

RESSONÂNCIAS DO PRIMEIRO ANO DA CARREIRA DE PROFESSORES EDUCAÇÃO FÍSICA

RESONANCES OF THE FIRST YEAR OF THE CAREER OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

RESONANCIAS DEL PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Luciane de Almeida Gomes¹

Evando Carlos Moreira²

RESUMO

O presente texto tem o objetivo de relatar como a relação entre universidade e escola permitiu a construção de um fazer profissional, orientado a partir de processos reflexivos vivenciados pelos professores, e produziu outros sentidos para o fazer pedagógico dos professores de Educação Física em início de carreira. Utilizamos como dispositivos mediadores a Observação Colaborativa, os Ciclos de Reflexão e o Grupo Focal. O percurso nos permitiu assumir uma maior capacidade de reflexão acerca do que se espera que a Universidade desenvolva nos programas de Formação Inicial e de Formação Continuada dos professores.

Palavras-chave: Professores de Educação Física; Início de Carreira; Formação inicial; Formação continuada; Pesquisa colaborativa.

ABSTRACT

This text presents aims to which aimed to report how the relation between the university and the school allowed the construction of a professional acting, which was oriented from the reflexive processes lived by teachers, and produced other meanings to the pedagogical action of Physical Education teachers in the early career. We used as mediator devices the Collaborative Observation, the Reflection Cycles and the Focal Group. The route allowed us to have a greater ability to reflect about what the University is expected to develop in teacher's Initial Formation program and in teacher's Continuing Formation.

Keywords: Physical Education Teachers; Early Career; Initial Formation; Continuing Education; Collaborative Research.

RESUMEN

El propósito de este texto es relatar como la relación entre universidad y escuela permitió la construcción de un hacer profesional, orientado a partir de procesos reflexivos vivenciados por profesores, y produjo otros sentidos para el hacer pedagógico de los profesores de Educación Física en inicio de la carrera. Utilizamos como dispositivos mediadores la Observación Colaborativa, los Ciclos de Reflexión y el Grupo Focal. El camino nos permitió asumir una capacidad más grande de reflexión sobre o que se espera que la Universidad desarrolle en los programas de Formación Inicial de profesores y Formación Continuada de profesores.

Palabras clave: Profesores de Educación Física; Inicio de la Carrera; Formación inicial; Formación continuada; Pesquisa colaborativa.

Submetido para publicação: 29/08/2024

Aceito para publicação: 26/06/2025

INTRODUÇÃO

¹ Universidade Federal de Mato Grosso – UFMG – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-1325-1373> – luciane.gomes@ufmt.br

² Universidade Federal de Mato Grosso – UFMG – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-5407-7930> – ecmmoreira@uol.com.br

Pensar a Formação de Professores, as práticas pedagógicas ou refletir sobre como nos tornamos professores somente faz sentido quando não dissociamos o “eu pessoal” do “eu profissional”, ou seja, consideramos a totalidade do ser humano e todas as suas nuances.

Essa afirmação indica uma aproximação com pesquisas que reconhecem os professores como autores, colaboradores, e tem como condição um esforço de aproximação destes com a escola. Nessa direção, faz sentido assumir os questionamentos sugeridos por Nóvoa (2016), que também sugerem trazer os professores para dentro do percurso de pesquisa: como desenvolvemos uma disposição pessoal para sermos professores? Como compomos, constituímos, organizamos determinada pedagogia?

Dessa forma, esse texto apresenta os resultados de uma pesquisa concluída, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, em nível de doutorado, intitulada “Eu, o professor: um estudo sobre desenvolvimento profissional de professores de educação física em início de carreira” (Gomes, 2019).

O trabalho se justificou pela tentativa de construir uma relação dialógica entre escola e universidade, onde os partícipes, professores de Educação Física em início de carreira e pesquisadores, trabalharam de maneira conjunta, avaliando problemas, compartilhando responsabilidades e tomando decisões no desenvolvimento da pesquisa, a partir de um projeto comum que contribua para a escola e para o desenvolvimento profissional dos professores, conforme preconiza Ibiapina (2008).

Nesse sentido, parece necessário reforçar, que não se trata de uma pesquisa sobre professores e sua formação, mas com professores, num esforço em deslocar o debate do campo acadêmico das práticas e teorias pedagógicas em Educação Física para a pessoa do professor -, seu desenvolvimento profissional, seguindo a recomendação de Nóvoa (2007, p. 8) de que “[...] é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma teoria da pessoalidade”. Day (2011, p. 17) afirma que as experiências pessoais determinam as escolhas, e nos indica que

O pensamento e a ação dos professores constituem o resultado da interação entre as suas histórias de vida, a sua fase de desenvolvimento profissional, o cenário da sala de aula e da escola e os contextos mais amplos, sociais, políticos nos quais trabalham. (sic.).

