

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

CONCLUÍ, E AGORA? OS PRIMEIROS ANOS DA CARREIRA  
PROFISSIONAL NA ÓTICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA: A FORMAÇÃO INICIAL EM FOCO

DAIANNE BASTOS XAVIER

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA  
EDUCAÇÃO  
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



CONCLUÍ, E AGORA? OS PRIMEIROS ANOS DA CARREIRA  
PROFISSIONAL NA ÓTICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA: A FORMAÇÃO INICIAL EM FOCO

DAIANNE BASTOS XAVIER

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA  
EDUCAÇÃO  
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DISSERTAÇÃO ORIENTADA PELA PROF. DOUTORA MARIA MANUELA FRANCO  
ESTEVES

2011

## DEDICATÓRIA

Dedico este estudo ao meu avô Dejanir  
por todo seu amor e incentivo,  
à minha mãe  
por sua inestimável dedicação e exemplo,  
ao meu irmão Diogo  
por seu carinho e companheirismo,  
as minhas avós (in memoriam)  
pela dádiva em tê-las sempre comigo.  
E sem dúvida, aos professores de Educação Física  
por terem colaborado para que fosse possível concretizar este projeto.

## AGRADECIMENTOS

*Caminhos do Coração*

*Gonzaguinha*

Há muito tempo que eu saí de casa  
Há muito tempo que eu caí na estrada  
Há muito tempo que eu estou na vida  
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz  
Principalmente por poder voltar  
A todos os lugares onde já cheguei  
Pois lá deixei...  
Um abraço amigo, um canto prá dormir e sonhar  
E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas  
E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar  
É tão bonito quando a gente pisa firme  
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos  
É tão bonito quando a gente vai à vida  
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração

Faço minha a canção do grande cantor e compositor brasileiro Luís Gonzaga do Nascimento Júnior (Gonzaguinha), que com a letra *Caminhos do coração* inspirou-me e motivou-me a seguir sempre em frente. E assim, cada parte desta canção faz-me lembrar de todos aqueles que participaram direta ou indiretamente deste percurso.

As duas primeiras estrofes, me levam de volta ao lugar que deixei, a humilde cidade onde cresci, Belford Roxo na Baixada Fluminense, Zona Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, para viver na capital que *Cheira bem, cheira Lisboa*. Recordações, lembranças, memórias que estão guardadas e gravadas do lado esquerdo do peito.

Sem esquecer daqueles que fazem parte do meu caminho, venho agradecer-los...

Primeiramente, agradeço à Deus pelo dom da vida, e por sua presença constante, sendo luz nas minhas decisões e sempre guiando e protegendo meus passos.

Faltam-me palavras que possam expressar como é grande o meu amor e minha gratidão à minha querida MÃE, pensando bem não há palavras que traduzam o que sinto por ela. Mulher de fibra e de coragem. Aquela que está ao meu lado sempre pronta a ajudar no que for preciso para e no meu crescimento pessoal e profissional, apoiando-me em minhas decisões e acompanhando-as de perto e, também, de longe. Mãe, obrigada pela educação que me deste!

Ao meu admirável irmão Diogo (Di), pela sua garra, sua cumplicidade e alegria contagiante. E mais do que isso seu apoio incondicional em todas as circunstâncias. MANO, te amo!

As minhas avós-mães, Minervina (Vina) e Conceição (in memoriam) que com o pouco estudo que tinham, mas com grande visão de mundo contribuíram na/para minha educação, com seus sábios ensinamentos e conselhos. E tenho certeza que lá de cima estão me abençoando. SAUDADES ETERNAS!

Aos meus avôs Dejanir e Lacy. Ao vovô Dejanir, posso ainda dizer que é mais do que pai, assumiu para si a responsabilidade de criar os netos (Eu e meu irmão) e nos garantir a educação sem medir esforços. E sei que esta conquista não é motivo de orgulho só para mim. Se hoje concluo mais esta etapa devo à você, sem você este sonho não seria possível. Qualquer palavra que eu tente escrever não representa o quanto você é importante na minha vida. MEU MUITO, MUITO OBRIGADA! Ao vô

Lacy, que mesmo com seu jeito meio duro de ser e, hoje, bocado longe por diversas circunstâncias da vida, ficam as boas lembranças gravadas pra sempre. Vovôs amo vocês, muito, muito!

Ao meu Pai, que mesmo ausente (hoje não tanto) não esqueço as boas lembranças e momentos que passamos quando estamos juntos. As marcas deixadas na infância jamais serão esquecidas, mas sem você eu não existiria. Obrigada por ter me dado uma família exemplar!

À dinda Rute e ao dindo Silvio, sempre presentes, pessoas impecáveis que sei que posso contar para o que quer que seja. São exemplos de padrinhos. À vocês meu carinho e gratidão. Muito obrigada por tudo! Dinda e Dindo saibam que eu os amo!

Ao Tio Carlos, por sua disponibilidade durante este percurso. Você, realmente, é mais que um GPS! Obrigada!

Aos colegas e amigos que fiz nas três faculdades por onde passei: UNIABEU, EEFD/UFRJ e FCDEF-U.Coimbra, guardo comigo grandes momentos felizes e tensos: ansiedade pré-provas, as transcrições das aulas de anatomia, os estudos no laboratório, os trabalhos de grupo, as noites em claro, as cobranças, as risadas, as conversas em aula e fora também. Ah! Coimbra, saudades que ficarão para sempre... Se não fosse o intercâmbio o sonho do mestrado no exterior tinha pouca chance de se tornar realidade. Aliás, nem passava pela minha cabeça essa hipótese, fazer mestrado sim, mas em outro país nunca havia especulado, e só começou a ganhar força quando soube que iria para Coimbra.

Aos meus mestres da academia, que são mais do que responsáveis e participantes diretos nesta caminhada: Professora Doutora Kátia Regina Xavier da Silva e Professor José Maria Pereira da Silva (Zé), vocês são especiais em minha história.

À você Kátia, pelos incentivos e apoios na hora certa e no momento certo. Sem sua participação não teria despertado o gosto pela pesquisa em pleno primeiro semestre da licenciatura. A frase que sempre dizia e tem sentido em muitos momentos, carregue-a comigo: “ACREDITA QUE NO FIM TUDO DÁ CERTO!” Foram inúmeros os professores que passaram na minha vida acadêmica e em diferentes contextos, e você de todos estes, é única e especial, por tamanha competência, compromisso e responsabilidade. Seu empenho, seu otimismo, seu talento, sua simplicidade e sua perseverança, provou que vale a pena continuar neste caminho. Ter aprendido imenso com sua sabedoria é uma dádiva e sem dúvida um sentimento de gratidão por tudo que foi-me proporcionado. Agradeço seu carinho, todo seu investimento e, sobretudo, sua confiança!

