ir pelo lado teórico se não a gente não consegue ministrando a aula [sic], e também pela experiência da gente, que fica vago [sic], e eu acho que se iguala aos professores que eu tive antigamente. Então a gente tem que tentar encaixar aí a maior quantidade*

*de atividades possíveis, maiores vivências que possa permitir enquanto, esportes, jogos e brincadeiras, lutas, dança, eu quero fazer um pouquinho de cada para eles terem uma vivência bacana. Mas, a parte teórica é importante, porém não consigo fazer sem a prática.” (PROFESSOR LUIZ, 2011)*

Apesar de relatar que ambos são importantes, a prática passa a ser mais significativa perante a experiência dos alunos. A localização da prática (nas atividades e vivências) que proporciona aos seus alunos passa a ser pensada de forma “destituída” de um conhecimento teórico que a embasa como conteúdo. As observações das aulas do professor demonstraram que há domínio, tanto da dimensão técnica quanto do conhecimento didático, com relação à especificidade da Educação Física, contudo no momento que é chamado a explicar a complexidade dessa relação, o discurso verbal não dá conta de traduzir sua materialidade e fica abstrato. Esse problema não se localiza apenas no professor Luiz. Os demais entrevistados tiveram essa dificuldade e, essa parece ser uma dificuldade presente na área. Talvez este enfrentamento seja um dos mais perversos da função docente, romper com as dicotomias do fazer e do saber pedagógicos, já que somos herdeiros do conhecimento ocidental que sempre foi organizado por meio de duplos que se “contradizem”: corpo e alma, teoria e prática, homem e mulher, quente e frio, fogo e água, ciência e senso comum.

O questionamento de muitos alunos e professores sobre a frase “na teoria a prática é outra” é traduzido por Pimenta (2002) e Bracht e Caparroz, (2007) e surge como uma premissa verdadeira dizendo quando afirmam que ainda bem que seja assim, chamando-nos a atenção para o fato de que, se não fosse assim cairíamos na armadilha das receitas e engessamentos teórico-práticos que deveriam ser seguidos a partir dos manuais existentes que formatam aulas e comportamentos docentes. Quando os autores apontam para a existência da relação dialógica do saber-fazer, implica na construção e reconstrução dos saberes e fazeres docentes num sentido relacional e dialético da unidade teoria-prática. A esse respeito o professor se posiciona para falar da sua formação inicial,

*“Tem muitas coisas que eu tenho que me apropriar ainda do que a gente estuda, para ta conseguindo ter uma visão mais ampla da educação. Eu acho que o equilíbrio é mais importante. Quando a gente se permite a experiências novas, a gente cresce muito. A gente vem pensando que a educação física é uma aula esportivista só de rolar bola, a gente vai fazer o que está se propondo, a gente vem com uma perspectiva de estar ampliando os horizontes, ta criando novas metodologias, a gente consegue crescer. É o que eu tento fazer. Passando para os meninos uma maior gama de conhecimentos possíveis.” (PROFESSOR LUIZ, 2011)*

A experiência vivida na trajetória escolar indica uma forte marca substancial no processo de subjetivação dos professores. São saberes que constituem as ações dos sujeitos que se configuram como campos de conhecimentos, hierarquizados e classificados como

disposições que o/a professor/a mobiliza para sua atuação efetiva em determinada situação docente. Certamente que apenas a experiência torna o ensino limitado. No entanto, quando o professor estabelece um diálogo reflexivo com esta experiência e interage com a sua própria prática, aprende na ação e sobre a sua ação. Nesse sentido, realizar um trabalho que considere a contradição presente na relação teoria-prática não é fácil, mas possível.

## O EXERCÍCIO DE DOCÊNCIA DA PROFESSORA KARINE

As observações das aulas da professora Karina somaram vinte e quatro, no formato geminado. Havia uma articulação dos seus métodos com jogos e brincadeiras, nas quais tiveram a participação e envolvimento efetivo dos alunos. Durante o processo identificamos sequências pedagógicas, valendo-se de muita ludicidade para o ensino aproximado das modalidades esportivas. Com isso, observamos que existiam objetivos claros no sentido de desenvolver as habilidades e capacidades físicas, preparando os alunos para a entrada nas séries finais do ensino fundamental.