Trata-se, então, de um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física da rede municipal de Cuiabá em início de carreira, mais precisamente do

primeiro ano de carreira e que participaram como colaboradores dessa pesquisa, que assumiu como princípio considerar as dimensões pessoais na composição do percurso de desenvolvimento profissional dos professores pela tentativa de

[...] mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais, de equacionar a profissão à luz da pessoa (e vice-versa), e de aceitar que por detrás de uma –logia (uma razão) há sempre uma – filia (um sentimento), que o auto e o hetero são dificilmente separáveis [...]. (Nóvoa, 2013, p. 25)

O presente texto nasceu da seguinte problematização: como a relação entre a escola e universidade pode favorecer a criação de “espaços e tempos” que possibilitem aos professores de Educação Física em início de carreira processarem suas experiências formativas para tornarem-se professores?

Tem-se assim, como objetivo, relatar como a relação entre universidade e escola, a partir de uma pesquisa colaborativa, permitiu a construção de um fazer profissional, considerando que a ação e a reflexão coletivas produzem sentidos que orientam o fazer pedagógico dos professores em início de carreira.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Day (2011), os primeiros anos da carreira docente são marcados pelo esforço dos professores para que seus trabalhos correspondam à sua visão pessoal, criando sua própria realidade social, no confronto com “as poderosas forças socializadoras da escola” (Day, 2011, p. 102).

Lacey (1977) identificou três fases encontradas nos anos iniciais da carreira: lua-de-mel; crise; fracasso, ou “ir andando”. A primeira fase, a lua-de-mel, refere-se à fase da motivação e do entusiasmo com a profissão; há uma idealização do fazer profissional. A terceira fase, o fracasso ou “ir andando”, se caracteriza como abandono da profissão, que se dá a partir de uma estagnação e desânimo com o fazer profissional. A segunda fase, a que nos interessa neste instante, é a crise, que marca o confronto entre as expectativas pessoais e a cultura escolar instituída, e pode produzir diferentes respostas, tais como: submissão estratégica, pois o indivíduo concorda com a definição da situação e dos seus constrangimentos proposta pela figura que detém a autoridade, apesar das reservas pessoais acerca delas; ajuste interiorizado, quando o indivíduo aceita as regras e acredita que os constrangimentos da

situação são a melhor solução; redefinição estratégica da situação, que implica que a mudança pode ser operada por indivíduos que não detêm o poder formal para o fazer.

Os anos iniciais da carreira abrigam tensões, mas também são anos de muita aprendizagem, em contextos antes desconhecidos desses professores, conforme nos alerta García (2013), o que tem ocupado a preocupação das políticas educacionais de vários países, no sentido de construir possibilidade de uma inserção acompanhada dos professores na carreira, o que também é conhecido como indução profissional.

Avalos (2016) reuniu e analisou uma extensa bibliografia sobre os professores iniciantes nos últimos 15 anos, agrupando-os a partir dos seguintes temas: descrição dos programas, seus processos e efeitos (o maior percentual de trabalhos se refere à indução); investigações sobre os processos de ensino e aprendizagem (aspectos cognitivos, afetivos, sociais e práticos); a aprendizagem profissional (reflexões, habilidades cognitivas e liderança); estudos sobre as crenças, atitudes, tensões desafios e preocupações do professor, e os estudos sobre a mentoria.

Entendemos que, apesar do Plano Nacional de Educação (2014-2024) mencionar na meta 18.2 a indicação de “implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes”, no Brasil essas iniciativas ainda são escassas, e na maioria dos casos, pontuais (Brasil, 2014, p. 82), precisamos considerar que a indução profissional se localiza no tempo e espaço de intersecção entre a Formação Inicial e a Formação Continuada de professores.

Assim, formar professores consiste em romper uma superposição hierárquica, por ser um esforço exercido contra as forças dominantes na instituição, pois,

Os professores, formadores de futuros educadores para a educação básica, não têm uma visão sequer razoável da realidade desses sistemas de ensino e não têm, em sua maioria, nenhuma vivência nele, como professores. A licenciatura foi percebida como problema cuja solução depende de uma perspectiva interdisciplinar e integradora (Ludke, 2009, p. 98-99)

Nóvoa (2009) sugere algumas medidas para enfrentar os desafios da Formação Inicial de professores, dentre as quais mencionamos: passar a profissão para dentro da formação; promover novos modelos de organização da profissão, tais como a colegialidade, a partilha, a cultura colaborativa, construindo uma “comunidade de prática”; reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores,

Mas é também fundamental desenvolver competências de investigação, coordenar e articular, de forma explícita, as várias componentes do currículo, refletir e partilhar

práticas pedagógicas, integrar o ensino e a investigação na prática e incluir a dimensão ética, cultural e política para que a formação de professores possa, de facto, ser encarada como uma espaço de (trans)formação (sic) (Flores, 2015, p. 10).

