



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE: SABERES DA DOCÊNCIA¹

Gildo Volpato

Lediane Ribeiro De Quadros

Viviani Dias Cardoso

RESUMO

O objetivo do estudo foi compreender os saberes docentes mobilizados no processo de formação dos professores de Educação Física no início da carreira do município de Criciúma/SC. Foram entrevistados 19 professores. Os resultados apontam que os saberes são mobilizados na formação inicial e continuam sendo ressignificados na formação permanente com a práxis.

PALAVRAS-CHAVE: Professor iniciante 1; Saberes e Fazeres docentes 2; Formação permanente 3.

INTRODUÇÃO

O início de carreira e a construção da identidade docente tem sido objeto de estudos e discussões por inúmeros estudos 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 restringe 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.

¹ Programa de Iniciação Científica (PIC 170) - Edital N°205/2013.



Giroux (1997) faz críticas sobre a educação erguida em pilares impregnados pela racionalidade instrumental. Este modelo de educação acompanha o pensamento sobre escola e a própria formação docente. O modelo técnico educacional contribui para a proletarização do trabalho docente. Em alguns casos, o modelo educacional tem contribuído a partir da implantação de programas curriculares que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. Tal modelo burocrático atribui aos professores à característica de técnicos especializados em explicar a partir de manuais.

Esses referenciais teóricos, no entanto, apontam sobre 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. A formação inicial corresponde ao período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos ou pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente, aponta Carreiro da Costa (1994). Para Freire (1996) a formação inicial é o momento onde o professor deve adquirir o conhecimento necessário para se assumir como sujeito da produção de conhecimento.

Outro momento que se refere ao processo formativo do professor está relacionado também, os conhecimentos adquiridos e construídos após a sua formação inicial até o final de sua carreira. Segundo Marques (1992), a formação acadêmica deve desenvolver no futuro professor a necessidade de enriquecimento pessoal e profissional constante.

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, partimos do entendimento de Freire (1996, p. 26) ao destacar que ensinar não é transferir, mas criar possibilidades para a produção coletiva do saber.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível [...] trabalhar maneiras, caminhos e métodos de ensinar .

A rigorosidade metodológica está centrada nos passos necessários para a problematização dos conteúdos (FREIRE, 1987). O aprender não se esgota no tratamento do objeto. O exercício pedagógico, tratado por Freire como *dodiscência*², necessita de uma

² Grifo do autor.



abertura dos sujeitos (professor e aluno) que oportunize a apreensão dos outros conhecimentos (FREIRE 1996).

Molina Neto (1997, p. 39) contribui nesta reflexão, abordando que o pensamento pedagógico é fruto da atividade material do sujeito que é reflexo do fazer no seu ambiente de trabalho, ou seja, a escola. O pensamento do professorado se estrutura em um sistema de crenças que dá sentido ao seu trabalho docente. O professor que exerce a sua docência numa comunidade em situação socioeconômica desfavorecida, não se limita as questões educacionais, como ação fundamental, pois existem comprometimentos que apontam uma redefinição de caráter com características inéditas.

Neste sentido McLaren e Da Silva (1998, p. 41) afirmam que o professor é um sujeito que deve entender o seu cotidiano através da compreensão do que lê e estuda. “Interpretando a teoria como uma forma de prática intrínseca à atividade social humana e a oposição implícita entre teoria e prática como sendo eminentemente contextual [...]”.

Foi a partir deste entendimento sobre a formação de professores que nos propomos realizar uma pesquisa com o objetivo de compreender os saberes docentes mobilizados no processo de formação dos professores de Educação Física no início da carreira do município de Criciúma/SC.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Esta pesquisa se classifica como descritiva de caráter qualitativo “que tem como pressuposto científico manipular informações recolhidas, descrevendo e analisando-as para num segundo momento interpretar e discutir á luz da teoria” (NEGRINE, 2010, p. 62).

Primeiro critério de seleção dos professores foi à representatividade tipológica que segundo Molina Neto (2010) é o perfil das pessoas que estão envolvidas em um caso particular. A partir das convergências que caracterizam o professor no início da docência (aqueles que segundo Reali; Tancredi e Mizukami (2008) e ainda Marcelo Garcia (2010) encontram nos cinco primeiros anos de atuação docente na escola básica) foram selecionados 19 professores de Educação Física iniciantes na carreira docente que atuam em escolas públicas da cidade de Criciúma/SC para responderem a entrevista do tipo semiestruturada.