O ponto alto no processo de ensino se localizou no ensaio de uma dança country para que a turma se apresentasse na festa junina. O objetivo foi alcançado com a ressalva de que a professora teve que negociar uma aula livre de vôlei. Os conflitos entre os alunos passavam por questões de relacionamentos, que em alguns casos chegavam a margem de serem violentos, mas foram resolvidos com facilidade pela professora. Como solução, era dada ênfase na ordem disciplinar confessional da escola, em forma de aconselhamentos e preceitos morais, bem como processos de inculcações eclesiais. Contudo, a ordem disciplinar gerava docilidade e controle do grupo com duração temporária.

As aulas ocorriam de forma tranquila, principalmente quando havia o elemento competição e brincadeira simultaneamente. Houve o cuidado, por parte da professora, em sequenciar os conteúdos, em objetivar as aulas e, principalmente em trazer aos alunos experiências motoras, cognitivas e integrativas que contemplassem o tempo e espaço da escolarização, em especial, que fosse focada as especificidades da área em relação à diversidade de seus conteúdos. As rupturas ocorridas com relação ao processo de ensino se deram em virtude das atribuições da escola quanto às festividades (festa junina).

Com relação aos aspectos ligados ao planejamento das aulas houve o seguinte depoimento da professora:

*“Faço. Então a gente vem com um planejamento, eu venho aqui e preparo minhas atividades, nem sempre vai dar certo, então, a gente sempre tem que [sic] tá flexível em relação a isso, a gente sempre busca tá encaixando na turma para atividade ser bem sucedida, então a gente vem com um*

*planejamento base, mas nem sempre aquilo vai ser seguido.”*  
(PROFESSORA KARINE, 2011)

O tempo e espaço escolar nos impõem reflexões acerca do *saber fazer*, e do *saber ser* professor, contudo o planejamento, por mais cuidadoso que seja, vem sempre articulado com a incerteza de sua aplicabilidade. Sem dúvida as aulas são incertas e o planejamento que fazemos não dá conta da realidade, das situações de aula. No entanto, nossas concepções didáticas e metodológicas sobre a educação e Educação Física necessitam da luz da reflexão. Podemos no trato de nossas “crenças” sobre nossa prática, atuar sob a égide da teoria, até mesmo para pensar a respeito da impossibilidade da transposição didática de forma funcional. Visto que, a própria compreensão e apropriação da teoria, a diversidade dos espaços escolares, a objetividade dos campos (estruturas), o *habitus* estabelecido, estão atrelados, de forma significativa, a história de vida de cada sujeito. Nesse caso, é compreensível a afirmação de que há impossibilidade da transposição didático-pedagógica da teoria na prática.

A partir das afirmações citadas, não significa dizer que as pessoas não dizem verdades, não buscam verdades, e não encontram verdades estabelecidas, ou por meio de ações, ou discursos de poder que emanam de enunciados que se cristalizam, os quais transformam ou organizam os espaços sociais.

A formação inicial aparece como momento marcante na vida dos professores, como um divisor de águas para confirmação de ser e exercer a função docente. A certeza, de se reconhecer como uma “boa” professora é marcada por esta fala:

*“Eu comecei o curso e amei, assim, logo de cara. Hoje eu me considero bem sucedida na área em relação à profissão. Hoje eu trabalho em 3 escolas, então tudo isso me fez, assim, tomar gosto pela Educação Física, mesmo.”*  
(PROFESSORA KARINE, 2011)

Isto se reflete no momento que fala sobre sua escolha profissional, quando demonstra a satisfação com sua graduação em Educação Física:

*“[...] eu entrei aqui numa das melhores faculdades em termos de campus, de tudo, mas minha principal ligação com a educação física foi pela dança, que é uma área que gosto muito. Há uns 10 anos atrás eu participava de um grupo de dança, aí eu fiz ballet na época para aperfeiçoar mais, na faculdade, na disciplina de dança eu me coloquei para um lado mais contemporâneo, e desde então eu me voltei para esse lado.”* (PROFESSORA KARINE, 2011)

A escolha da profissão está atrelada as suas experiências/marcas corporais anteriores ao ingresso no curso superior. Contudo, os saberes gerados, antes durante e depois da formação inicial, coadunam nas identidades docentes. Os/as professores/as vão se construindo, preenchendo-se de signos e significados, e nessas construções são remetidas aos processos de subjetivações. As marcas desse processo incidem nas busca das “verdades” que



são atravessadas pelas relações de poder no interior de cada campo.

