



ISSN 2318-5104 | e-ISSN 2318-5090

CADERNO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

*Physical Education and Sport Journal*

[v. 17 | n. 1 | p. 97-107 | 2019]

RECEBIDO: 26-02-2019

APROVADO: 21-03-2019

ARTIGO ORIGINAL

## DOSSIÊ FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

### Professores iniciantes de educação física: experiências da formação inicial

*Novice physical education teachers: experiences in initial teaching education*

DOI: <http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p97>

Graciele Stolarski<sup>1</sup>, Arestides Pereira da Silva Junior<sup>2</sup>, Alвори Ahlert<sup>2</sup>,  
Adelar Aparecido Sampaio<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Estadual de Maringá (UEM)

<sup>2</sup>Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

#### RESUMO

**Objetivo:** Apresentar as vivências da formação inicial de professores iniciantes de Educação Física. **Métodos:** O estudo é de cunho qualitativo, de caráter descritivo com abordagem e delineamento transversal, no qual participaram seis professores de Educação Física iniciantes na carreira. Como instrumento de coleta, utilizou-se a entrevista semiestruturada, com tratamento de análise de conteúdo. **Resultados:** Os principais resultados mostram a valorização das disciplinas de formação educacional e estágio curricular supervisionado, discrepâncias entre formação e contexto escolar e as influências das situações adversas como elementos desafiadores no início da docência. A motivação e o desejo de permanecer na profissão revelam elementos de percepção positiva de eficácia profissional. **Conclusão:** Conclui-se que os professores de Educação Física iniciantes sentem-se motivados para docência, embora a vivência desafiadora do choque com a realidade. Sugere-se o apoio à inserção na carreira, bem como para a permanência na profissão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores; Educação Física; Docência.

#### ABSTRACT

**Objective:** To present the experiences and living, graduating experiences contributions of the initial academic formation and experiences of professional development of six beginning teachers, graduating from a Physical Education course. **Methods:** The study has a qualitative character of descriptive way with approach and transversal design. An interview was used in data collection, with content analysis treatment. **Results:** The main results show the appreciation of the disciplines of educational training and pedagogical training, discrepancies between training and school context and the influence of adverse situations as challenging elements at the beginning of teaching. The motivation and desire to remain in the profession reveal elements of positive perception of professional effectiveness. **Conclusion:** It is concluded that teachers perceive as meaningful the experiences of academic life, feel motivated to teach, although the challenge of experiencing the shock of reality. We suggest the approximation of the initial formation with the context of the teaching, the pedagogical support at the beginning of the career with the objective of contributing to the professional development in a continuous sense.

**KEYWORDS:** Teacher Training; Physical Education; Teaching.

## INTRODUÇÃO

Uma das finalidades da formação inicial é a de preparar os futuros professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança, o que implica uma reflexão permanente sobre o papel dos professores, o seu profissionalismo e a forma como este é entendido (NÓVOA, 1995). Isso requer que a formação de professores promova o desenvolvimento profissional, no sentido de responder às exigências e aos desafios, cada vez mais complexos que se colocam às escolas e aos professores (GARCIA, 1999).

A fase de entrada na carreira docente é repleta de inseguranças e incertezas, caracterizada como uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos (GARCIA, 1999). É nessa fase, na entrada na carreira docente, que o professor se coloca a frente de várias situações-problema e apresenta peculiaridades interessantes que se destacam pelos dilemas e dificuldades vividas pelo professor iniciante. Alguns autores (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; FOLE; NASCIMENTO, 2011; FARIAS; NASCIMENTO, 2012) identificam esse período denominando-o de “choque com a realidade”, no qual verifica-se a carência de apoio pedagógico (SAMPAIO, 2014; SAMPAIO; STOBAUS, 2015a), com implicações no desejo de abandono da profissão (GONÇALVES, 2000; FAVATTO; BOTH, 2018).

No campo da Educação Física, a entrada na carreira é caracterizado como um momento de grande importância para o docente marcado por tomadas de decisões, desejo de permanecer na docência, choque com a realidade que exigem a aquisição de competências profissionais (FARIAS; NASCIMENTO, 2012). O professor de Educação Física, ao ingressar na carreira tem uma base teórico-prática de como ensinar, do que ensinar e porquê ensinar este ou aquele conhecimento. Esta multiplicidade e falta de clareza durante o processo de formação, pode promover dificuldades para a identificação e acolhimento de uma ou outra abordagem. Grande parte destes referenciais destinados aos docentes e acadêmicos de Educação Física não apresentam sistematicamente uma didática para o ensino da disciplina na escola (ILHA, 2012).