Ainda, precisamos considerar as especificidades da Formação Inicial em Educação Física, visto que muitos professores que atuam no nível superior, ou seja, os formadores de professores, ainda estão profundamente comprometidos com a formação de pesquisadores, acirrando os conflitos entre “ser professor” e “ser pesquisador”. Os binômios saber fazer e saber ensinar, teoria e prática, ensino e pesquisa, permanecem como desafios da Formação Inicial de professores de Educação Física. Debruçar-se sobre esses binômios significa criar tempos/ espaços que nos permitam refletir criticamente sobre a ação docente, contribuindo com os processos de produção e socialização do conhecimento (Moreira, 2007; Ventrone, 2001).

Os limites da Formação Inicial tencionam à Formação Continuada de professores e situam-se num contexto mais amplo de aprendizagem docente, contribuindo para o crescimento profissional e institucional, como parte de um conjunto de estratégias de desenvolvimento, que incidem na compreensão da formação como um *continuum*, como um processo que se estende por toda carreira, que não se limita a Formação Inicial, mas que se faz no exercício contínuo da profissão (Tardif, 2014).

Para Nóvoa (2016), a Formação Continuada tem como locus principal a escola, lugar onde os professores constroem práticas colaborativas e locus de reflexão sobre a própria formação e outras dimensões do trabalho docente.

Nesse sentido, os programas de indução profissional, intencionais e sistematizados, que se consolidem como estratégia de articulação entre a Formação Inicial e Continuada de professores, funcionam como uma porta de entrada na Carreira. Para isso, devem abrigar três componentes fundamentais: 1. um conceito de ensino e formação; 2. uma seleção do conhecimento que se considera adequado e necessário ao professor iniciante; 3. estratégias formativas que facilitem acesso a esse conhecimento (García, 2013).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa foi submetida e aprovada para seu desenvolvimento sob o registro CAAE 66114017.4.0000.5690. Apresentou-se como qualitativa e buscou por meio da pesquisa-

ação, pelas possibilidades participativas, caráter e perspectivas democráticas, sua possibilidade de realização.

Desse modo, a pesquisa-ação por se desenvolver a partir de processos de interação e, segundo Thiollent (1986), de maneira participativa ou colaborativa:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 9).

Segundo Ibiapina (2008), baseado nos estudos de Carr e Kemmis (1988), a pesquisa-ação, por suas características, pode assumir três formatos distintos: Pesquisa-ação Técnica; Pesquisa-ação Prática; Pesquisa-ação Emancipatória. Dentre as classificações apresentadas, a pesquisa-ação Emancipatória respondia aos desafios propostos para o percurso de pesquisa pretendido pois, tem como características: a tomada de decisões de forma coletiva, com as relações de poder diluídas pelas negociações; movimento dialético entre teoria e prática; predominância da colaboração e ciclos de processos reflexivos.

Dessa forma, a pesquisa-ação com vistas à emancipação, se configurou como pesquisa-ação crítica com abordagem colaborativa, considerou ainda, a partir dessa espiral ação, reflexão, ação, a melhoria do debate educativo que envolve professores de Educação Física em início de carreira.

A pesquisa contou com a colaboração de 4 professores de Educação Física, egressos da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso, ex-bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), concursados e recém-ingressantes no serviço público da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, Mato Grosso.

Para garantir a construção de relações de confiança necessárias para colaboração, e ao desenvolvimento dos processos reflexivos, o primeiro passo da pesquisa foi a sensibilização, realizada com os 4 colaboradores e que consistiu na mobilização pessoal necessária à colaboração. Dessa forma, a primeira ação efetiva foi um encontro de sensibilização que teve como propósito apresentar os objetivos da pesquisa, os princípios da pesquisa colaborativa, convidar os professores à adesão ao percurso colaborativo, bem como a organização dos tempos e espaços destinados aos ciclos de observação e aos ciclos de reflexão (Ibiapina, 2008).

Precisamos enfatizar, que nessa perspectiva, as escolas não são o lócus da pesquisa, mas os espaços de reflexão construídos com os professores, tonando-se necessário enfatizar a compreensão da reflexão compartilhada, uma vez que

A orientação reflexiva proposta pela e na pesquisa requer o esclarecimento sobre o qual a compreensão de reflexão que fundamenta o processo colaborativo. Nesse caso, a reflexão é considerada base material responsável pela recordação e pelo exame da realidade com o objetivo de transformá-la (Ibiapina, 2016, p. 43).