Ao grande Zé, o que dizer à você? Como costumava brincar, *My Dad*, sua presença foi mais do que importante nesta minha trajetória, prestativo, perseverante e com um coração gigante. Ensinou-me para além de conteúdos, os valores da vida. Você é Humano, no sentido mais laico da palavra, afirmo isso pelo tempo de convivência que a cada dia transparecia na sua delicadeza e gentileza no trato com as pessoas. Sei que posso contar contigo, meu grande amigo.

Kátia e Zé, vocês que quando deveriam ser simplesmente professores/educadores, foram mestres. Quando deveriam ser mestres, foram amigos

e sua amizade cativou-me e incentivou-me a seguir um caminho. Vocês foram além das filosofias, das teorias e das técnicas, expressei meu maior agradecimento, que sempre serão poucos diante do muito que me foi oferecido. Obrigada por terem acreditado no meu potencial!

Meu agradecimento especial à professora e orientadora Maria Manuela Franco Esteves, que acompanhou-me em todo o percurso em terras lusitanas, desde a seleção no mestrado, passando por duas disciplinas e toda a orientação até a conclusão deste estudo. Com sua competência e simpatia, não foi (tão) difícil ousar em realizar o estudo no Brasil, apoiou-me desde o primeiro instante em que fiz esta proposta. Mesmo distante, orientou-me com paciência perante a imaturidade de iniciante neste trajeto e encorajou-me para enfrentar os desafios que foram aparecendo sem perder a motivação e o entusiasmo. Aprendi e aprendo constantemente com seus ensinamentos. Obrigada por acreditar em mim e fazer com que fosse possível realizar a pesquisa em minha realidade.

Aos amigos, Bel e Nuno, companheiros de estudo (não só!), com vocês aprendi a viver o diálogo multicultural e conviver com a diversidade. Amizade conquistada com simpatia e afeto ao longo dos nossos dias de convívio. Saudades dos nossos momentos alegres e brincantes. Adoro-vos!

Aos amigos Nuno André e João André, pelo apoio diário (on line) com suas frequentes perguntas: E a tese? Como está a correr isto? Perguntas que abriam espaço para extravazar em meio as leituras e análises. Saibam que foram muito oportunas. Obrigada pela torcida amiga!

À família-amigos que construí em Lisboa, como costumávamos dizer: *family by Lisbon*: Raka, Lê, Nati, Nabhi, Marcinho e Lea, obrigada pelos momentos inesquecíveis que vivemos juntos, muitas e muitas histórias...Adoro vocês!

À prima Cela e família pelo acolhimento e carinho demonstrado nas duas grandes oportunidades que tive de passar as festas de fim de ano em sua companhia no Luxemburgo, cada caloroso abraço amenizava a saudade e aquecia-me em meio aos graus negativos.

À Valéria pelas palavras de estímulo e tradução do resumo para o inglês.

Ao Ale por todo seu carinho, compreensão e incentivo nas minhas decisões.  
Você é especial!

À Escola de Educação Física e Desportos (EEFD-UFRJ), na pessoa do vice-diretor Professor José Maria Pereira da Silva e dos funcionários Renato Sarti e Gustavo Sotello pelo apoio e atendimento as minhas solicitações.

À todos os professores de Educação Física que generosamente contribuíram para que este estudo fosse possível.

Ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na pessoa de cada professor, por oportunizar a concretização desta etapa de formação.

À todos que aqui foram mencionados e aqueles que porventura ao ler este agradecimento tenha sentido falta de lhe ter dedicado algumas linhas, quero que saibam que além das palavras que tentei expressar neste momento, sintam meu forte e caloroso abraço, meu apreço e carinho por cada um, muito obrigada por tudo!

Com vocês aprendi que por mais que sintamos-nos autônomos, independentes, sempre precisamos de tanta e muita diferente gente onde quer que a gente vá. Com vocês senti que nunca estive sozinha por mais que pensasse estar. Por isso é tão bonito quando a gente percebe que o muito que sabemos, ainda é pouco para o muito que ainda temos à aprender.

O que a gente leva da vida, é a vida que a gente leva! E assim sigo em frente...

Que venha o doutorado!

## RESUMO

Este estudo teve como objeto a formação inicial e os problemas encarados pelos professores iniciantes de Educação Física. O objetivo geral foi: problematizar a natureza dos problemas vivenciados por professores principiantes de Educação Física nos primeiros anos de atuação profissional no que concerne aos aspectos formativos e relacionais. Optamos por uma metodologia de caráter descritivo e exploratório, pois tínhamos como intuito descrever como decorria o processo na fase de ingresso à carreira docente, tendo como principal foco os contributos e a qualidade da formação inicial face aos problemas vivenciados pelo professor principiante e familiarizarmos com o fenómeno em investigação. A recolha de dados foi realizada junto à 82 sujeitos formados em uma Universidade Pública brasileira, através do inquérito por questionário, composto por cinco dimensões: formação inicial; relação com os alunos; relação com os colegas de trabalho; relação com a escola; e relação do professor com a profissão docente. Analisamos os dados com suporte do software estatístico SPSS 18.0, através das percentagens e da correlação de Spearman, que nos permitiu averiguar os problemas que se deparam os iniciantes nos seus quatro primeiros anos de atuação profissional. Os resultados obtidos levaram-nos a conhecer oito dos maiores problemas que estes professores iniciantes enfrentam: a dimensão formação inicial - com questões relacionadas a relação teoria-prática e a supervisão do professor de estágio; a dimensão relação com os alunos - com questões ligadas diretamente a intervenção didático-pedagógica do professor, seguido da dimensão relação da pessoa do professor com a profissão docente onde a insatisfação salarial e a dificuldade de encontrar emprego, são fontes de mal-estar na profissão. Por fim, deparamo-nos com aspectos relacionados as relações interpessoais no ambiente escolar: a dificuldade de adaptação dos principiantes ao grupo dos professores mais experientes por serem adeptos a rotinas e o baixo status da disciplina dentro da escola. O conhecimento destas dificuldades nos possibilitou dar um contributo, ainda que modesto, para a reconceptualização dos programas de formação inicial de professores que estão em vigor nas instituições de ensino superior brasileiras, principalmente aquela que estudamos, e em outros contextos internacionais.

Palavras-chave: Formação inicial, Professor iniciante, Dificuldades em início da carreira, Educação Física

## ABSTRACT

This study was focused on the training and the problems faced by beginning teachers of Physical Education. The overall objective was: to discuss the nature of the problems experienced by beginning teachers of Physical Education in the early years of professional performance in regard to training and relational aspects. We opted for a methodology of descriptive and exploratory. We had the intention to describe the process as appeared from the stage of entering the teaching profession, with the primary focus for contributions and the quality of initial training and the problems experienced by the novice teacher and become familiar with the phenomenon under investigation. Data collection was conducted with 82 subjects trained in a Brazilian Public University, through the questionnaire, consisting of five dimensions: initial training, relationship with students; relationship with coworkers, relationship with the school and the relationship teacher with the teaching profession. We analyzed the data supported by SPSS 18.0, using the percentages and the Spearman rank correlation, which allowed us to ascertain the problems faced by the beginners in their first four years of professional performance. The results led us to meet eight of the biggest problems facing these beginning teachers: a initial training dimension - issues related to the theory-practice and supervision of the teacher internship, the relationship with students - with issues directly didactic-pedagogic intervention of the teacher, followed the size of the individual teacher's relationship with the teaching profession where the salary dissatisfaction and difficulty of finding employment, are sources of malaise in the profession. Knowledge of these difficulties has enabled us to make a contribution for the reconceptualization of training programs for teachers that are in place in institutions of higher education in Brazil, especially in those that we have studied, and in other international contexts.