Atualmente vários estudos no campo da Educação Física vêm investigando os ciclos da trajetória e carreira docente ao longo de sua atuação profissional (BAHIA et al., 2018; FARIAS et al., 2018; SILVA et al., 2018; GIANNECCHINI et al., 2018). No entanto, ainda são restritas as discussões na Educação Física referentes ao processo de formação inicial e suas implicações na fase inicial da carreira. Dessa forma, essa pesquisa tem como objetivo apresentar as vivências da formação inicial de professores iniciantes em Educação Física.

## MÉTODOS

O estudo caracterizou-se como qualitativo, de caráter descritivo e com delineamento transversal, no qual participaram seis docentes iniciantes na carreira, egressos do curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Como critério de inclusão, os participantes deveriam ser professores iniciantes com até três anos de ingresso na profissão e de exclusão, os que possuíam mais de três anos de atuação na docência. A partir desses parâmetros foram realizados contatos com os sujeitos por correspondência eletrônica e telefone.

O estudo pautou-se na análise das experiências de formação de professores iniciantes (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; HUBERMAN, 2000; FARIAS; NASCIMENTO, 2012), quando o professor iniciante enfrenta a complexa situação de tornar-se professor, descobrindo e explorando o seu contexto de trabalho. Dos professores que manifestaram disponibilidade para participar da pesquisa, cinco eram do sexo feminino e um do masculino, com idades compreendidas entre 22 a 37 anos, com atuação nos níveis de ensino fundamental e médio, sendo: na esfera estadual (1), em escolas municipais (3) e em colégios privados (2). Para manter em sigilo a identidade dos participantes, foram identificados por números que vão de 1 a 6 antecedido da letra P (de professor).

Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada a partir de um roteiro composto por questões baseadas no estudo de Sampaio (2014), sobre aspectos da motivação à profissão, formação na licenciatura, situações desafiadoras e expectativas de desenvolvimento profissional. As entrevistas foram realizadas individualmente, como auxílio de um gravador digital e em ambiente apropriado para a realização. Após a transcrição das entrevistas, foi utilizada a proposta de Bardin (2011) para a análise de conteúdo, possibilitando identificar as unidades de significado, que foram agrupadas, o que permitiu a construção das categorias emergidas e elaboração do texto final, envolvendo a análise e inferências. O estudo contou com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos participantes, respeitando os aspectos éticos de pesquisas com pessoas e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do oeste do Paraná, sob parecer N° 2.195.140, de 01 de agosto de 2017.

## RESULTADOS

A partir do processo de análise das respostas obtidas, foi possível identificar unidades de significado, que foram agrupadas, sendo possível, assim, a construção das categorias a seguir: motivação para a profissão inicial; formação na

licenciatura: vivências e necessidades percebidas; situações desafiadoras vivenciadas; e, percepção de desenvolvimento pessoal e profissional.

### Motivação para a profissão inicial

Nessa categoria procurou-se levantar os relatos dos sujeitos sobre a sua motivação no ingresso no mercado de trabalho, nas suas primeiras experiências como docentes. Das respostas que obtivemos, quatro professores P1, P3, P4 e P6 relataram que a profissão docente ainda se enquadra no seu projeto de vida para o futuro. P4 revela entusiasmado:

“Agora nesse momento eu não me vejo fazendo outra coisa. Principalmente por ter me deparado com a educação infantil, que eu me apaixonei” (P4).

Quando um indivíduo está realmente motivado existe prazer na realização da tarefa, independentemente da recompensa que a mesma oferece (VENDITTO JUNIOR et al., 2009). Para Jesus (1996) um professor mais motivado para a profissão é aquele que, já antes de ingressar no ensino superior, manifestava o desejo de ser professor, aproveitando na universidade e no curso escolhido as oportunidades e motivações para alcançar este objetivo. Apenas um professor (P5) manifestou desejo de não continuar na profissão.

Sobre o questionamento em relação ao desejo de continuar na profissão docente, os entrevistados revelaram que:

“Na medida que foi passando os meses eu percebi que conseguia desenvolver as aulas e ter um bom controle da turma, então eu fui tendo mais vontade de continuar” (P2);

“Meu desejo é de continuar, eu me sinto muito feliz, mesmo atuando há pouco tempo” (P3);

“Com certeza, trabalhar ali me fez conseguir assumir as aulas de Educação Física. Eu acredito que se você gosta do que está fazendo, vai buscar de alguma forma aprender mais” (P4).