Assim, de acordo com Ibiapina (2008), a pesquisa-ação crítica com abordagem colaborativa, assume como condições para sua realização ser desencadeada a partir de determinada prática social suscetível de melhoria, levar em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação, e se fazer, preferencialmente, de forma colaborativa. Essas são também premissas para assumir numa perspectiva emancipatória, o envolvimento com os partícipes da pesquisa, onde se deixa “[...] de falar sobre educação, passando a investigar para educação” (Ibiapina, 2008, p. 12):

O processo colaborativo, portanto, ocorre por via dupla: pesquisadores e docentes colaboram no processo de pesquisa e formação que se torna reflexivo, crítico, interpretativo e explicativo das práticas educativas com a finalidade de sua reelaboração. (Ibiapina, 2016, p. 48)

Três ações baseadas em Ibiapiana (2008) orientaram e sistematizaram a pesquisa: descrição da prática (O que fiz?); exercício de informação (o que leva a agir desse modo? O que motiva a realizar essas ações? Qual o sentido dessas ações? De onde procedem essas ideias?); o confronto (Como cheguei a ser assim? Qual a função social dessa aula? Que tipo de aluno estamos formando?).

Utilizamos como dispositivos mediadores a Observação Colaborativa, os Ciclos de Estudos Reflexivos e o Grupo Focal. A Observação colaborativa cumpriu o papel de refletir com os professores sobre a prática, articulando teoria e prática, ensino e pesquisa, num percurso formativo por natureza. Era realizado na escola e orientado a partir de um roteiro que descrevia as ações do professor na aula (descrição da aula) e, no final da aula, o professor respondia como foi a aula (O que eu fiz? Por que eu fiz?). Durante três semanas de cada mês foram realizadas as observações colaborativas, uma semana em cada escola, durante todas aulas do professor colaborador no respectivo período, e na quarta semana, organizado um encontro coletivo com todos os professores colaboradores para realização dos Ciclos de Estudos Reflexivos. A pesquisa realizou sete Ciclos de Estudos Reflexivos.

Os Ciclos de Estudos Reflexivos são estratégias que criam oportunidades para a reflexão crítica e coletiva sobre a prática docente. Colocam em cena práticas, conhecimentos, valores, atitudes, sentidos e significados, que nesse processo, tornam-se passíveis de transformação, possibilitando uma maior consciência (Zeichner, 1993) e, foram organizados em três etapas: 1. Levantamento das Demandas Formativas; 2. Apreciação do vídeo (*imovie*), organizado a partir dos registros de fotos e vídeos das observações colaborativas, em que os professores eram estimulados a compartilhar as reflexões sobre suas aulas a partir do questionamento: O que eu fiz? Por que eu fiz? 3. O confronto consistia na leitura e discussão de um texto relacionado às demandas formativas mapeadas durante os ciclos de observação ou nas discussões realizadas durante os ciclos de estudos reflexivos e apoiavam a compreensão dos conflitos vivenciados na escola;

A terceira parte dos encontros coletivos, os confrontos, abrigou o seguinte cronograma de leituras:

Quadro 1. TEXTOS PARA LEITURA NOS CICLOS DE ESTUDOS REFLEXIVOS

	Texto
C.E.R. 1	MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza e colaboradores. Reflexões sobre o fazer pedagógico da educação física. Motriz , v. 16, n.1, p. 199-206, jan./ mar., 2010.
C.E.R. 2	GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. Revista paranaense de desenvolvimento , n. 95, jan./ abr., 1999, p. 101-108. CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias , ano 4, n. 8, jul./ dez., 2002, p. 432-443.
C.E.R. 3	FARIA, Eliene Lopes. Conteúdos da educação física escolar: reflexões sobre educação física e cultura. Revista mineira de educação física , v. 12, n. 2, p. 124-142, 2004.
C.E.R. 4	CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. Revista brasileira de ciências do esporte , v. 28, n. 2, p. 21-37, jan., 2007.
C.E.R. 5	CHARLOT, Bernard. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, Hamilcar Silveira; KUHN, Roselaine; DORENSKI, Sérgio. Educação física, esporte e sociedade : temas emergentes. São Cristóvão, SE: Editora da UFS, 2009.
C.E.R. 6	SANTOS, Wagner dos e colaboradores. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. Movimento , v. 21, n. 1, p.

	205-218, jan./ mar., 2015.
C.E.R. 7	VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: por uma formação cultural da infância e da juventude. Cadernos de formação RBCE , p. 25-42, set., 2009.