Keywords: Initial Training, Novice Teacher, Difficulties in early career, Physical Education

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Prática e consciência profissional	31
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das unidades curriculares por período	50
Quadro 2 – Formação inicial: Conhecer a percepção do professor iniciante acerca dos contributos da formação inicial para a prática profissional	56
Quadro 3 – Relação com os alunos: Identificar em que aspectos o professor principiante sente-se mais (im)preparado na relação com os alunos	57
Quadro 4 – Relação com os colegas de trabalho: Analisar como o iniciante contou com o apoio dos seus colegas	58
Quadro 5 – Relação com a escola: Analisar como se dá a relação principiante/escola	58
Quadro 6 – Relação da pessoa do professor com a profissão docente: Caracterizar o modo como o professor se sente atualmente na profissão	59
Quadro 7 – Resultados da dimensão formação inicial	70
Quadro 8 – Resultados da dimensão relação com os alunos	73
Quadro 9 – Resultados da dimensão relação com os colegas de trabalho	78
Quadro 10 – Resultados da dimensão relação com a escola	81
Quadro 11 – Resultados da dimensão relação da pessoa do professor com a profissão docente	84

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Os problemas comuns aos professores iniciantes em Portugal e no Brasil	38
Tabela 2 – Características do estágio	41
Tabela 3 – Tentativas de contato com os prováveis participantes da pesquisa	65
Tabela 4 – Caracterização dos respondentes	66
Tabela 5 – Principais correlações significativas da dimensão formação inicial	72
Tabela 6 – Principais correlações significativas da dimensão relação com os alunos	76
Tabela 7 – Principais correlações significativas da dimensão relação com os colegas de trabalho	80
Tabela 8 – Principais correlações significativas da dimensão relação com a escola	83
Tabela 9 – Principais correlações significativas da dimensão relação da pessoa do professor com a profissão docente	85

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EEFD - Escola de Educação Física e Desportos

FE – Faculdade de Educação

LaPEADE – Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à  
Diversidade em Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNIABEU – Abeu Centro Universitário

PNEE – Portador de Necessidade Educativa Especial

PPC – Projeto Pedagógico Curricular

SPP UFRJ – Sujeito Potencial de Pesquisa da UFRJ

SPSS – Statistical Package for The Social Sciences

## ÍNDICE

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO	XI
ABSTRACT	XII
LISTA DE FIGURAS	XIII
LISTA DE QUADROS	XIII
LISTA DE TABELAS	XIII
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	XIV
INTRODUÇÃO	3
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO	12
CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR	12
1. As finalidades da formação inicial	12
2. Teoria e prática na formação inicial	17
3. Competências profissionais do professor de Educação Física	21
4. Estágio: Aproximação do real	27
CAPÍTULO II – A INICIAÇÃO À ATIVIDADE DOCENTE	31
1. Professor iniciante: o impacto com a realidade	31
2. Os problemas vivenciados nos anos iniciais	35
3. Superando os problemas: as soluções nas diferentes dimensões	39
CAPÍTULO III - DOS NORMATIVOS NACIONAIS AO PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR (PPC) da EEFD/UFRJ	44
1. O Projeto Pedagógico Curricular da EEFD/UFRJ	44
2. Organização e periodização curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física	49
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	53
CAPÍTULO IV – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA	53
1. Design de investigação	53
2. Construção do questionário	54
3. Validação do questionário e Pré-teste	60
4. Seleção dos sujeitos de pesquisa	62
5. População e amostra	64
6. Caracterização dos sujeitos em estudo	66

7. Processo de tratamento dos dados	66
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	69
1. O papel e o valor atribuídos à formação inicial	69
2. Relação com os alunos: o processo didático-pedagógico	73
3. Relação com os colegas de trabalho: proximidade ou distância?	78
4. A dinâmica da relação interpessoal com os órgãos de gestão e o corpo docente da escola	81
5. Relação do professor com a profissão docente: boa ou ruim?	84
6. Síntese dos problemas mais evidenciados na ótica dos respondentes	85
À GUIA DE CONCLUSÃO	88
PARTE III – REFERÊNCIAS E ANEXOS	96
Referências	96
Anexos	113

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

### 1. Aproximações

A formação inicial de professores vem sendo foco de pesquisa há algumas décadas, e estudos já feitos (Estrela e Estrela, 1977; Marcelo García, 1999; Perrenoud, 1993; Alves, 2001) demonstram que é neste período que se prepara o futuro professor para desempenhar sua função e para continuar a desenvolver-se na prática pedagógica (Ribeiro, 1993). Também é na formação inicial que se ensina ao professor principiante a questionar-se sobre as exigências da prática pedagógica, a investigar os problemas que venha a enfrentar e a conhecer as técnicas da coleta objetiva dos dados, e para além destas auto-interrogações o desenvolvimento de competências pessoais e igualmente domínio no campo da pesquisa (Alves, 2001). Sobre este último - *domínio no campo da pesquisa* - acreditamos que o desenvolvimento de uma atitude investigativa como uma das finalidades da formação inicial, seja de grande relevância no processo de formação por experiência própria da investigadora, porque em seu percurso acadêmico teve forte influência positiva a iniciação à pesquisa logo no primeiro período da licenciatura, apostando ter sido esse incentivo, esse apoio, esse despertar e esse acreditar que ganhou a força necessária ao longo do processo na busca constante por mais e melhor formação.

Para apoiar estas ideias, contamos também com a colaboração de Vila (1988, p. 22, citado por Alves, 2001, p. 43) quando afirma que,

“a formação inicial deve ter em conta que o futuro professor se vai encontrar com uma realidade incerta (variedade das circunstâncias em que dará aulas, número de alunos, idade, bairro, a dinâmica da transformação social, etc.), pelo que tal formação deve prever a adequada educação para o imprevisível, ao mesmo tempo que apetrecha o professor de técnicas apropriadas para a solução dos problemas concretos.”

---

<sup>1</sup> NOTA: A escrita desta dissertação respeita as normas ortográficas adotadas no Brasil, país de origem da investigadora.

Por outras palavras, “toda a formação docente implica a formação de uma atitude de questionamento de si e de questionamento do real”, conforme afirma Estrela (1992, p. 47).