Inicialmente entramos em contato com os professores agendando a data, horário e local disponíveis para a realização das entrevistas. Foi utilizado um gravador para efetivação



das entrevistas, na qual, foram transcritas e devolvidas aos participantes para a validação das informações. De posse das entrevistas transcritas e validadas, foram buscadas as unidades de significados que possibilitaram a criação das categorias de análise que, interpretadas a luz do referencial teórico, sustentaram a pesquisa.

Os nomes dos sujeitos da pesquisa e suas características foram substituídos por letras do alfabeto de modo a preservar as identidades dos mesmos, conforme pode ser percebido na tabela abaixo.

Tabela 01 – Dados de identificação dos professores participantes da pesquisa

Nome	Ano de formação	Tempo de atuação	Carga horária de trabalho	Escola	Forma de sua contratação
A	2011	5 anos	40 horas	Municipal e Particular	ACT ³ e CLT ⁴
B	2011	Quase 5 anos	20 horas	Municipal	CLT
C	2008	Quase 5 anos	20 horas	Municipal	ACT
D	2012	Quase 3 anos	40 horas	Estadual e Municipal	ACT e CLT
E	2012	Quase 5 anos	60 horas	Municipal e Estadual	ACT e CLT
F	2013	2 anos	30 horas	Municipal	ACT
G	2012	Quase 5 anos	20 horas	Municipal e Estadual	ACT
H	2011	Quase 5 anos	40 horas	Municipal e Estadual	ACT
I	2011	Quase 3 anos	60 horas	Municipal e Estadual	
J	2013	8 meses	40 horas	Municipal	ACT e CLT
K	2011	2 anos	20 horas	Municipal	ACT
L	2013	9 meses	24 horas	Municipal	ACT
M	2011	2 anos	20 horas	Municipal	CLT
N	2011	1 ano e meio	20 horas	Municipal	CLT
O	2009	3 anos	60 horas	Estadual e Particular	CLT
P	2008	5 anos	40 horas	Municipal e Estadual	ACT
Q	2012	5 anos	40 horas	Estadual e Particular	CLT e Contrato
R	2011	2 anos	20 horas	Municipal	ACT
S	2011	1 ano	20 horas	Municipal	ACT

Fonte: organizada pelos autores

De acordo com a tabela 01, podemos observar que os professores pesquisados D, F, I, J, K, L, M, N, O, R, S possuem até 3 anos de docência, que de acordo com Huberman (1995) caracteriza o professor iniciante. Já os professores A, B, C, E, G, H, P e Q se encontram com quase 5 anos de docência, caracterizando que estes logo deixam a fase de professor iniciante, conforme Reali; Tancredi e Mizukami (2008).

³ Admitido em caráter temporário

⁴ Admitido em caráter celetista (Consolidação das leis do trabalho).



Foi observado que 9 (nove) professores trabalham 20 horas na docência na Rede Municipal de Ensino de Criciúma e dedicam outra parte do seu tempo em outras atividades laborais. Já a outra metade dos sujeitos que trabalham 40 horas semanais.

Para Negrine (2010), o processo de categorização se torna um componente preponderante da pesquisa qualitativa, pois, não basta obtermos informações, temos que compreender como trabalhar com elas. O movimento de categorização foi responsável por criar os seguintes pontos de análise:

SABERES FUNDAMENTAIS DA FORMAÇÃO INICIAL E PERMANENTE: DANDO VOZ AOS PROFESSORES INICIANTES

Nesta categoria levantamos alguns pontos para serem refletidos neste estudo, tais como: Os saberes fundamentais desenvolvidos ao longo da vida estudantil podem ser influenciadores na escolha pela profissão docente? Qual a influência da formação inicial na construção do “se tornar professor”? Que motivos e intenções levam os professores a buscarem a formação permanente? Qual o conceito de formação permanente para os professores iniciantes? Onde os professores iniciantes buscam sua formação permanente? As condições de trabalho influenciam a prática profissional do professor no início da carreira? Existe relação entre os saberes fundamentais descritos pelos professores e os conhecimentos mobilizados durante sua formação permanente?