Fonte: construção dos autores.

A pesquisa também adotou o Grupo Focal como dispositivo complementar, a fim de avaliar o percurso de pesquisa e assegurar a adesão aos princípios apresentados ao longo deste texto, pois “sua utilização pressupõe a opção por coletar dados com ênfase não nas pessoas individualmente, mas, no indivíduo enquanto o componente de um grupo” (Guimarães, 2006, p. 157). Para tanto, foram realizados dois momentos com grupos focais, um após o terceiro encontro dos Ciclos de Estudos Reflexivos e outro após o sétimo Ciclo de Estudos Reflexivos, cumprindo uma função de avaliação na finalização dos encontros coletivos.

RESSONÂNCIAS

Anunciamos que todas as compreensões resultantes desse trabalho são fruto de um processo colaborativo com professores de Educação Física, trilhando o primeiro ano da carreira.

A pesquisa sugeriu a compreensão da escola como espaço de produção de conhecimentos sobre a prática pedagógica, e, também, de Formação Continuada dos professores, porque é onde se realizam as pretensões pedagógicas, tirando-a do seu lugar comum de simples instituição educativa, no sentido proposto por Imbernón (2010):

A escola deve deixar de ser “um lugar”, para ser uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, que mostra um modo institucional de conhecer e querer ser (Imbernón, 2010, p. 108)

Nesse sentido, o lócus da pesquisa se constituiu a partir dos espaços de negociação e reflexão individuais, durante as observações colaborativas, e de maneira coletiva, nos ciclos de estudos reflexivos. Segundo Magalhães (2006), a reflexão, que atua na construção da autoconsciência, é entendida como ferramenta que permite a compreensão e a transformação de sentidos, porque permite repensar as situações vividas durante as aulas, ressaltar aspectos não observados anteriormente e construir novos sentidos para as ações.

Dessa forma, para desencadear o processo reflexivo, os dispositivos mediadores da pesquisa foram organizados para possibilitar interações pela linguagem, compreendendo-a como mediadora dessa construção que favorece a transformação, a partir das negociações de sentidos que esses espaços promovem. Quando os professores falam, eles produzem enunciados, sentidos interagem verbalmente com o pesquisador e com os outros professores, num processo dialógico. Compreendemos que os espaços de reflexão sobre a prática, individuais (pesquisador/ professor) e coletivos (pesquisador/ professor/ professor), tornaram-se espaços de elaboração de enunciados, que são unidades reais dos processos discursivos e promovem a construção de sentidos na interação entre os partícipes (Freitas, 2002)

As questões apresentadas nas observações colaborativas (impressões gerais sobre a aula) e nos ciclos de estudos reflexivos (O que eu fiz? Por que eu fiz?), além da possibilidade de compartilhar as interpretações dos textos estudados, atuavam como mediadoras da enunciação presentes em todo processo reflexivo: descrição, informação, confronto.

As observações colaborativas permitiram uma aproximação mais efetiva com a escola, bem como observar a dinâmica de inserção desses professores iniciantes na carreira, a partir de questões que surgiram durante a rotina das aulas e que eram retomadas nos ciclos de estudos reflexivos. Para isso, tornou-se necessário aprender a colaborar e a refletir, construir vínculos de confiança, vínculos colaborativos que possibilitassem os espaços de construção de sentidos para os professores, mas também para os pesquisadores.

O relatório de observação contemplava aspectos da cultura institucional, as formas de resolução de conflito, registrava a presença de alunos com deficiência, transtornos de aprendizagem etc. Apesar da escola não ser o lócus dessa pesquisa, esses aspectos puderam ser levantados a partir dos espaços de discussão individuais, que indicaram poder haver diferentes respostas frente às relações estabelecidas com os pares, com a equipe gestora e pedagógica, sendo capaz de favorecer o percurso de aprendizagem crítica ou uma reprodução tácita desses comportamentos.

Cunha (2015), apresenta um modelo de socialização baseado em Jordell (1987) que destaca influências pessoais e profissionais, que se interligam em 4 níveis: 1. O **nível pessoal**, que abarca as experiências prévias; 2. O **nível da classe**, determinada pela relação com os alunos; 3. O **nível institucional/ escolar**, fora da sala de aula, dos professores, gestores e outros encarregados da educação, e, influências estruturais, administrativas e curriculares e 4. O **nível social/cultural**, influências indiretas e implícitas relacionadas às estruturas econômicas, sociais e políticas. Dessa forma, os ciclos de observação nos permitiram a aproximação da escola, o

reconhecimento das condições de trabalho dos professores colaboradores, do espaço físico disponível para as aulas, aproximação do **ato pedagógico**: campo da imprevisibilidade. Estar no ambiente escolar possibilitou o reconhecimento dos mecanismos de socialização e nos ensinou a reflexão que nasce da relação com as práticas. Essas informações foram fundamentais para construção dos Ciclos de Estudos Reflexivos

As observações colaborativas confirmaram as afirmações de Certeau (2008), de que as práticas não respondem docilmente às imposições, elas reagem, criam respostas, falam e infringem. Dessa forma, assumem sempre uma posição diferente em relação às práticas anteriores, de forma dinâmica criam estratégias para se adaptar, gerando satisfações e insatisfações, o que reafirma a necessidade de programas de indução profissional.