Os aspectos descritos podem direcionar nosso olhar para os conceitos de *habitus* e do conhecimento *praxiológico*. A distinção entre a noção de subjetivação e os dois conceitos *bourdieusianos* esta na compreensão do *modus operandi*. Pedimos licença para destacarmos a passagem da teoria de Pierre Bourdieu (2003, p. 39-40), para evidenciarmos quantas possibilidades de leitura podemos fazer dos espaços e das relações sociais que se estabelecem nos campos,

[...] Enfim, o conhecimento que podemos chamar de *praxiológico* têm como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade. Esse conhecimento gera uma ruptura com o modo objetivista, ou seja, um questionamento das condições da possibilidade e, por isso, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivamente que apreende de fora as práticas como um fato acabado, em vez de construir seu princípio gerador situando-se no interior do movimento de sua efetivação.

O olhar sobre as estruturas nos direcionam a refletir sobre o modo objetivista no interior dos campos, o que nos faz analisar a potencia da organização interna dos *ethos*. Para além dessas estruturas, que não são fixas e estão sempre em movimento, temos a força da dialética da *práxis*. O resultado dessas duas tensões está no poder gerador de novas disposições que se estabelecem pela na/pela mobilidade do fazer e do pensar cotidiano. Essas análises mostram um resultado gerador e estruturador de novas práticas e discursos que identificamos nessa teoria como *habitus*, que não é a obediência cega às regras, mas disposições geradas que são estruturadas e estruturam os espaços. Nesse sentido, cabe pensarmos por analogia em processos de subjetivação inerentes ao fazer e ser professor no interior das escolas, que em certa medida pode ser identificado como o resultado da liberdade pela busca das verdades docentes.

## O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DO PROFESSOR VINICIUS

Em relação a atuação do professor Vinicius observamos seis aulas e o professor também participou da entrevista e do grupo focal. Este professor demonstrou um perfil de atuação que tentava articular, em todas as aulas, a relação teoria-prática. A sua turma, (segundo ano do ensino médio), tinha um perfil bastante competitivo e suas aulas estavam atreladas a modalidades esportivas. Havia constante tensão na relação professor-alunos devido ao ambiente de reflexão proposto pelo docente. Sobre a sua disposição para a reflexão no momento da ação o professor nos relata da seguinte forma,

*“Eu pego um pouquinho de cada, tento me utilizar dos dois referenciais, primeiro porque, por ter pouco tempo de atuação profissional a minha experiência ainda é curta em relação a isso, então eu estou começando a sistematizar tudo que eu tenho agora, nesse primeiro momento. Muitas dificuldades que eu tenho advêm pela falta de experiência que eu tenho ainda. Eu estou me acostumando com o que o professor tem que fazer ali todo dia, tem que fazer diário, avaliação, planejamento, eu procuro usar minha experiência de escolinhas, das minhas vivências, e pego a teoria que eu aprendi na faculdade.” (PROFESSOR VINÍCIUS, 2011)*

A experiência da docência é um dos elementos importantes, na visão do professor para o sucesso de sua atuação docente. Estabelecer diálogos e reflexões frequentes em aulas de Educação Física aponta para momentos de tensão entre professor e alunos, pois o histórico da instituição é que os professores trabalhem com frequência, e por bimestre, as modalidades esportivas no modelo tradicional de ensino. A arbitrariedade das aulas esportivas tradicionais geraram inculcações de como o conhecimento específico das aulas deveriam ser tratados. Nesse sentido, podemos articular esse *modus operandi* numa espécie de arbitrário cultural, que na visão de Bourdieu (2005) se relaciona a imposição de escolher, tratar e ensinar um conteúdo de ensino e não outro. No caso específico, estamos nos referindo ao esporte pensado como a única possibilidade de conteúdo da Educação Física na escola. Romper com os princípios geradores de práticas no interior dessa escola tornou a relação entre professor aluno conflituosa e insustentável. Essa experiência docente fez o professor acreditar que faltava para ele a experiência cotidiana da docência.