Ao questionarmos o motivo da escolha pela profissão docente, todos os entrevistados relatam que seu interesse pela docência advém das vivências escolares com os professores de Educação Física, desenvolvendo o interesse pelo esporte e o sentimento de admiração pela profissão, como podemos perceber na fala do Professor “F”:

“Decidi ser professora de Educação Física porque sempre me interessei pela área da educação e do esporte, desde criança adorava as aulas de Educação Física. E esse foi o ponta pé para fazer o curso”.

Para Tardif (2002) 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. Um dos professores ratifica esta compreensão ao assim se expressar:

“Minha escolha se deve a dois motivos: o primeiro, foi o vínculo familiar, minha mãe é professora pedagoga, e outras pessoas da família são da área da pedagogia, e estavam sempre envolvidos com a área escolar, e realmente



foi essa afinidade que me levou até a escola. O segundo ponto é que desde cedo admirei a minha professora de Educação Física, achava muito bacana o perfil de professor, as atividades que ela fazia, eu admirava seu trabalho”. (Professor H).

Nesse sentido, compreendemos que para o Professor “H”, o processo de construção do “se tornar professor” inicia muito antes de ingressar em um curso de licenciatura. Mizukami (1996) ressalta que este processo inicia na fase estudantil, onde as relações sociais vivenciadas no âmbito institucional de ensino e o contato direto com os professores e comunidade escolar agregam sentidos e significados para o sujeito.

Podemos perceber nas falas dos professores que os fatores que motivaram a escolha pela profissão passam pelas experiências ao longo da vida tanto estudantil, quanto familiar.

Ao questionarmos os entrevistados sobre suas recordações enquanto estudantes perante a organização da educação básica e sua relação com seus professores neste período, observamos que todos os professores apontam que a escola onde estudaram possuía uma organização escolar, e revelam ainda, terem tido uma boa relação com seus professores, pelo menos os de Educação Física, como podemos identificar na fala do Professor “M”.

“O caráter pedagógico dos professores sempre foi muito bom na escola. Acredito ser por causa do suporte da organização da escola, que se preocupava com a estrutura do espaço e materiais para as aulas. Sobre meus professores, principalmente os de Educação Física, sempre tive uma ótima relação”.

O Professor “P” faz uma comparação entre a organização de três escolas na qual estudou:

“Eu estudei em três escolas, uma municipal e duas estaduais (...) no ensino fundamental, na escola municipal, eu lembro que eu gostava muito de estudar, talvez por ela ser organizada, e as aulas de meus professores de Educação Física serem ótimas, tanto é, que eu voltei a fazer o estágio lá! (...) Quando troquei de escola, porque a escola municipal era só até quarta série, fui para uma escola estadual bem maior (...) não era uma escola com uma organização tão grande quanto tinha a outra que era menor (...) faltava professor e ficávamos sem fazer nada, foi quando me desinteressei pelas aulas de Educação Física. No ensino médio, fui pra outra escola estadual (...) nesta eu via uma organização maior em questão de estrutura e professores, porque quando faltava professor a gente ficava em um laboratório de informática ou vinha alguém repor ou nos íamos para a aula de Educação Física. Era um pouco diferente”. (Professor P)

Ao interpretar a fala dos entrevistados, percebemos que a boa relação com os professores, principalmente, os da disciplina de Educação Física e a organização escolar se relacionam. No relato do Professor “P” existe uma comparação de suas vivências escolares, em diferentes contextos educacionais, possibilitando compreender que a escola em que a



organização escolar era mais sólida sua relação e as aulas com os professores eram consideradas boas. Enquanto, nas outras instituições menos organizadas as aulas e o relacionamento com os professores eram mais difíceis. Fato agravante que aparece ainda na fala deste professor é a visão que uma das escolas possui sobre o professor e a disciplina de Educação Física, considerando-a uma válvula de escape, agregando a ela funções além da sua, como por exemplo, suprir a ausência de outros professores de diferentes disciplinas.