Assim, os Ciclos de Estudos Reflexivos permitiram ecoar as condições existenciais dos professores de Educação Física no ano inicial da carreira, a partir de questões que ressoaram durante os encontros coletivos, que passamos a apontar:

Quadro 2. RESSONÂNCIAS DOS CICLOS DE ESTUDOS REFLEXIVOS

Ciclos de Estudos Reflexivos	
C.E.R. 1	As diferenças existentes entre cada realidade são muito grandes, e se revelam nos mecanismos de socialização desses novos professores na carreira; Não há nenhuma ação intencional de indução profissional; Não foi concedida a nenhum dos professores a autonomia na construção dos planejamentos e a participação na escola e a disposição organizacional têm sido conquistadas de formas diversas, mas em sua maioria de forma bastante vagarosa e conflituosa; Os professores lidam com questões relacionadas à legitimação da Educação Física na escola.
C.E.R. 2	A indisciplina dos estudantes foi um dos problemas mais latentes observados durante os Ciclos de Observação; A insegurança para lidar com a indisciplina dos estudantes é fruto de um percurso muito solitário, como tem sido o início da carreira dos professores, o que faz com que as estratégias para enfrentar os conflitos que surgem sejam individuais, pontuais e, por vezes, pouco eficientes; Os casos de indisciplina são de natureza diversa e complexa, impactando o andamento das aulas, mas a escola também tem revelado dificuldade em lidar com essa situação, tomando medidas pontuais e que remediam temporariamente o problema, ou seja, não conseguimos observar a construção coletiva de ações que tragam os temas necessários para o enfrentamento da disciplina para dentro do Projeto Político Pedagógico das escolas.
C.E.R. 3	Esse ciclo confirmou o enfrentamento individual que os professores promovem na escola, na direção da legitimação da Educação Física como componente curricular, especialmente mediado pela visibilidade dos

	<p>conteúdos trabalhados;</p> <p>Os professores entendem que uma sistematização de conteúdos validados por meio de um livro didático, ou de um documento oficial que garantisse o percurso didático dos alunos em qualquer lugar do país, como nas demais disciplinas, é necessário para legitimação da Educação Física na escola.</p>
C.E.R. 4	<p>Os problemas que os professores enfrentam na escola, causam uma sensação de impotência;</p> <p>As dificuldades enfrentadas pelos professores e que se convertem em frustração e outros sentimentos que os afastam do encantamento da profissão, precisam ser compreendidos também como um processo, um movimento de transformação da cultura e da dinâmica da escola.</p>
C.E.R. 5	<p>Os professores ampliam gradativamente a sua capacidade de organização sobre a prática, o que se reflete em experiências. Tentam enfrentar os conflitos vivenciados, ou até mesmo considerar formas mais eficientes para garantir a aprendizagem;</p> <p>Revelaram uma capacidade de ação alinhada ao uso de tecnologias da informação e da comunicação;</p> <p>Os professores consideraram que há muitos “tempos” dentro do tempo, o tempo institucional, o tempo da aula, o tempo da acolhida, o tempo do lanche, o tempo dos sujeitos, das suas compreensões, das suas aprendizagens.</p> <p>A escola precisa ser formada, precisa ser educada, para assumir um respeito com a área, um respeito àqueles que representam essa área, e a compreensão dos espaços das aulas de Educação Física como espaços de aprendizagem.</p>
C.E.R. 6	<p>Esse ciclo constitui-se em um momento de reconhecer que assumimos uma maturidade como grupo, expressa na capacidade de reflexão individual e coletiva, reconhecendo as possibilidades que se constroem a partir dessas organizações;</p> <p>Os anos iniciais da carreira puderam ser traduzidos para além da “sobrevivência” e da “descoberta”, como ao entusiasmo e às experimentações. Eles podem ser reconhecidos como anos de construção de possibilidades que somente são possíveis a partir das relações próprias do processo de ensino e aprendizagem;</p> <p>Confirmação do reconhecimento da escola como espaço de Formação Continuada;</p>
C.E.R. 7	<p>Esse ciclo permitiu refletir sobre uma diversidade de possibilidades didáticas que se manifestam nas diferentes práticas pedagógicas dos professores partícipes da pesquisa;</p> <p>Os conceitos apresentados por Nóvoa (2016) puderam ser evidenciados: disposição pessoal, o desenvolvimento de uma disposição para ser/tornar-se professor que indica uma capacidade de ação; composição pedagógica, como cada um organiza a sua prática com uma assinatura absolutamente personalizada; interposição profissional, como ocupamos o nosso lugar junto aos outros professores, uma posição coletiva; posição institucional, como assumimos posição como profissionais; e, exposição pública, como lidamos com o público e assumimos nossas responsabilidades para além da escola;</p> <p>Ausência de qualquer tipo de ação relacionada à indução profissional.</p>