Contudo, nesse momento, algumas questões evidenciam-se dando lugar a trabalhos de pesquisa:

- As finalidades e os objetivos dos programas de formação têm correspondido as exigências que a prática coloca?

- Qual o papel da formação inicial na construção das soluções para as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes na sua prática pedagógica?

Partindo destas questões problematizadoras, salientamos algumas lacunas, assinaladas na literatura especializada e que também temos constatado por nossa observação da formação inicial: a) os planos curriculares são apresentados de forma fragmentada, e muitas vezes compostos por uma diversidade de conteúdos julgados essenciais, e percebe-se que “(...) ensinam muita coisa que nunca se utiliza e esquecem-se de ensinar o que realmente faz falta” (Geer, 1982, p. 196); b) metodologias da formação académica inadequadas à realidade, como menciona Alves (2001, p.151) “(...) os conteúdos que os especialistas elaboram no seu gélido laboratório de ideias, afastados da territorialização do ensino”; d) e a falta de incentivo à investigação desde o início.

Sousa e Carreiro da Costa (1996) realizaram uma pesquisa<sup>2</sup> que tinha a intenção saber o que pensam os professores de Educação Física sobre a formação que

---

<sup>2</sup> O estudo envolveu 106 (cento e seis) professores de Educação Física que atuam do 5º ao 9º ano de escolaridade. Para recolha dos dados foi utilizado um questionário com perguntas abertas. O tratamento dos dados realizou-se através da análise de conteúdo feita indutivamente seguida de análise interpretativa.

tiveram no curso que frequentaram. Criaram três categorias que possibilitaram a caracterização da formação destes professores: “Plena aprovação (só incluindo características positivas), Plena reprovação (só incluindo características negativas) e Ponderação (incluindo aspectos positivos e negativos)” (p. 34-35). Os dados revelam que a terceira categoria – ponderação – foi a mais referenciada. Dos pesquisados (106), 62 (sessenta e dois) professores (58,5%) “consideram que há aspectos da sua formação que se mantêm importantes para a actualidade profissional e outros que deveriam ser reformulados ou banidos”. A segunda categoria – plena aprovação – mencionada por 24 (vinte e quatro) dos professores (22,6%) apresenta a suposição de “pensarem a sua formação como um exemplo a seguir e/ou se identificarem afectivamente”. A última categoria – plena reprovação – referida por 20 (vinte) professores (18,9%), “supostamente traduzirá o reconhecimento da inutilidade das experiências formativas e/ou rejeição afectiva do curso frequentado” (p. 35).

Os dados instigam-nos com uma outra questão: seria importuno quando ouvimos de muitos estudantes ao fim do curso, ou mesmo dos que já atuam, comentarem que tiveram muita teoria, mas na prática a teoria é outra? É na perspectiva de buscar caminhos que nos permitam aprofundar nossas reflexões que discorreremos a partir de agora.

Tardif (2000) aponta que o ensino que é ministrado na licenciatura muitas vezes se concretiza numa lógica disciplinar que apresenta limitações pela sua forma fragmentada e especializada, pois é concebido segundo o modelo que ele denomina de aplicacionista do conhecimento,

“(…) onde os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar, para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na

prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana” (Wideen et al., 1998, citado por Tardif, 2000, p. 18).

Quando o jovem licenciado tem que ensinar, muitas vezes tende a imitar e executar modelos de ensino que vivenciou enquanto aluno, ou seja, na ausência de alternativas e em meio aos conflitos formados, muitos professores acabam usando práticas aprendidas com seus ex-professores, práticas estas rejeitadas por eles quando alunos (Quadros et al., 2006). Este conflito evidencia-se quando o neo-professor tem que encarar uma turma pela primeira vez, sozinho, tendo toda responsabilidade para si, pois aquilo que se tem como ideal, no real pouco se concretiza, levando este profissional a se defrontar com “choque com a realidade” (Veenman, 1988) onde nem sempre consegue conjugar os saberes teóricos com as práticas profissionais.

Alves (2001) aponta que nos últimos vinte anos, sobressaem variados estudos exploratórios e descritivos (Fuller, 1969; Fuller and Bown, 1975; Lacey, 1977; Vonk 1983; Veenman 1984; Zeichner and Tabachnick 1985; Vonk and Schras, 1987; Eisenhart, 1991; Bennett, 1991; Cook and Pang, 1991; Bullough Jr, 1992, 1993; Osborn and Broadfoot, 1993 e Silva 1994) que se têm debruçado sobre o problemático e vivido primeiro ano da carreira docente, com o propósito fundamental, entre outros, de recolher informação para possíveis reestruturações dos programas de formação inicial ou contínua, ou mesmo para definição de programas de indução, que minorizem os problemas dos principiantes. Noutras palavras, o conhecimento dos problemas mais frequentes que os professores iniciantes encontram, podem proporcionar informações importantes para melhorar e renovar os programas de formação, tanto iniciais como contínuos, como também para melhorar a supervisão das práticas iniciais. Isto vem alertar que nenhuma instituição formadora de

professores pode ficar indiferente ou ignorar os problemas que seus graduados encontram nos seus primeiros anos de ensino (Veenman, 1988).

Foi partindo deste pressuposto, que nos dispusemos a formular como problema desta pesquisa o seguinte: *quais os problemas<sup>3</sup> com que os professores iniciantes de educação física se deparam nos primeiros anos de atuação profissional no que concerne aos aspectos formativos e relacionais?*

Neste sentido, com intuito de contribuir para formação de futuros professores é que nos dispusemos a inquirir os licenciados em Educação Física, que estão nos seus primeiros anos de exercício profissional, na tentativa de descobrir: a) Qual(is) foi(ram) o(s) choque(s) que vivenciou ao iniciar no campo? b) Dado o contexto onde se insere sua prática, no que tange aos aspectos formativos e relacionais, onde se instala maior dificuldade de atuação? c) Quais os contributos que a formação inicial proporcionou para/na sua prática profissional?

Optamos pelo grupo de professores de Educação Física, primeiro, por acreditar que a formação dada neste campo merece pontual atenção no que diz respeito a relação teoria/prática<sup>4</sup>; segundo, por estes professores terem terminado recentemente o curso de formação e por terem pouco tempo na prática, e assim possuírem uma leitura bem próxima da sua formação e dos impactos da mesma na sua vida profissional, diferentemente daqueles professores que já possuem muito tempo após a formatura com grande experiência em relação ao modo de pensar, agir e de

---

<sup>3</sup> Um problema é definido como uma situação, particularmente difícil e constrangedora, que o professor principiante encontra no desempenho da sua profissão e de todas as funções a ela inerentes, constituindo um obstáculo ou condicionamento à realização de actividades profissionais, nomeadamente ao nível da prática pedagógica (Flores, 2000, p. 116).