Com base na fala do Professor “M” podemos entender que tudo indica que a organização escolar quando preocupada com o trabalho docente, influencia no trato pedagógico dos professores. Nesse sentido, entendemos que o trabalho docente perpassa “dar aulas”, pois está articulado à organização escolar corroborando como uma ferramenta socializadora, que pode influenciar positiva ou negativamente na prática educativa dos professores.

Compreendemos que as recordações estudantis vivenciadas no âmbito escolar são intrinsecamente significativas no processo de “se tornar professor”. Este processo vai ganhando sentido ao ingressar em um curso de licenciatura, quando iniciamos a compreensão sobre o mundo do trabalho docente.

Abordamos os nossos entrevistados sobre a influência da formação inicial na construção do “ser professor”. De todos os entrevistados, 16 (dezesseis) comungam a ideia de que os estágios obrigatórios, os estágios não obrigatórios e o curso de licenciatura foram primordiais em sua trajetória profissional, subsidiando por meio de conhecimentos e experiências sua atuação docente, como podemos observar na fala do Professor “I”:

“A formação inicial ajuda, mostrando se é esta profissão que você quer seguir, serve ainda para orientar, pois a partir do momento que você sai da graduação você é um profissional e deve assumir todas suas responsabilidades. Por isso, pra mim contribui bastante os estágios obrigatórios, que poderiam começar antes, para termos um contato mais profundo com a escola. Mas, o que me deu bastante base na atuação além do curso, foi o estágio não-obrigatório, que possibilitou sair da empresa que eu trabalhava e ir pra escola. Com este estágio pude viver o dia a dia da escola, porque ir lá e dar apenas as seis aulas por dia, não bastam para conseguirmos vivenciar a realidade. Por isso penso que nossa formação está sempre em processo, é um ciclo, que começa na faculdade com a teoria e a prática, nos formamos e temos que vivenciar a realidade da escola e depois buscamos mais conhecimento para a nossa prática (...) este processo é contínuo”.

As vivências nos cursos de licenciaturas, dos estágios obrigatórios ou não obrigatórios, possibilitam minimizar este impacto com a realidade escolar, servindo para que os iniciantes



reconheçam o espaço escolar como seu futuro campo de atuação, iniciando assim, seu processo de identificação. Segundo Pimenta (2006) “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 [...]” (p. 75).

Este período acadêmico possibilita a aproximação com o contexto escolar, diminuindo o impacto com a realidade, porém diante de qualquer dificuldade ainda gozam de amparo da universidade. Todavia, é considerada pelos sujeitos da pesquisa a fase de transição de estudantes para docentes como um elemento crítico na entrada na carreira. Um elemento levantado por 13 (treze) professores é o sentimento de abandono após saírem dos cursos de licenciatura:

“(...) tínhamos o suporte dos professores, o que facilitava bastante no processo de atuação, porém, hoje em dia fica difícil sem ter o acompanhamento deles, porque é no dia a dia da escola que aparecem as dificuldades, é diferente do que imaginava”. (Professor K)

Na fala do Professor “K” são expressos dois sentimentos: o primeiro de incertezas que é acompanhado pelo enfrentamento com a realidade, sobretudo pelo distanciamento entre o real e o ideal, ou seja, entre aquilo que é idealizado pelos estudantes durante o curso de formação inicial e o que efetivamente encontram no cotidiano da escola. E o segundo de abandono, pois no início da carreira é comum serem abandonados à própria sorte.

Manfioleti et al.(2014) apontam que o apoio ofertado aos docentes iniciantes é muito pequeno e às vezes até inexistente, seja por parte da instituição de ensino onde está iniciando sua docência, seja por parte das políticas públicas de educação. Nesse mesmo sentido, os professores foram questionados se tiveram algum acompanhamento no início da carreira docente. 16 (dezesesseis) entrevistados mencionou não possuir auxílio nesta fase considerada crítica, como podemos identificar na fala abaixo:

“Fui contratada como ACT quando estava na quinta fase do curso de Educação Física, eu não tinha nenhuma vivência nas escolas, pois os estágios começam a partir da quinta fase. Eu fui jogada dentro de uma escola pela falta de professores e sem supervisores. Tive que estudar e me preparar sozinha. Foi na cara e na coragem”. (Professor B).

Professor “O” contribui:

“Eu não tive nenhum acompanhamento no início da docência, isso que já estava formada, estou conseguindo superar este período, e hoje me considero uma professora mais experiente dentro da escola”.