Fonte: construção dos autores.

Os grupos focais realizados como dispositivos complementares de pesquisa confirmaram a importância dos espaços de reflexão coletiva, construídos como lócus de pesquisa, por se consolidar como espaços de partilha e de troca de experiências, mas também como espaço de diálogo e que permitem partilhar as angústias e a necessidade de diálogo, própria de professores em início de carreira, frente à ausência de programas de indução profissional.

A descrição minuciosa dos dispositivos mediadores revela o esforço de aproximação dos professores, especialmente pela construção de espaços formativos potencializadores de práticas reflexivas, sem as quais, os sentidos extraídos dos anos iniciais da carreira, não seriam possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ressonâncias dos anos iniciais da carreira apresentados nesse texto, só se tornaram possíveis pelo esforço de aproximação com professores a partir da prática da pesquisa colaborativa.

O percurso colaborativo nos permite reafirmar que os sentidos produzidos “com” os professores, sobre os anos iniciais da carreira, ressoam das reflexões sobre as experiências formativas, sobre as práticas pedagógicas, a partir dos confrontos organizados pelos dispositivos mediadores da pesquisa, o que nos permitiu concordar com Nóvoa (2016; 2013), que o “tornar-se professor” não é um dado fechado, não existe modelo, não é uma propriedade ou um produto, mas um espaço de conflitos e de construção das formas de ser professor e de estar na profissão.

Ressoa também, que o ano inicial da carreira é marcado pelas contradições entre os mecanismos de socialização da escola. Os professores se arranjam dentro da cultura escolar, diante da ausência de uma política de acolhimento e indução profissional, e interpretam a sua condição diante de inadequações de espaços/tempos das aulas de Educação Física.

A impossibilidade de pensar, idealizar, elaborar o planejamento, fere a duros golpes a compreensão de “ser/tornar-se professor”, revela que a escola espera que os professores assumam uma “submissão estratégica” à socialização na cultura escolar, que assumam a cultura instituída, sem questionamentos, que não provoquem mudanças e redefinições que movimentem a escola. Mas, os professores têm respondido às afirmações de Certeau (2008),

consolidando práticas que reagem, respondem, infringem. Criam mecanismos próprios de sobrevivência, a partir de mecanismos de “redefinição estratégica” frente aos mecanismos de socialização da escola (Lacey, 1977)

Criam ainda seus espaços de sobrevivência na profissão e assumem para si questões que extrapolam sua capacidade individual, como por exemplo a legitimação da Educação Física como componente curricular obrigatório por meio de suas práticas, o que não é uma tarefa fácil, muito menos individual.

Se por um lado os professores não são adequadamente recebidos pelo sistema, por outro lado os anos iniciais evidenciam os conflitos da Formação Inicial que revelam a construção de uma visão muito idealizada de escola, esvaziada de espaços que ensinem de fato a reflexão sobre a ação, sem se ocupar da construção de um perfil profissional que assume a formação permanente como necessidade.

Torna-se fundamental apontar a emergente necessidade de programas de indução profissional para assegurar esse bem-estar profissional durante todo o percurso da carreira, bem como o desenvolvimento de pesquisas que concedam aos professores o lugar de coautoria, produzindo sentidos que interessam à Formação Inicial e Continuada de professores, às escolas e às universidades.

A indução profissional é fundamental para assegurar esse bem-estar profissional durante toda carreira. Esse cuidado com os anos iniciais pode construir espaços melhor intencionados no que diz respeito à Formação Inicial e Continuada de professores. Políticas de indução são necessariamente políticas de formação e desenvolvimento profissional. Não se formam professores sem outros professores, também não se recebe ou introduz professores na carreira sem que eles sejam recebidos, acolhidos e apoiados por professores mais experientes. Precisamos considerar que para além da aprendizagem dos conteúdos, da composição pedagógica, da capacidade de organização didática, existem aprendizagens que não estão no âmbito do concreto, da técnica. É na interação que acontecem aprendizagens que são fundamentais para que os professores assumam sua posição institucional, o seu lugar o espaço público da profissão.