Sobre o pensamento na hipótese de optar por outra profissão, todos os docentes entrevistados mencionaram o pensamento de mudança de profissão, alguns ainda disseram que gostariam de ir para a área de Educação Física Bacharelado:

“O que talvez me interessaria seria a formação no bacharel” (P4);

“Sim, como *personal trainer* ou montar um estúdio de atividades funcionais e aeróbicas” (P6).

Em relação à formação profissional na área de Educação Física, a legislação atual possibilita duas vertentes de formação: Licenciatura que prepara exclusivamente para a educação escolar e o Bacharelado, que prepara para um vasto campo de atuação profissional fora do ambiente escolar, com intervenção nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, na educação, projetos sociais, esportes, lazer e gestão de empreendimentos dessa área (ANTUNES, 2007; NUNES; SANTOS, 2012).

Já outros professores revelaram que já pensaram em mudar de profissão pela questão financeira, como eles mesmos mencionam:

“Eu procuro estabilidade e uma condição financeira que me permita ter no mínimo uma sobra no fim do mês” (P2);

“Minha desmotivação da profissão é pela questão do financeiro, por sem mal reconhecida, não ser bem valorizada. Penso em buscar algo maior, como concursos” (P5).

Ficou evidente nestes casos, a insegurança e desmotivação profissional. Quando analisamos as respostas dos sujeitos que pensam em não exercer a docência como atividade profissional, é nítida a descrença na profissão por conta da desvalorização social, diversos problemas e várias dificuldades com que se deparam no contexto escolar. O problema não é específico da Educação Física, mas sim em todos os cursos de licenciatura no Brasil. Nesse sentido Gatti (2010) revela que são múltiplos os fatores que convergem para esse cenário preocupante e negativo, dos quais destacam-se: as políticas educacionais; as formas de estrutura e gestão das escolas; a formação (ou falta) dos gestores; as condições sociais e de escolarização de pais de alunos das camadas populacionais menos favorecidas e, sobretudo as condições de formação e de trabalho dos docentes.

Já com relação à remuneração dos docentes, esta intervém de forma negativa na vida pessoal e profissional, sendo considerada uma das causas de insatisfação, desinvestimento e afastamento da carreira docente (FARIAS et al., 2015).

### Formação na licenciatura: vivências e necessidades percebidas

Esta categoria agrupou questionamentos relacionados às experiências acadêmicas no contexto formativo (Instituição de Ensino Superior e Escola), as relações que acontecem na vida estudantil, da relação da teoria com a prática e no processo de aprendizado. Também foi incluído nessa categoria as questões relacionadas com as necessidades percebidas sobre o campo de formação profissional. Para o questionamento em relação às disciplinas de formação educacional/estágio pedagógico foram ou não úteis para a preparação profissional dos entrevistados, três professores responderam que as disciplinas foram úteis, como relatam:

“As disciplinas auxiliam desde a preparação de uma aula até sua aplicação na prática, onde nela você precisa de estratégias para desenvolver melhor a aula” (P2);

“Com a vivência de estágio, nós como acadêmicos vimos a real situação de uma sala de aula, e a partir daí nós optaríamos por se continuaríamos para nosso futuro ou não” (P6).

Quanto ao questionamento se o curso permitiu ao professor confrontar com situações reais da profissão docente, mencionam que durante o período de graduação em Educação Física houve confronto com situações semelhantes, como exemplo relatam:

“Não somente o curso, na verdade o que mais me deu experiências foram os projetos que o curso oferecia. Um exemplo foi o PIBID (iniciação a docência) que me ajudou bastante até mesmo antes do estágio” (P2);

“O que mais me deu experiência foram os projetos que o curso oferecia” (P3).

Diante do exposto, autores como Gatti et al. (2014) e Farias (2000) ressaltam a importância do contato com a realidade escolar no período de graduação. Gatti et al. (2014) e Voser (2018) salientam ainda a contribuição dos programas de iniciação à docência e esclarecem que o mesmo tem por objetivo o aperfeiçoamento, qualificação e valorização da formação de professores da educação básica.

Durante o transcorrer de um curso de graduação a universidade deve oferecer atividades a serem realizadas pelos discentes, entre elas, práticas de ensino, projetos de extensão e as práticas como componente curricular, que se constitui em momentos de formação privilegiados para articular teoria com a prática (MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007; TERRAZAN et al., 2008; BISCONSINI; OLIVEIRA, 2018).