<sup>4</sup> Conforme promulgação realizada pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação na Resolução de n.º 7, de 31 de março de 2004 ao definir que (...) a formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da *prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares* (Brasil, 2004).

enfrentar o cotidiano do trabalho pedagógico (Huberman,1992); terceiro, pela formação inicial da investigadora também ter sido na área e isso proporcionar o contato com estes profissionais, e por último, entre outros aspectos, pela valorização desta área do conhecimento, que ainda é muito malquista no senso comum e também por professores de outras áreas, vista tradicionalmente como uma área de menos importância que pouco contribui para o desenvolvimento integral do ser humano e que carece de estudos que incidam especificamente nos profissionais que nela atuam.

Portanto, delinear experiências pessoais anteriores dos professores de Educação Física, que levam às suas práticas profissionais atuais, permite-nos compreender o processo de formação ao qual foram sujeitos e a fase de entrada na profissão, para assim conhecermos e valorizarmos os aspectos envolvidos no êxito ou no fracasso profissional e pessoal destes professores.

A seguir delineamos os objetivos, geral e específicos, traçados para este estudo delimitando os aspectos que, hoje, despertam nosso interesse e ao mesmo tempo instigam-nos fazendo com que debruçemo-nos sob o objeto em tela.

### **Objetivo geral**

- Problematizar a natureza dos problemas vivenciados por professores principiantes de Educação Física nos primeiros anos de atuação profissional no que concerne aos aspectos formativos e relacionais.

### **Objetivos específicos**

- Conhecer a percepção do professor iniciante acerca dos contributos da formação inicial para a prática profissional;
- Identificar em que aspecto o professor principiante sente-se (im)preparado na relação com os alunos;

- Analisar como o iniciante contou com o apoio dos seus colegas;
- Analisar como se dá a relação principiante/escola;
- Caracterizar o modo como o professor se sente atualmente na profissão.
- Apreciar a qualidade do currículo de formação da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ), na medida em que as opiniões dos seus recém-diplomados permitissem fazê-lo.

No âmbito desta pesquisa, consideramos professores iniciantes os que se encontravam nos seus primeiros quatro anos de atuação, visto que estudos efetuados consideram iniciante os professores que estão no seu primeiro ano de docência (Ribeiro, 1993; Vonk, 1983, 1984, 1985 citados por Flores, 2000), como também àqueles nos seus primeiros três anos (Pataniczek & Isaacson, 1981; Hall, 1982; Veenman, 1984, 1988; Imbérnon, 1994a citados por Flores, 2000; Huberman, 1989, 1992) e outros, ainda, fazem corresponder este iniciar aos cinco primeiros anos de atividade profissional (Vera, 1988; Aitken, 1993 citados por Flores, 2000). Logo, não há uma determinação única quanto a extensão do período de iniciação à docência, devendo ser o investigador a decidir dentro do limiar mínimo e máximo considerado pelos diversos autores. Optamos pelos que estão nos quatro primeiros anos iniciais. No decorrer do texto utilizaremos com a mesma conotação de iniciante os termos: principiante, novato, neófito e neo-professor.

Realizada a contextualização inicial do nosso estudo, apresentado o problema de pesquisa e seus objetivos, vale referir que optamos por não formular hipóteses de estudo por se tratar de um estudo de caráter descritivo e exploratório e com isso a formulação de hipóteses pode ser descartada formalmente (Marconi & Lakatos, 1999).

De seguida apresentamos a organização estrutural deste trabalho, composto por cinco capítulos.

No primeiro capítulo, discutimos a temática da formação inicial, com ênfase nas finalidades e na fulcral necessidade de articulação teoria e prática num curso que se dispõe a formar professores, sobressaltando a relevância do estágio nesta formação. Dedicamos também um tópico as competências necessárias ao professor de Educação Física.

O segundo capítulo, foi dedicado a caracterização do iniciar à atividade docente: (a) ser professor principiante diante a complexidade que é a prática pedagógica; (b) os problemas vivenciados nos primeiros anos de docência e (c) a superação e as soluções encontradas pelos principiantes.

No terceiro capítulo, procedemos a análise do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) onde nossos sujeitos de pesquisa licenciaram-se.

No quarto capítulo, apresentamos o design de investigação, onde delineamos nossas escolhas metodológicas. Trata-se de um estudo de caráter descritivo e exploratório, em que optamos pelo método quantitativo para recolha e tratamento dos dados, utilizando para isso o inquérito por questionário, cujo tratamento dos dados foi efetuado mediante a utilização do software estatístico SPSS, versão 18.0, que nos permitiu averiguar os problemas que se deparam os iniciantes no seus quatro primeiros anos de atuação profissional.

No quinto capítulo, analisamos e discutimos os resultados obtidos através do questionário, segundo as cinco dimensões que compunham o instrumento de recolha dos dados: a formação inicial; a relação com os alunos; a relação com os colegas de

trabalho; a relação com a escola e a relação da pessoa do professor iniciante com a profissão docente.

Concluimos esta investigação, com algumas reflexões finais sobre o que pudemos identificar e conhecer dos problemas mais sentidos pelos nossos inquiridos, sendo estas grandes pistas para aprofundar o debate sobre esta temática e abrir possibilidades de discussões em outros estudos com vistas a contribuição para a reconceptualização da formação inicial a partir dos passos que aqui percorremos.

## PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO

### CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

*"(...) se queremos dar aos jovens a melhor educação é basilar dar primeiro uma boa formação aos que os vão ensinar"* (Wideen & Tisher, 1990, p.1)

#### 1. As finalidades da formação inicial

Falar da formação de professores, remete para o pensar sobre o contexto histórico-social, as condições políticas e econômicas nas quais estamos inseridos: uma sociedade multifacetada, globalizada, marcada pelos avanços científicos e tecnológicos, o que traz novos desafios à formação dos futuros professores de modo que corresponda às exigências e as expectativas da realidade social. Isto implica refletir sobre que formação se pretende ofertar devido ao exercício profissional ser cada dia mais complexo, pois não se forma um professor para um sistema educativo qualquer em abstrato, forma-se para e é-se professor dentro de um sistema educativo em concreto, situado num tempo e num espaço, com um público que é aquele e não outro, e com condições econômicas, sociais e culturais que são o que são e não o que gostaríamos que fossem (Patrício, 1989, citado por Rodrigues, 2006).

Neste sentido, discorrermos sobre formação inicial de professores implica pensarmos como investir numa formação que atenda às necessidades e aos desafios da atualidade de modo que corresponda não só a exigências do sistema educativo, como também ao desenvolvimento profissional do sujeito que se forma, o que dá a entender que se trata apenas do início de um processo que requer cada vez mais aperfeiçoamento e investimento. Mas, para que isso aconteça é essencial que a formação inicial esteja estruturada de forma que em seus programas estejam bem

definidos nos objetivos e nas finalidades quanto ao tipo de profissional que se pretende formar e para que escola está sendo formado, e implica, ainda, pensar quem é esse professor e o que ele faz.

Apoiados na síntese de trabalhos de investigação analisados num estudo sobre a formação inicial de professores em Portugal, a seguir, apresentamos uma lista de dez objetivos e finalidades que estes estudos recomendam para a formação inicial (Estrela & col., 2000, citado por Gondar, 2005, p. 30).