O percurso dos quatro professores em seu ano inicial de docência nos situa dentro de uma compreensão do que significa o tornar-se professor. Ter participado desse momento, por meio da pesquisa, mediados pelos processos reflexivos, permitiu refletir sobre o que podem ser as práticas da Formação Inicial, por um lado, e do que podem ser, por outro lado, as práticas de

Formação Continuada. Assim, podemos pensar mais adequadamente os sentidos do aprender a conhecer, do aprender a refletir, do aprender a agir, do aprender a sentir não só como profissional, mas como professor, também como pessoas que conhecem, que agem, que refletem, que sentem. Podemos refletir mais adequadamente que se espera que as Universidades proponham programas de Formação Inicial de professores, como o que se espera que façamos na formação continuada dos professores.

REFERÊNCIAS

1. AVALOS, B. Learning from research on beginning teachers. *In*: LOUGHRAN, John; HAMILTON, Mary Lynn (Ed.). **International Handbook of Teacher Education**. Singapore: Springer, 2016. p. 487-552.
2. BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
3. CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Campinas v. 28, n. 2, p. 21-37, jan., 2007.
4. CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. Teoría crítica de la enseñanza Barcelona: Martinez Roca, 1988.
5. CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2008.
6. CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre ano 4, n. 8, jul./ dez., 2002, p. 432-443.
7. CHARLOT, Bernard. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo sujeito? *In*: DANTAS JÚNIOR, Hamilcar Silveira; KUHN, Roselaine; DORENSKI, Sérgio. **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. v. 3. São Cristóvão, SE: Editora da UFS, 2009. 231-246.
8. CUNHA. Antônio Camilo. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica**. Chapecó, SC: Unochapecó, 2015.
9. DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto, 2011.
10. FARIA, Eliene Lopes. Conteúdos da educação física escolar: reflexões sobre educação física e cultura. **Revista mineira de educação física**, Viçosa v. 12, n. 2, p. 124-142, 2004.

11. FLORES, Maria Assunção. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. *In* Conselho Nacional de Educação, **Atas do Seminário Formação Inicial de Professores**, Lisboa; CNE, pp. 192-222, novembro de 2015: ISBN 978- 972-8360-94-8.
12. FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo/SP, n. 16, p. 21-39, jul., 2002.
13. GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto, 2013.
14. GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista paranaense de desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, jan./ abr., 1999, p. 101-108.
15. GUIMARÃES, Valter Soares. O Grupo Focal e o Conhecimento sobre Identidade Profissional dos Professores. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. (orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.
16. GOMES, Luciane de Almeida. **Eu, o professor: um estudo sobre desenvolvimento profissional de professores de educação física em início de carreira**. 2019. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.
17. IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.
18. IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado (orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina, PI: EDUFPI, 2016.
19. IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
20. JORDELL, Karl Oynvind. Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers. **Teaching e Teacher Education**, Grã-Bretanha, v. 3, n. 3, p. 165-177. 1987.
21. LACEY, Colin. **The socialization of teachers**. London: Methuen, 1977.
22. LUDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, 1, n. 1, 2009, p. 98-99.
23. MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. *In*: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva (orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2006.

24. MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza e colaboradores. Reflexões sobre o fazer pedagógico da educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n.1, p. 199-206, jan./ mar., 2010.
25. MOREIRA, Evando Carlos. **Contribuições dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na formação e atuação dos docentes do ensino superior:** o caso da educação física. 413f. 2007. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.
26. NÓVOA, António. **Diálogos entre formação de professores e as pesquisas sobre educação na atualidade.** Cuiabá, Universidade Federal de Mato Grosso, 2016. (Palestra Organizada pela linha de pesquisa Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas do PPGE/UFMT).
27. NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista educacion**. Madrid, p. 1-10, 2009.
28. NÓVOA, António. O regresso dos professores. *In: Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa, Portugal, 2007.
29. NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto, 2013.
30. SANTOS, Wagner, et al.. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./ mar., 2015.
31. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
32. THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/ Autores e Associados, 1986.
33. VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: por uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de formação RBCE, Florianópolis** p. 25-42, set., 2009.
34. VENTORIM, Silvana. A formação do professor e a relação ensino e pesquisa no estágio supervisionado em educação física. *In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (org.). Educação física escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória, ES: Proteoria, 2001.
35. ZEICHNER, K. A. Os professores como prático reflexivo. *In: ZEICHNER, K. A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.