Portanto, a formação no âmbito do domínio pedagógico do conteúdo é definitivamente a competência essencial para o futuro profissional de Educação Física, atestando que os conhecimentos pedagógicos são um dos principais alicerces da formação inicial que influenciarão de forma direta na atuação destes futuros docentes (CRUM, 2002). Para o questionamento “de como as disciplinas de formação educacional poderiam ser vantajosas para a sua preparação profissional”, os discentes informaram que os docentes da universidade deveriam simular diversos tipos de aulas, como revela P6:

“Seriam mais vantajosas se os profissionais fizessem na prática uma aula que não possui quadra, nem material suficiente, e este acadêmico teria que fazer, por que isso apenas na teoria é fácil de se discutir, o problema é estar o ano letivo inteiro tendo que adaptar quase todas as atividades por falta de infraestrutura”.

Percebemos também através das respostas de dois professores, que houve discrepância entre o verificado na licenciatura e o que realmente acontece na realidade escolar.

“A faculdade (o curso) prega uma coisa, e quando chega na realidade escolar é outra” (P1);

“Por experiência pessoal eu senti uma grande diferença de quando você chega na sala de aula como estagiário e quando você chega como professor” (P2).

Outras indicações estão no plano de incremento de maior número de atividades práticas e diminuição das teóricas, como aponta P3:

“Acho que a disciplina tem que envolver mais a prática” (P3).

Ressalta-se a grande importância do alinhamento entre a formação na Universidade e a Escola, de modo específico pelas práticas de ensino e de estágio supervisionado. No estágio supervisionado como elemento componente do curso de formação de professores, é importante que ocorra o envolvimento entre o professor (da escola), o estudante estagiário e o professor formador (da universidade), para que o mesmo seja efetivamente significativo (IZA; SOUZA NETO, 2015).

A relação entre esses agentes é algo de reflexões, pois delas decorrem ações formativas que devem caminhar em sentido colaborativo. Como destacam Sampaio e Stobaus (2015, p. 387-388a) a necessidade de se “ampliar a redes de apoios, tanto na Escola, quanto na Universidade, incrementando ações entre esses dois contextos, a fim de que ambos possam reciprocamente, trocar informações, formar-se, atualizar-se, enfim, que possam caminhar juntos, numa relação mais convergente e colaborativa no processo de formação docente”.

### Situações desafiadoras vivenciadas

Esta categoria agrupou questionamentos relacionados a situações de mal-estar docente e se os professores acreditam que os problemas da vida pessoal interferem na vida profissional. Com relação ao questionamento sobre a existência de alguma situação adversa que lhe causou maior dificuldade e mal-estar, P1 revelou a relação de poder dos professores mais experientes.

“Tem muita discordância em muitas situações, e que os professores tentam coagir a gente, fazer coisas que a gente não quer” (P1).

Para esta relação de poder, Castro (1998) identificou situações entre relação de poder formal e informal dentro de organizações e menciona que algumas profissionais se submetem às ordens e exigências de seus superiores. Ressalta-se que P1 passou por um período de greve e mesmo não estando a favor, outros professores tentavam convencê-lo a fazer o mesmo, contra sua vontade.

Silva Júnior (2016) revela que a escola é repleta por relações de poder entre os agentes (direção, equipe pedagógica, professores e alunos), mas quando entra em cena a disciplina e o professor de Educação Física. Para o autor, parece haver uma ampliação dos conflitos, sobretudo pela especificidade da disciplina e o seu contexto de atuação, que difere das demais disciplinas e professores da escola. Três dos professores entrevistados (P2, P4 e P6) mencionaram a questão da indisciplina como situação de mal-estar docente, representada pelo relato de P2:

“Em relação aos alunos foi mais a questão de indisciplina, devido à pouca experiência de saber como lidar, eu não sabia como resolver determinada situação” (P2).

A indisciplina é uma das dificuldades que os professores enfrentam no ambiente escolar, principalmente na Educação Física, considerando as características da disciplina e o local de atuação, tornando-a mais propícia para comportamentos de indisciplina nas aulas. Taille (1996) relata de forma lastimável que o aluno não tem mais vergonha de seus atos de desobediência, e que isso tornou-se sinônimo de poder na sociedade contemporânea.

Os sujeitos entrevistados ainda informaram que sentiram dificuldade na realização das aulas práticas pela falta de materiais e infraestrutura inadequada, como mencionam:

“Algumas vezes não tinha como fazer algumas atividades diferentes daquilo que tinha material” (P3);

“Existe, principalmente [...] pela falta de materiais pedagógicos, por mais que adapte, transforme ou invente materiais para as aulas é necessária uma estrutura adequada” (P6).