- “a) ensinar competências de pensar aos formandos em todas as componentes do programa
- b) formar os futuros professores com métodos e materiais adequados à sua educação cognitiva (...)
- c) (...) incluir o domínio de certas formas de pensar relevantes das disciplinas do ramo de formação educacional.
- d) levar a compreensão da estrutura de cada disciplina (...)
- e) articular pensamento e acção, promovendo um saber acerca do saber.
- f) levar ao desenvolvimento de competências reflexivas, promotoras de um pensamento estratégico, facilitador da intervenção educativa (...)
- g) promover o desenvolvimento pessoal e social dos formandos.
- h) proporcionar ferramentas concretas de aproximação à prática profissional e desenvolver no formando a capacidade de mobilização de si próprio (...)
- i) levar os formandos a aceitar que ensinar é uma ciência e que se aprende a ensinar toda a vida.
- j) reforçar a motivação inicial dos formandos, (...)”

Como complemento desta perspectiva, Alves (2001) corrobora que é também uma finalidade da formação o enriquecimento a nível pessoal, focado no desenvolvimento da autonomia<sup>5</sup>, de modo a levar os próprios professores a descobrirem e assumirem seus próprios modos de ação. Isso ocorre quando o

---

<sup>5</sup> A autonomia é a capacidade para gerir a própria aprendizagem, o que implica ser capaz de definir objetivos pessoais, organizar e gerir tempos e espaços, auto-avaliar e avaliar processos, controlar ritmos, conteúdos e tarefas na sua relação com os objetivos a seguir, procurar meios e estratégias relevantes (Alarcão, 1996, p. 178)

professor iniciante observa e confronta suas ideias com a dos seus pares, interrogando-se a si próprio e também aos outros, o que o leva à procura de si mesmo pela identificação e pelo recuo, construindo assim a sua personalidade enquanto professor (Postic, 1979, citado por Alves, 2001).

No fundo, “(...) a grande finalidade da formação (...) deve voltar-se para uma preparação do futuro professor como agente de crescimento e mudança, a operar dentro e fora de si mesmo, isto é, extensiva ao contexto pessoal envolvente” (Alves, 2001, p. 42). Nas palavras de Benavente (1990, p. 294) este deve ser

“o objetivo central de um programa de formação de professores, (...) em que os próprios futuros professores (formação inicial) ... sejam pensadores do seu próprio ensino e elementos activos da sua melhoria e aperfeiçoamento, capazes de assumir uma atitude crítica face à sua própria profissionalização”.

Neste sentido, de um ponto de vista mais geral, a formação inicial ao se preocupar com o sujeito que se forma, preocupa-se de igual forma em desenvolver nestes formandos competências<sup>6</sup> que lhes permitam agir em situações complexas que venham a enfrentar.

Para isso, entende-se que a formação inicial deverá, em primeiro lugar, “cultivar as perspectivas de um desenvolvimento profissional ao longo da vida e levar os formandos a adoptarem tais perspectivas como suas” (Esteves, 2003, p. 14). Em segundo lugar, a formação inicial deve incorporar dispositivos de formação integrando interativamente experiência e reflexão (Altet, 1994, 2000; Alarcão, 1998, 2000, 2001a, 2003; Sá-Chaves, 2002; Esteves, 2003; Perrenoud, 2000, 2004). Tais dispositivos podem ser, saber analisar práticas (Altet, 2000), trabalhar em equipe (Beckers, 2004), escrever sobre a prática profissional (diários, portfólios, narrativas)

---

<sup>6</sup> Ver tópico 3 do Capítulo II - Competências profissionais do professor de Educação Física, p. 21.

(Nóvoa & Finger, 1998; Sá-Chaves, 2000, 2005a; Dominicé, 2002; Almeida & Ambrósio, 2003; Vanhulle, 2004; Zeichner & Hutchinson, 2004), pensar a atividade didática em termos de atividade ou em referência à atividade (Barbier & Durand, 2003), problematizar (Benoit, 2005), investigar (Alarcão, 2001a; Estrela, 2003; Ponte, 2002; Esteves, 2002), utilizar as novas tecnologias (Conselho Nacional de Educação, 1998) são, entre outros, papéis que configuram uma nova profissionalidade docente que os novos professores devem aprender a desempenhar no âmbito de uma nova cultura de formação (in Leitão & Alarcão, 2006, p. 65).

Assim, acreditamos que a instituição de ensino superior se assumir como missão este ideal de formação, planeja seus programas a fim de atingir as finalidades supra-referenciadas de modo a contribuir significativamente para a atuação profissional do futuro professor.

Contudo, destacamos que não é tarefa fácil implementar num curso de formação inicial tal perspectiva, como mostram os estudos feitos por Saviani (2009) com base na legislação, outros documentos normativos e investigações da área, apontando que a formação de professores no Brasil, pendulou entre dois modelos: aquele em que a “formação se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar e o que “considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático” (p. 148 – 149). Gatti (2010) reflete sobre estas concepções afirmando que há uma certa prevalência do primeiro modelo, com poucas iniciativas de levar o segundo adiante, ou seja, tem-se um ideal de formação com raras oportunidades de concretização, pois conforme ressalta a autora, o dilema se instala no “como realizar isso nas matrizes curriculares e nas práticas formativas das

instituições de ensino superior” (p. 504). Sobre isto, a mesma autora tece uma sereva crítica afirmando que,

“Abundam recomendações, resoluções e normas que geram remendos nos processos formativos de professores, o que acaba por mantê-los reativamente com formas e conteúdos já exaustivamente analisados como inoperantes quando se pensa em educação de qualidade. (...) No que concerne à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas é requerida” (p. 504 – 505).

Em outras palavras, percebemos que os programas de formação apresentam lacunas devido uma concepção de formação aquém dos contextos onde se efetivam as práticas docentes. Há uma falta de aproximação entre a universidade e o ambiente escolar (Pimenta, 2004; André, 1994 e 2005) e com isso deparamo-nos com ofertas de cursos de formação de professores que supervalorizam os aspectos teórico-metodológicos em detrimento da prática ou vice-versa. Mesmo que seus projetos pedagógicos estejam bem estruturados, os interesses e as preocupações formativas concebidos de acordo com as orientações dos normativos e outras exigências, convenhamos que aquilo que se efetiva pouco condiz com o que lá está escrito, muitas vezes devido as próprias práticas pedagógicas dos professores estarem marcadas pela concepção positivista (Cunha, 1998, citado por Pimenta, 2004), em que importa o domínio cognitivo e o domínio do conteúdo em determinada área do saber, mesmo que o discurso seja outro.