As escolhas teórico-metodológicas dos professores de Educação Física investigados estão ligadas as questões principalmente evidenciadas pelas vivências das manifestações corporais desses sujeitos. Os três sujeitos da pesquisa tiveram uma forte relação com as práticas corporais e esportivas ainda enquanto estudantes escolares. Essas manifestações são impregnadas de sentidos e significados; sendo esses construídos a partir da subjetivação processada durante o curso de formação e em seu artifício de amadurecimento profissional. Os processos de subjetivação docente se dão, à medida que discursos institucionalizados sobre a Educação Física na escola passam a fazer algum sentido a esses sujeitos, levando em consideração as escolhas teórico-metodológicas que se encontram inerente a vida docente. Dito de outro modo: há sempre um sujeito, fundamentado por suas experiências, que assimila/refuta conhecimentos e os transforma em comportamentos (ação docente). Suas experiências se gravam na consciência e marcam sua formação docente fundamentando o que chamamos de profissionalização *saber ser* e *saber fazer-se* professor.

Os professores tem clareza sobre o motivo de suas escolhas teórico-metodológicas e as nuances entre as propostas. Foi evidenciado que suas escolhas pedagógicas partem de suas

intenções educativas ou sofrem influências dos sujeitos que compõem o ambiente escolar. Às rupturas de objetivos de ensino muitas vezes se colocam princípios geradores de práticas, aquilo que poderíamos identificar como comodismo, que nos casos específicos foi gerado na/pela própria escola. De acordo com Sacristan (2002) isso reforça a ideia que “A formação do professor deve considerar o *habitus*, como uma ponte integradora entre instituição e professores”. As conexões feitas são pautadas pela formação inicial, pelas experiências anteriores e pelas tensões geradas no campo de atuação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decidirmos estudar a ação docente e as escolhas teórico-metodológicas de professores em início de carreira, focamos inicialmente o olhar sobre a sistematização dos conteúdos ensinados, direcionando as análises ao planejamento prévio. No decorrer da investigação tínhamos um olhar direcionado para potência existente no planejamento prévio das aulas. Podemos afirmar que as análises das observações das aulas, das entrevistas com os professores, e das discussões geradas no grupo focal contribuíram para identificarmos quais foram as escolhas teórico-metodológicas dos professores em início de carreira. Conseguimos aproximar o nosso olhar para a importância da formação inicial, no sentido de compreendermos de que forma os professores se apropriam dos diferentes saberes, em especial os conhecimentos específicos da Educação Física.

Também se evidencia que a demanda gerada do contexto escolar, por maior que seja a autonomia do professor, não exime os conflitos, as tensões e as incertezas do processo docente. Entre os professores, dois atuavam acerca de cinco anos e um deles estava iniciando sua carreira naquele semestre. As experiências dos dois docentes os colocavam em situações de vantagens, muito mais com relação ao controle disciplinar dos alunos, e menos com o alcance dos objetivos das aulas. A falta de controle do professor Vinícius com relação a sua turma, estava muito mais atrelado ao princípio gerador, no qual ousou implementar novas metodologias e abordagens dos conteúdos da Educação Física, pelo fato de buscar em sua ação as verdades que supunha existir na sua ação docente.