A realidade escolar enfrentada pelos docentes revela uma complexidade de limitações no que diz respeito das condições que enfrentam do cotidiano escolar. Achados na literatura revelam que a falta de materiais e de infraestrutura é somente um dos problemas enfrentados pelos docentes (TOKUYOUCHI et al., 2008; QUADROS et al., 2015; WILHELMS; SAMPAIO, 2017).

### Percepção de desenvolvimento pessoal e profissional

Esta categoria reuniu dados referentes à realização do desenvolvimento pessoal e profissional quanto à visualização da carreira como docente ao nível de desenvolvimento pessoal e profissional.

Quanto ao desenvolvimento pessoal, um dos professores entrevistados mencionou que hoje ele tem mais paciência, coisa que ele não tinha antes de entrar para a docência, como o mesmo menciona:

“Ter muito mais paciência [...] saber compreender, saber entender a situação e o momento de cada ser humano [...]” (P1).

Sobre prazer e realização profissional, destacam-se os relatos de P2 e P4:

“Eu tenho muito prazer em ver a evolução de cada aluno, isso para mim é uma realização pessoal” (P2);

“Hoje me sinto realizada trabalhando nesta área” (P4).

No quesito do desenvolvimento profissional, mencionaram que desejam sempre estar se aperfeiçoando, destacando os seguintes relatos:

“Procuro buscar mais conhecimentos para que eu possa me sentir mais segura em certas situações” (P3);

“Desde que estou formada, eu terminei uma pós-graduação e fiz duas formações continuadas, enquanto eu estiver na área estarei sempre buscando mais conhecimentos”, a mesma ainda ressalta que se sente “respeitada e valorizada pelo meu trabalho” (P6).

Quanto ao empenho profissional, os docentes revelaram diferentes experiências, conforme exposto a seguir:

“Busquei aproveitar ao máximo essa experiência de dar aula buscando conhecimento nesse período para desenvolver melhor minhas aulas da melhor forma possível” (P2);

“Durante minha atuação eu comecei 40 horas no município [...] foi um choque de responsabilidade muito grande, porém foi muito proveitoso, consegui ministrar as aulas” (P5).

Gaspari et al., (2006), relatam como positivo o investimento pessoal e da própria escola na formação continuada do professor para o desenvolvimento profissional, a fim de manter e melhorar a qualidade do ensino e injetar motivação no professor. Santos et al. (2012), elencam possibilidades práticas de construção pessoal de docentes, baseado numa perspectiva de formação pela auto-formação, importante para autonomia, no trabalho cooperativo, bem-estar docente, autoimagem e autoestima positiva, no desenvolvimento do autoconhecimento, representando uma estética profissional visível na práxis.

Destaca-se a percepção de competência no exercício da docência, como são descritas, por exemplo, pelos professores 5 e 6:

“Eu me sinto competente pelo reflexo que eu tive, tanto pelos meus alunos, a aceitação deles e o encanto que eles tinham e pelos professores com mais anos de experiência. Eu me sinto competente, mas não tanto motivada” (P5);

“Como faz menos de um ano que estou na profissão, já percebi que essa é a minha área, me identifico com isso. E é tão gostoso quando se entra numa sala e os alunos vêm correndo lhe dar um abraço e fala que contou os dias para ter aquela aula de Educação Física é motivador” (P6).

Embora os professores anteriormente citados tenham destacados percepção de eficácia na docência, o mesmo não foi verificado por P2 e P3:

“Pela pouca experiência eu não poderia agora dizer que eu sou competente para continuar atuando” (P2);

“Acho que ainda preciso aprender mais. Eu digo isso pelo pouco tempo que estou dando aula” (P3).

As investigações sobre a construção das crenças de auto eficácia com professores ainda é recente (RAMOS et al. 2017), sobretudo no âmbito do desenvolvimento profissional do professor de Educação Física (IAOCHITE; AZZI, 2012). A percepção desses professores, entre as crenças de auto eficácia e o contexto da Educação Física, torna-se intrinsecamente motivador sobre sua satisfação pessoal e intenção de continuidade no ensino, uma vez que a área, ao longo desses últimos dez, passa por inúmeras transformações políticas, pedagógicas e profissionais complexas (IAOCHITE et al. 2011).

Com relação aos objetivos e expectativas que os docentes tinham no início da sua formação, se foram e/ou estão sendo alcançados, cinco professores P1, P2, P4, P5 e P6 mencionaram que os objetivos estão sendo alcançados.