Com isso e por isso são oportunas todas as discussões realizadas em torno da formação de professores, e especificamente da formação inicial, dado que, como bem lembra André (2010) desde o início dos anos 2000 houve um decréscimo radical do número de estudos sobre a formação inicial, o que causa muita preocupação porque ainda há muito a conhecer sobre como preparar o futuro professor para encarar os

desafios da educação no presente século. Daí a necessidade do contínuo investimento nesta área, ora trazendo novas propostas que venham a contribuir de fato para melhoria da qualidade do ensino, ora apontando para as mazelas que abalam todo um universo de formação que se reflete em todos os níveis de ensino.

Neste sentido, acreditamos que o ponto nevrálgico do processo de formação está na dupla relação teoria-prática, “(...) uma vez que a docência se refere não apenas ao domínio dos conteúdos nas diversas áreas do saber e do ensino, mas também à própria prática didático-pedagógica e, acima de tudo, à compreensão da política educacional na qual essa prática se insere” (Pimenta 2004, p. 130).

É sobre este ponto, teoria e prática na formação, que reunimos, as contribuições desta autora e outros autores que discorrem sobre tal relação/dissociação, de modo a colaborar para nossa reflexão no desenvolvimento deste trabalho.

## 2. Teoria e prática na formação inicial

A relação entre os dois pólos, teoria e prática, na formação inicial de professores, é alvo de constante debate na academia, há muito tempo (Vásquez, 1968; Candau & Lelis 1983; Éraut, 1994; Pimenta, 1995, 2000, 2004; Tardif, 2002, entre outros) e por mais que se reflita sobre tal relação, esta possibilita debates profícuos que levam a questionar se se trata de uma relação recíproca/conjunta, ou de uma separação/divisão?

Candau e Lelis (1983) apontam que a visão dicotômica enfatiza a autonomia da teoria em detrimento da prática, ou seja, a teoria exerce uma superioridade em relação à prática e esta é aplicação daquela. Fávero (2002, p. 64) complementa dizendo que,

“A concepção dicotômica pode, também, manifestar-se na ênfase ou apenas no privilégio da formação prática, ou melhor, na inserção do indivíduo na prática. Essa prática é vista como se tivesse sua própria lógica, independente da teoria”.

Na visão de Pimenta (2004) a “contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada ‘prática’” (p. 34). A mesma autora ressalta que a prática somente pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão, pode intensificar a ideia de que há prática sem teoria ou teoria desvinculada da prática. E, no seu entender, num curso de formação de professores, todas as disciplinas do currículo são “teórico-práticas”, ou seja, estas devem contribuir para sua finalidade última, formar professores, dentro de uma lógica de análise, reflexão e crítica para que construam novas maneiras de fazer educação (Pimenta, 2004).

Pensar a formação nesta perspectiva, leva-nos a perceber que o quanto mais interligadas forem as componentes curriculares, melhores vivências formativas serão experienciadas pelos futuros professores.

Neste sentido, concordamos com Freitas (2001, p. 96) ao afirmar que

“A questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador”.

Em outras palavras, significa proporcionar um diálogo constante entre formação teórica e prática profissional, de modo a atender as reais necessidades do sujeito em formação em seu futuro exercício profissional, levando-o a uma apropriação de seu saber e seu fazer, indo além das demandas imediatas do dia-a-dia para alcançar a práxis – prática pensada e refletida (Lima, 2008), o que leva-nos a crer que teoria e prática devem ser vistas como indissociáveis, ambas são em conjunto o

núcleo articulador do processo de formação.

Partindo desta ideia, compete aos cursos de licenciatura, aqui em estudo a licenciatura em Educação Física, desenvolver nos formandos as competências necessárias, colocando-os em contato com o real, para que possam fazer *ponte* entre os conhecimentos construídos ao longo da formação. Para isso, acreditamos que seja relevante ao futuro professor entrar em contato com a atividade docente não só em períodos finais, durante o estágio supervisionado, mas ao longo de todo o percurso – uma prática orientada, acompanhada e refletida - pois é em contato com a realidade, no ambiente institucional e de sala de aula que também se aprende, que se levanta questões, contribuindo assim para a construção da sua própria aprendizagem no percurso de formação, centrando-a na análise e resolução de situações e casos concretos, onde se efetiva a construção de uma práxis.

Partindo deste pressuposto, o estágio curricular obrigatório deixa de ser o único espaço reservado à prática no fim do curso, isolado das disciplinas *teóricas* do currículo, para a prática passar a ser vista como ambiente específico de intervenção em que o formando observa, problematiza, analisa, critica e reflete sobre os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. A prática como componente curricular “(...) passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores” (Pimenta, 2004, p. 55), permeando todas as unidades curriculares de modo a possibilitar não só o desenvolvimento de habilidades e competências<sup>7</sup> necessárias para sua atuação, como também “(...) aspectos indispensáveis à construção da identidade,

---

<sup>7</sup> Segundo Souza (2007), muitas são as habilidades e competências que o professor precisa apresentar, dentre elas estão: a compreensão do processo de construção do conhecimento do sujeito; a capacidade de identificar e trabalhar problemas sócio-culturais e educacionais de forma criativa; capacidade de aprender a dinâmica cultural onde irá atuar e saber agir adequadamente; capacidade para dominar processos e meios de comunicação; capacidade de articular ensino e pesquisa; capacidade de estabelecer diálogo dentro de um compromisso ético e articulação nas diferentes formas de gestão educacional com cooperação, responsabilidade e compromisso (p.16)

dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (idem, p. 61).

Por isso “(...) desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções, com a ajuda da teoria” (Libâneo, 2001, p. 192).

Pimenta (2004), apoiada nas ideias de Schon, defende que este processo ocorrerá através do desenvolvimento da capacidade de reflexão, quando formador e formando, à luz dos fundamentos teóricos, adotarem uma perspectiva de questionamento, análise e crítica do real. Porém, ressalta que não é fácil tentar operacionalizar esta ideia de professor reflexivo<sup>8</sup>, dentro das propostas curriculares dos cursos de formação de professores, mesmo havendo diversas tentativas de concretização porque,

“(...) a reflexão (...) para se estimular, desenvolver, cimentar requer dispositivos, estratégias e ....formadores/mediadores capazes de se perceber não como modelos a imitar, não como controladores da aplicação dos conhecimentos à prática, mas capazes de tornar as dificuldades da prática num dispositivo formativo, capazes de ter uma atitude mais questionadora e reguladora e menos avaliativa do desempenho do jovem professor, capazes de fazer da prática e da análise da mesma o lugar de eleição para a tomada de consciência de uma parte relevante dos saberes específicos dos professores-profissionais, marcando de facto o início do desenvolvimento profissional do professor” (Rodrigues, 2001, p. 9).

Isto seria possível numa estrutura curricular em que se supõe existirem reflexão e análise das práticas e das ações dos professores com base nos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências profissionais, em que se daria um

---

<sup>8</sup> O desenvolvimento de uma atitude reflexiva, é discutido no campo da literatura internacional, além de Shon (1992), por diversos autores como: Elliott (1990), Zeichner (1993), Conteras (1997), Sthenhouse (1998), Nóvoa (1999), Tardif (2002), Imbernón (2000), Montero (2001), Pérez Gómez (2002).

intercâmbio, entre o que se teoriza e o que se pratica, tanto na universidade como nos locais de prática, onde teoria e prática estão presentes.