Os Professores “D”, “H”, “M” mencionaram ter sido, de alguma forma, acompanhados no início da carreira. Um deles assim se expressou:

“Meu primeiro contato diretamente como professora foi no meio do ano de 2013, que fui chamada para dar aula pelo Município de Criciúma como ACT e tive o acompanhamento só com a direção da escola, e conversava bastante com os professores de Educação Física da própria escola que já tinham mais experiência”. (Professor D)

Analisando o conteúdo das entrevistas percebemos que o início da carreira docente é turbulento, e este período torna-se mais dificultoso quando os professores ingressam na escola sem nenhum acompanhamento.

Por isso há necessidade da escola criar espaços de socialização, pois compreendemos que é por meio das trocas de experiências que os professores se constroem e se reconhecem no ambiente escolar, a partir das aproximações com os alunos, com a direção, funcionários e com os demais professores.

Essa socialização quando se dá em todo o contexto educacional, possui um sentido de acolhimento, de compartilhamento e de amparo na resolução de problemas, como podemos identificar nas falas abaixo:

“Eu acho que o motivo para a gente se socializar com os outros professores é a afinidade com a pessoa. Porque alguns professores não te dão espaço para conversa. E também a própria área de atuação ajuda, porque normalmente um professor de Educação Física interage mais com outro, um ajudando outro”. (Professor M)

“A aproximação começa com alguma dificuldade encontrada na prática, estamos sempre nos aproximando para resolver algumas coisas e solucionar esses problemas, seja com diretora, professores, funcionários da limpeza e cozinha, ou até mesmo os alunos”. (Professor N)

É por meio do diálogo, da participação efetiva dos professores iniciantes no contexto escolar, das trocas de experiências, que eles se reconhecem e se constroem no ambiente escolar. Segundo Marcelo Garcia (2010) esse período de iniciação não representa só um momento de aprendizagem da prática docente, representa também a socialização profissional, o domínio gradativo das práticas de ensino, a compreensão sobre a cultura escolar onde estão inseridos e sobre suas condições de trabalho.

Sobre as condições de trabalho os professores levantaram alguns problemas referentes à estrutura física e materiais, a falta de condições no desenvolvimento pedagógico e as condições financeiras. Sobre a estrutura física e materiais a expressão abaixo revela o que a 17 (dezesete) de nossos interlocutores relatam:



“(...) a estrutura física da escola está precária, a quadra não é coberta, não dando para utilizá-la em dias de chuva e não tem traves e nem tabelas. A falta alguns materiais e seu estado precário dificulta um pouco o trabalho”.
(Professor “J”)

Sobre a falta de condições no desenvolvimento pedagógico, o Professor “R” assim se expressou:

“Quem trabalha 20 horas, duas horas o professor tem que ficar na escola e duas fora da escola (opcional). Quem trabalha 30 horas, são três dentro da escola e duas fora e quem trabalha 40 horas são quatro dentro e 4 fora da escola. Eu utilizo estas horas fazendo os planejamentos das aulas, mas nem sempre isso é possível por causa das conversas de outros professores, outras atividades impostas pela direção, além disso, é difícil conseguirmos planejar juntos com outros colegas, pois as horas atividades não coincidem”.

Para representar o descontentamento com as condições financeiras da profissão, apresentamos a fala do Professor “H”:

“(...) o aspecto financeiro pra mim não era problema enquanto eu era solteiro, era acadêmico (...). Agora a partir do momento que eu construí uma família, realmente a gente vê que a remuneração não tem um retorno que a gente precisa, merecida pela profissão. Claro que você até tem, mas precisa trabalhar 60 horas!”.