Outros docentes mencionaram que antes de iniciar o curso de Educação Física - Licenciatura, não tinham interesse de atuar na área docente, porém pelas experiências que tiveram no ambiente escolar, obtiveram gosto pela docência, como dizem:

“Acho que meus objetivos e expectativas estão indo além das expectativas que eu tinha antes de iniciar o curso” (P2);

“Sempre quis atuar como professora, então superou meus objetivos” (P4);

“Eu sou apaixonada pelo que faço, e minhas expectativas foram mais do que alcançadas” (P5).

Somente um professor (P3) comentou que as expectativas que tinha antes não foram alcançadas:

“Na época que eu comecei a faculdade eu queria fazer mestrado, mas hoje vejo que é uma coisa bem distante, por que querendo ou não, desembolsa dinheiro, e isso é uma coisa que a profissão sinceramente não traz” (P3).

Em relação às vivências sobre sentir-se vocacionado(a)/competente para desempenhar a função docente após as experiências do contexto profissional, das cinco respostas obtidas, três professores (P1, P5 e P6) mencionaram que sentem-se competentes para desempenhar a função de docente, como os mesmos mencionam:

“Me sinto preparado sim, por que já me preparei por muitos anos” (P1);

“Eu me sinto competente pelo reflexo que tive tanto pelos meus alunos e aceitação deles, o encanto que eles tinham, e até pelos professores com mais anos de experiências. Eu me sinto competente, mas não tanto motivada” (P5);

“Como faz menos de um ano que estou na profissão, já percebi que essa é a minha área [...] é tão gostoso quando a gente entra numa sala e os alunos vem correndo lhe dar um abraço e fala que contou os dias para ter aula de Educação Física, é motivador” (P6).

A vocação, percebida pelos docentes está estreitamente aliada ao gosto, à descoberta do prazer pelo exercício da docência. Neste sentido, os indicativos de adesão, sentimento de vocação à profissão podem despertar a busca de um desenvolvimento que favoreça a construção de sua identidade profissional (SAMPAIO, 2014). Dois professores relataram que ainda não se sentem competentes para desempenhar esta função, devido ao pouco tempo que estão lecionando, como os mesmos relatam:

“Então, o que eu posso dizer é que me sinto motivada a buscar melhorar nessa profissão, mas pela pouca experiência eu não poderia dizer agora que eu sou competente para continuar atuando” (P2);

“Não, ainda não, acho que ainda preciso aprender mais, eu digo isso pelo pouco tempo que estou dando aula” (P3).

O profissional assim formado, conforme a análise de Schön (2000), não consegue dar respostas às situações que emergem no cotidiano profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas (PIMENTA; GHEDIN, 2002). Quanto às vivências de sucessos no processo de ensino e aprendizagem, cinco sujeitos responderam de forma positiva quanto às vivências (P1, P2, P3, P5, P6).

“Na verdade, eu me surpreendi muito com essa questão, por que foi um reflexo bem bacana de observar [...] eu dizia qual ia ser atividade mas deixava o aluno explicar, desenvolver as atividades e era engraçado por que eles faziam como eu” (P5);

“Muitos alunos possuem dificuldades simples que precisam de ajuda na sua execução, sendo gratificantes quando vemos que eles tiveram sucesso quando executaram tal atividade sozinho” (P6).

Já um dos docentes entrevistados mencionou que nem sempre há sucesso no processo de ensino aprendizagem, como o mesmo relata:

“Às vezes fica no meio termo, por que as vezes você tenta aplicar o que você aprendeu, colocar na prática a teoria que as vezes não funciona, ou as vezes funciona como uma turma, e com a outra não” (P4).

Para isto, Pimenta e Lima (2012) afirmam que, em muitas vezes, os alunos aprendem juntamente com os professores, observando-os, imitando, assim como elaborando seu próprio modo de se a partir da análise crítica do modo

de ser de seu professor.

Em relação à vivência de sucesso nas relações interpessoais com alunos, todos os professores responderam positivamente, ressaltando que as interações positivas foram significativas para formação docente. A qualidade das interações sociais na escola, constitui-se elemento importante na concepção de objetivos educacionais. Nesse ambiente, a expressão dos sentimentos permite estabelecer uma ligação interpessoal motivadora no processo de ensino (ASSMANN, 2000). Com relação à sucesso nas relações interpessoais com professores, destaca-se a boa relação com outros professores, ou seja, seus colegas de trabalho, como exemplo, revelam P1 e P6:

“Particularmente eu não tenho nenhum tipo de problema com a equipe diretiva, gosto muito e tenho muito apoio deles, eles me ajudam bastante” (P1);

“Sucesso, pois sempre conversamos sobre alunos que possuem dificuldades tentando fazer o melhor para eles, trabalhando em conjunto” (P6).