O pouco tempo e a dificuldade em continuar os estudos marcou um ponto importante das falas dos professores Luiz e Karine. Seus relatos pactuavam no fator fundamental da reflexão sobre os saberes da experiência para melhorar sua carreira docente. A reflexão estava relacionada às dificuldades desses professores no exercício da profissão, uma extensa carga de trabalho, especialmente porque estão no início da carreira. Identificamos uma paixão

pela profissão, contudo as falas estavam sempre embaladas pelo ritmo do cansaço e da cobrança das instituições que atuam. Essas são questões que precisam ser levadas em consideração, pois está vinculada a ideia da formação continuada, acesso a cultura geral, bem como ao tempo de lazer para o descanso desses profissionais. Esses foram pontos importantes das declarações obtidas no grupo focal.

Conclui-se que a formação docente não se dá somente no ingresso do curso de graduação, mas na escola, no seu tempo livre, no seu espaço de atuação, nas relações vividas professor-aluno, professor-pedagogo, professor-direção. Essas experiências e relações potencializam o processo, geram inculcações, estruturam os campos, e por consequência, influenciam o sentir-se docente. Ao considerar que a constituição do mundo e, portanto, do ser humano não obedecem a uma lógica apenas racional, mas também simbólica. Esses dados são determinantes para repensarmos a formação de professores de Educação Física, com vistas à constituição das práticas inovadoras, bem como da legitimação da Educação Física na área escolar.

Mas, algumas questões podem ser aventadas a partir desta verificação: os/as professores tem clareza sobre o motivo de suas escolhas teórico-metodológicas e as nuances entre as propostas no que se referem às diferentes visões sobre a Educação Física? Que conexões essas escolhas apresentam com as possíveis formações constituídas na formação universitária? Ou ainda, como estas propostas transitam e quais as perspectivas que elaboram em relação às novas idealizações sobre as aulas como o discurso fortemente atrelado as condições estruturais dos espaços? Suas escolhas pedagógicas partem de suas intenções educativas ou sofrem influências dos sujeitos que compõem o ambiente escolar? Estas questões nos parecem importantes e devem ser pensadas para uma análise reflexiva de tais aspectos.

## MEDIACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS DE LOS MAESTROS AL PRINCIPIO DE SUS CARRERAS Y RELACIONES CON LA FORMACIÓN INICIAL

### RESUMEN

*Se trata de la investigación sobre la enseñanza al principio de su carrera y los conocimientos de los docentes. La investigación analizó las mediaciones entre las acciones pedagógicas y conocimientos adquiridos en la formación inicial. La investigación es un estudio de caso, de tipo cualitativo, etnográfico y como herramienta metodológica utiliza observaciones, entrevistas semiestructuradas y encuentros. El análisis contribuye a repensar aspectos educativos metodológicos de la formación inicial, y de los conocimientos adquiridos en la experiencia de la carrera, debido a la importancia de ese punto ser referenciado por*

12

*reflexiones en contexto y de esta ser continuada.*

*Palabras clave: Formación 1; Carrera inicial 2; Educación física 3.*

## MEDIATION OF KNOWLEDGE OF THE TEACHERS AT THE BEGINNING OF THEIR CAREERS AND RELATIONSHIPS WITH THE INITIAL FORMATION

### ABSTRACT

*This is the teaching research at the beginning of their careers and the know-how of teachers. The research analysed the mediations between the pedagogical actions and knowledge acquired in initial training. The research is a case study, qualitative, ethnographic type and used as methodological tools observations of semi-structured interviews, and focus group. The analysis contributes to rethink educational-methodological aspects of initial formation, as far as the knowledge acquired from the career experience, because the importance of that point to be referenced by reflections in context, and this be continued.*

*Key words: Vocational training 1. Early career 2; Physical education 3.*

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. CATANI, A. (Org.). *Escritos de Educação*. 7a ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 39-64.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. ORTIZ, R. (Org.). São Paulo: Olho D`Água, 2003.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 28, n. 2, p. 9-20, jan. 2007.

FIGUEIREDO, Z. C. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber *Revista Movimento*. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, jan./abr. 2004.

FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamentos*. 2º Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E. P. V., 2003. p. 11-24.

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA MARQUES, C. M. *Bourdieu e Educação*. In:

NOGUEIRA, M. A. NOGUEIRA MARQUES. C. M. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17- 52.

SACRISTAN, J.G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-87.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P.. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Ed.12, 2000.