Os entrevistados foram questionados se a falta de condições de trabalho pode levar a desistência da profissão docente. Com unanimidade, os professores mencionaram que sim, como revela a fala a seguir:

“Não que eu pense em deixar de ser professor, por que não é isso que quero fazer, mas com certeza sim nos questionamos sobre nossa profissão. Eu sei que a nossa realidade como docente é isso mesmo, espaço inadequado, falta de materiais, falta de apoio no início da carreira e a desvalorização financeira, o que me leva a pensar: foi pra isso que eu estudei durante quatro anos? Era isso que eu queria o tempo todo? Chegar na escola e ter que ficar construindo material e adaptando quadras? Tente perguntar para um aluno o que ele prefere: jogar em uma quadra oficial de futsal ou no meio da lajota que fica entre os dois corredores de salas da escola com duas traves adaptadas com pinos de boliche? O que me faz manter na profissão é ver que sou um professor que mesmo de forma pequena posso ensinar e mudar o futuro de alguns alunos”. (Professor S)

Os professores também foram questionados sobre a formação permanente, pois entendemos a importância de compreender seus conceitos e posturas. 14 (quatorze) falas revelam uma compreensão em forma de ciclo entre os conhecimentos adquiridos na licenciatura, a prática educativa e a busca permanente por conhecimentos e práticas que subsidiem o trabalho docente no cotidiano da profissão. Representando estes entrevistados, observamos duas falas:



“Tenho pós graduação na área de Educação Física e sempre faço cursos de aperfeiçoamento na área. Acredito que o professor nunca esta pronto, sempre deve buscar conhecimento após se formar na graduação”.
(Professor “R”)

O Professor “S” complementa:

“(…) acredito que o ser professor começa na formação inicial e se estende por toda a vida (...) seja por meio de pós-graduação, cursos, leituras (...) a formação deve ser sempre continuada”.

A partir dos depoimentos dos nossos entrevistados podemos perceber que existe uma compreensão mais aprofundada do conceito de formação permanente.

No entanto, há 5 (cinco) professores que não comungam do mesmo entendimento sobre formação permanente, como podemos analisar na expressão dos professores abaixo:

“Tenho especialização em Educação Física (...). Fiz o aperfeiçoamento exclusivamente para ganhar títulos, para subir na classificação da escolha de ACT”. (Professor B)

“(…) tudo o que a gente viu na pós já havíamos visto na graduação (...) eu acredito que a pós aprofundou um pouco, mas pra mim foi só mais um diploma para subir na classificação de escolha de vaga, do adquirir um novo conhecimento para minha pratica”. (Professor P)

Nestas falas, percebemos que a compreensão e importância da formação permanente são influenciadas pelas exigências formativas no processo de contratação dos professores que não são concursados, os ACTs. Neste formato de contratação os professores que possuem títulos de especialização ou cursos de pequena duração⁵ na área de atuação sobem na classificação para a escolha de uma vaga no município. Essa lógica é ratificada pelo Professor “H”, quando assim se expressa:

“Devido à rotina de trabalhos, não consegui participar de nenhum recentemente, por isso tive que comprar cursos de 300 horas para subir na seleção de ACT (...) mas tracei como meta este ano formações e cursos, pois entendo que sem formação continuada o professor não reflete sobre seu trabalho, e isso não quero pra mim”.

Observamos que mesmo o professor que demonstra ter consciência da necessidade da formação permanente, pode ser impulsionado a buscar meios não lícitos para alcançar melhor pontuação e classificação para garantir uma vaga de emprego.

⁵ A prova de títulos, como é designada no edital para seleção de contratação, tem caráter classificatório consistirá na valorização de títulos de formação profissional, obtidos nos anos de 2013, 2014e 2015. (até a data do término das inscrições do Edital N° 009/2014 De Processo Seletivo Do Município De Criciúma).



Embora se perceba que há situações a serem superadas no processo de formação inicial ou permanente, podemos considerar que o processo de “se tornar professor” caracteriza-se com o tempo que oportuniza as vivências práticas e a reflexão sobre as mesmas, ou seja, as experiências. E ainda, pela busca permanente de formação, uma vez que somos seres inacabados, como disse Freire (1996), e conhecimento nunca se esgota.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Retomando o objetivo desta pesquisa que foi: compreender os saberes docentes mobilizados no processo de formação dos professores de Educação Física no início da carreira. Neste sentido, o estudo demonstrou que os saberes dos professores se constroem desde a formação estudantil nas escolas básicas onde suas experiências ganham sentidos e significados na construção do se tornar professor. Pois, muitas crenças herdadas de suas experiências se fortificam ou se ressignificam durante sua prática educativa, assim como os conhecimentos mobilizados durante a formação inicial e permanente podem se tornar positivos ou negativos, dependendo do sentido e dos significados atribuídos a eles no contexto da prática cotidiana. Da mesma forma a busca pela formação permanente de acordo com os entrevistados acontece por dois motivos: o primeiro vem da necessidade burocrática para pontuar no processo de classificação, contratação e, o segundo, pela busca do conhecimento para iluminar a prática educativa.