Para o questionamento se o docente encontra apoio pedagógico/psicológico no seu ambiente de trabalho, P5 relatou não ter encontrado esse tipo de suporte:

“No que eu precisei eu não encontrei. Teve uma situação em que o aluno era muito agressivo, eu busquei vários meios [...] primeiro eu busquei ali em pequeno espaço, depois eu busquei na equipe pedagógica e teve um descaso [...] eu falei com a direção, porém não quiseram levar adiante” (P5).

Há carências em âmbito escolar para a necessidade de apoio psicológico (NUNES; TEIXEIRA, 2000) e pedagógico (SAMPAIO, 2014) aos professores. André (2012), com relação à promoção do apoio pedagógico, destaca o delineamento de ações de formação em serviço com base em necessidades; acompanhamento, suporte e envolvimento de gestores escolares no processo de formação e posterior acompanhamento aos professores iniciantes.

No âmbito de formação acadêmica, Sampaio e Stobaus (2015b) destacam benefícios para o desenvolvimento profissional e bem-estar na carreira docente a partir de intervenção realizada com estudantes de Educação Física, na análise de temas considerados relevantes para o fornecimento de bases para gerir situações adversas do universo docente. Programas de formação com abordagem preventiva na formação inicial têm sido destacados no sentido de propiciar aprendizagens de competências ao professor para fazer frente às principais fontes de mal-estar, otimizando o desenvolvimento humano, a promoção da saúde e do bem-estar (JESUS, 2008). Além disso, ações interventivas no plano sócio-político são necessárias para atrair, manter o licenciando no curso e oferecer-lhes uma qualificação profissional de boa qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revela uma relação de motivação e maior intensidade no desejo de permanecer na docência em Educação Física. Ressalta-se as experiências da vida acadêmica pregressa como significativas no tocante às estratégias que os professores utilizam frente às situações adversas do contexto escolar. Por outro lado, choque com a realidade e as influências adversas do contexto escolar são elementos que desafiam a formação inicial. Na formação acadêmica, a importante vivência com a escola, coloca o potencial professor frente a uma série de contrastes e dificuldades do universo laboral. É nessa direção que, reafirmamos a necessidade de avaliar e pensar a formação dos professores, adequando seus enfoques de forma convergente às necessidades contextuais.

Mesmo reconhecendo que a realidade pesquisada não seja a presente em todos os contextos, nosso entendimento, é da necessidade de se otimizar a formação inicial na perspectiva de desenvolvimento profissional em sentido continuado. Desta forma, é importante a reflexão sobre o processo formativo dos potenciais professores e ao mesmo tempo, em que é possível, a partir disso, um redirecionamento de suas práticas decorrentes. Ainda, reconhecemos a necessidade de realizar estudos mais exaustivos em outros contextos, ampliando enfoques e amostragens, a fim de verificar outros fatores, analisar as influências e a natureza deles, nessa importante fase de desenvolvimento profissional.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.



- ANTUNES, A. C. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da formação profissional. **Revista de Educação**, Londrina, v. 10, n. 10, p. 1-9, 2015.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAHIA, C. S.; FARIAS, G. O.; SALLES, W. N.; NASCIMENTO, J. V. Carreira docente em educação básica: percepções de professores de educação física do magistério público da Bahia. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 289-300, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BISCOSINI, C. R.; OLIVEIRA, A. A. B. A Prática como componente curricular na formação inicial de professores de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 455-70, 2018.
- CASTRO, M. de. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 9-22, 1998.
- CRUM, B. Funções e competências dos professores de educação física: consequências para a formação inicial. **Boletim SPEF**, Lisboa, v. 2, n. 23, p. 61-76, 2002.
- FARIAS, G. O. **O percurso profissional dos professores de educação física rumo à prática pedagógica**. 2000. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- FARIAS, G. O.; BATISTA, P. M. F.; GRACA, A.; NASCIMENTO, J. V. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 441-54, 2018.
- FARIAS, G. O.; BOTH, J.; FOLLE, A.; PINTO, M. G.; NASCIMENTO, J. V. Satisfação no trabalho de professores de educação física do magistério público municipal de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 5-13, 2015.
- FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. Construção da identidade profissional: metamorfose na carreira docente em educação física. In: FARIAS, G.; NASCIMENTO, J. V. (Org.). **Construção da identidade profissional em educação física**: da formação a ação. Florianópolis: UDESC, 2012. p. 61-79.
- FAVATTO, N. C.; BOTH, J. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Londrina, v. 41, n. 2, p. 127-34, 2018.
- FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Preocupações ao longo da carreira docente: estudos de caso com professores de educação física do magistério público estadual. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**, Londrina, v. 33, n. 4, p. 53-62, 2011.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- GASPARI, T. C.; SOUZA JUNIOR, O.; MACIEL, V.; IMPOLCETTO, F.; VENÂNCIO, L.; ROSÁRIO, L. F.; IÓRIO, L.; TOMAZZO, A.; DARIDO, S. C. A realidade dos professores de educação física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 14, n. 1, p. 109-37, 2006.
- GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.
- GIANNACCINI, G.; MILAN, F. J.; ARALDI, F. M.; COZZA, J.; FOLLE, A.; DUEK, V. P.; FARIAS, G. O. Professores de educação física na fase final da carreira. **Corpoconsciência**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 1-15, 2018.
- GOMES, P. M. S.; FERREIRA, C. P. P.; PEREIRA, A. L.; BATISTA, P. M. F. A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 247-67, 2013.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.
- IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de educação física. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 71, p. 659-69, 2012.
- IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; WINTERSTEIN, P. J. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-39, 2011.
- IZA, D. F. V.; SOUZA NETO, S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111-24, 2015.

JESUS, S. N. **A motivação para a profissão docente**: contributo para a clarificação de situações de mal-estar docente e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estante Editora, 1996.

JESUS, S. N. Estratégias para motivar os alunos. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 21-29, 2008.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. B. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-25, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, M. P.; VOTRE, S. J.; SANTOS, W. O profissional em educação física no Brasil: desafios e perspectivas no mundo do trabalho. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 2, p. 280-90, 2012.

NUNES, M.; TEIXEIRA, R. Burnout na carreira acadêmica. **Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 41, p. 147-64, 2000.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUADROS, L. R.; CARDOSO, V. D.; FRASSON, J. S.; MEDEIROS, C. R.; BOROWSKI, E. B. V. CONCEIÇÃO, V. J. S.; FRUK, H. N. O trabalho docente de professores de educação física iniciantes do município de Criciúma - SC. **Conexões**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 12-23, 2015.

RAMOS, V.; KUHN, F.; SALLES, W. N.; BOTH, J.; BRASIL, V. Z.; NASCIMENTO, J. V. N. Percepção de autoeficácia docente: estudo com universitários de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 306-19, 2017.

SAMPAIO, A. A. **Vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho: mal/bem-estar docente/dicente, autoimagem e autoestima**. 2014. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SAMPAIO, A. A.; STOBAUS, C. D. O apoio pedagógico na formação inicial: perspectivas para o bem-estar docente e desenvolvimento profissional. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 22, n. 2, p. 371-91, 2015a.

SAMPAIO, A. A.; STOBAUS, C. D. Perspectivas para o bem-estar docente: uma formação com alunos do PIBID/Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 2, p. 27-37, 2015b.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA JÚNIOR, A. P. **Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de educação física**. 2016. 232f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SILVA, L. J.; FOLLE, A.; FARIAS, G. O.; ROSA, A. Carreira docente em educação física: história de vida de uma professora emérita. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 199-214, 2018.

TAILLE, Y. L. A indisciplina e o sentido de vergonha. In: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

TERRAZZANA, E. A.; DUTRAB, E F; WINCHC P. G; SILVA A. A. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 71-90, 2008.

TOJAL, J. B. A. G. **Currículo de graduação em Educação Física**: a busca de um modelo. Campinas: Unicamp, 1995.

TOKUYOUCHI, J. H.; BIGOTI, S.; ANTUNES, F. H. Retrato dos professores de Educação Física das escolas estaduais do estado de São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 418-28, 2008.

VOSER, R. C. (Org.). **PIBID na Educação Física**: uma proposta metodológica e práticas para o ensino do esporte na escola. Cadernos Pedagógicos de Educação Física – PIBID/UFRGS. E-book. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/173237/001062078.pdf?sequence=1>>. Acessado em: 01 de dezembro de 2018.

WILHELMS, E.; SAMPAIO, A. A. Implicações na prática pedagógica da educação física pela ausência da quadra de esportes coberta. **Biomotriz**, Cruz Alta, v. 11, n. 2, p. 31-51, 2017.

---

Autor correspondente: **Adelar Aparecido Sampaio**

E-mail: [adelarsampaio@hotmail.com](mailto:adelarsampaio@hotmail.com)

Recebido: **26 de fevereiro de 2019.**

Aceito: **21 de março de 2019.**

\* \* \* \* \*