Leva ao entendimento de que o trabalho docente vai muito além do “dar aulas”, que a organização escolar articulada ao trabalho docente age como uma ferramenta socializadora para o professor iniciante e que este é um processo contínuo de formação.

A pesquisa demonstrou que são inúmeras as dificuldades encontradas no dia-a-dia no contexto escolar, pelos professores iniciantes. Por isso 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. Neste sentido essa pesquisa destaca a importância da articulação entre o trabalho docente, a formação inicial e permanente e a organização escolar para a construção reflexiva dos saberes e fazeres docentes.



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

THE TRAINING OF BEGINNERS PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: TEACHING KNOWLEDGES

ABSTRACT

The objective of the study was to comprehend the teaching knowledge mobilized in the process of training teachers for physical education at the beginning career of the city of Criciúma / SC. We interviewed 19 teachers. The results show that knowledge are mobilized in the initial training and continue to be reinterpreted in continuing education to praxis.

KEYWORDS: *Beginner teacher 1; Teaching know-how 2; Permanent 3.*

LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA PRINCIPIANTES: CONOCIMIENTO DE LA ENSEÑANZA

RESUMEN

El objetivo del estudio era entender la enseñanza de conocimientos movilizados en el proceso de formación de los profesores de educación física al principio de su carrera en la ciudad de Criciúma / SC. Entrevistamos a 19 maestros. Los resultados muestran que el conocimiento se moviliza en la formación inicial y continúan siendo reinterpretado en la continuación de la educación a la praxis.

PALABRAS CLAVES: *Principiante profesor 1; Conocimiento y hechos los maestros 2; La formación permanente 3.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ivani dos Passos. (Org.). *Os caminhos da profissionalização do magistério*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1998, p. 99-122.

CARREIRO, C.F. *Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias*. Revista de Educação Física/ UEM. Maringá, v.5, n.1, p. 26-39, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. A. *Os Professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HUBERMAN, M. *Ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A (org.) Proto/Portugal: Porto Editora, 1995

MANFIOLETI, R. M *et al.* *O programa de acompanhamento ao início da docência: Contribuições Para A Prática Educativa De Professores De Educação Física*. In: IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional á Docência. 19- 21 de fevereiro de 2014: Curitiba.

MARCELO GARCIA, C. *O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência*. Formação Docente. v. 03, n. 03, p. 11-49, 2010.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3º Ed, São Paulo: Atlas, 1996.

MARQUES, M. O. *A formação do profissional da educação física*. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.



- MCLAREN, P; DA SILVA, T.T. Por uma pedagogia crítica da representação. In: DA SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (org). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1998. p 144-158.
- MIZUKAMI, M. G. N. Docência, Trajetórias Pessoais E Desenvolvimento Profissional. In: REALI, A. M. de M. R.. MIZUKAMI, M. G. N. *Formação De Professores*. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.
- MOLINA NETO, Va. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, A.N. S. *A pesquisa qualitativa em educação física: alternativas metodológicas*. 3º ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2010, p 107 – 139.
- MOLINA NETO,Vb. *A formação profissional em Educação Física e esportes*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. v.19, n. 1, p. 34-41, 1997.
- NEGRINE, A. Instrumentos da coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, A. N. S. *A pesquisa qualitativa na educação física*. 3º ed., Porto Alegre: Ed. Sulina, 2010, p 61 – 93.
- NOVOA,A. Formação de professores e profissão docente. In: Antônio Nóvoa (coordenação). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992,p.13-33.
- Pimenta, S. G. *O Estágio na Formação de Professores – Unidade Teoria e Prática?* São Paulo: Cortez, 2006.
- REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa De Mentoria Online para Professores Iniciantes: Fases de um Processo. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 479-506, 2008.SANTOS, C. R. P. B. *A escola pública, o trabalho docente e os professore iniciantes*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- TARDIF,M. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002. TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.