Portanto, sendo este um dos possíveis caminhos a trilhar no percurso formativo, não só inicial como contínuo, contribuiria, positivamente, para minimizar os conflitos<sup>9</sup> que o aspirante a professor venha a enfrentar nas suas primeiras experiências com o ensino.

### 3. Competências profissionais do professor de Educação Física

Perrenoud (2000a) define competência como um processo contínuo e permanente que encadeia a mobilização de um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.), para solucionar uma série de situações. As situações-problema quando colocadas aos formandos auxiliam-no no processo de aprender a ensinar de modo a propiciar uma ação mais eficaz em sala de aula o que contribui para seu desenvolvimento profissional<sup>10</sup>, despertando uma postura crítica e

---

<sup>9</sup> Beach e Pearson (1998), examinaram a capacidade de lidar com conflitos, através do uso da reflexão num grupo de 28 professores de um programa de formação inicial de uma universidade do meio oeste norte-americano. Concluíram que os conflitos se originam de diferentes fontes e se relacionam à dicotomia teoria/prática; às atividades planejadas pelos professores novatos e a resistência dos alunos a essas atividades; ao currículo oficial e as suas próprias interpretações curriculares; à burocracia das escolas e as suas próprias crenças sobre essa burocracia; e as realidades políticas da escola e as idealizações que os professores fazem em relação às mudanças das escolas (p. 337). Destacam quatro categorias fundamentais de conflitos no início à prática profissional: 1- Currículo e instrução: a) vai de encontro as percepções do que é relevante para o professor e as percepções dos estudantes; b) relacionado ao currículo da escola e o currículo do professor e c) relativo ao cumprimento do currículo proposto e ao mesmo tempo ser construtivista. 2- Relações interpessoais: conflitos e tensões na relação com os alunos, colegas professores, gestão e sentimento de isolamento pessoal do professor. 3- Contextual e/ou institucional: conflitos e tensões relativos às expectativas com os programas da universidade, as complexidades e políticas do sistema escolar, pressões para socializar a cultura da escola e do ensino. 4- Conceito de si mesmo (ver-se como professor): relacionadas ao autoconceito de ser professor e o papel de como ser professor, conflitos internos de se autodefinir e o papel da ambiguidade na transição de papéis: de aluno à professor (p. 339-340).

<sup>10</sup> Entende-se por desenvolvimento profissional “um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. (...) um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento profissional” (Marcelo, 2009, p. 7)

reflexiva, sendo capaz de observar, criar, regular e aprender na interação com seus pares, com seus alunos e com a experiência para saber agir com pertinência (Le Boterf, 2003), ou seja, de forma ajustada perante a situação, o que constitui a pertinência da ação, dado que a competência só se revela na ação.

Le Boterf (2003), embora não se refira especificamente à profissão docente mas as diversas profissões complexas<sup>11</sup>, enumera para além da já citada, outras cinco competências relacionadas com tais profissões inerentes aos profissionais que sabem gerir a complexidade, são elas: a) saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional: implica mobilizar seus conhecimentos, suas capacidades cognitivas e suas capacidades relacionais; b) saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos: perpassa pela articulação de diferentes saberes - teóricos, práticos e estratégicos - e pensar *como* estes podem ser combinados no momento da ação; c) saber transpor: saber o que se pode transferir de situações anteriores para a situação atual para aplicar, sem ser por transferências mecânicas, cada situação é única; d) saber aprender e aprender a aprender: o sujeito torna-se capaz de ser formador de si próprio, já sabe *o que faz, porque faz e como* pode fazer para mudar a sua formação e atuação; e) saber envolver-se: esta última supõe o envolvimento de todas as outras, pois aqui está em jogo a motivação, a vontade e eventualmente a paixão pela profissão.

Todas as características presentes em cada uma das competências enunciadas, levam-nos a pensar no profissional que se pretende formar, e só farão sentido em contexto real de atuação, já que a competência só é vista no agir, onde o profissional

---

<sup>11</sup> As profissões complexas são aquelas que os profissionais supostamente tomam decisões com autonomia e responsabilizam-se pelos seus resultados. São situações únicas que requerem destes profissionais uma atuação autônoma e eficiente. Já as profissões simples são aquelas que os profissionais são executores, não precisam tomar decisões (Le Boterf, 2003)

possa articular os diferentes saberes provenientes da formação – aqueles transmitidos durante a graduação – (a) saberes disciplinares; (b) saberes curriculares e (c) saberes experienciais<sup>12</sup> e aqueles que “(...) provém de outras fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional” (Tardif, 2007, p. 21) de modo que seja capaz de mobilizá-los no momento certo, ativando os recursos cognitivos (teorias, conceitos, técnicas), elaborando as estratégias de intervenção diante a complexidade dos fatos que venham a aparecer. Para isso é preciso encorajar e preparar o futuro professor para correr riscos, enfrentar desafios, prever o curso futuro dos acontecimentos e preparar-se também para o imprevisto, de maneira a estar sempre aberto para reconhecer e assumir que quando não tomar as melhores decisões numa dada situação, pode sempre aprender com elas, refletir sobre elas, para nas seguintes adotar e mobilizar outros saberes, logo, outras estratégias que venham a auxiliar na modificação do seu modo de agir. Se não correr riscos, não será capaz de tomar decisões, pois como bem afirma Perrenoud (2000, p. 11) “Decidir na incerteza e agir na urgência: (...) é uma maneira de caracterizar a *especialização* dos professores (...)” (Grifo do autor).

É importante assinalar que as formações orientadas para o desenvolvimento das competências, presumem que a concepção que se tem destas bem como a seleção das que virão a ser desenvolvidas, estão subordinadas aos objetivos de ensino, a escolha e organização dos conteúdos e, principalmente, as metodologias a serem utilizadas, o que evoca a construção de um programa de formação orientado de forma

---

<sup>12</sup> (a) saberes disciplinares – são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e cursos distintos. (b) saberes curriculares – apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (c) saberes experienciais – eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser. Brotam da experiência e são por ela validados. (Tardif, 2007, p. 38-39, grifo do autor)

a contemplar o desenvolvimento das competências (Esteves, 2009). Esta mesma autora sublinha que parte de muitos programas de formação que tem como foco o desenvolvimento de competências dos alunos, se focam apenas na promoção de competências virtuais que seriam “disposições que poderão vir a ser activadas pelo sujeito no futuro, sem se saber bem onde nem quando”. Já quando se foca em competências efetivas “a situação formativa incorpora cenários reais ou simulados onde o sujeito deve enfrentar e resolver com êxito problemas de acção contextualizados” (Esteves, 2009, p. 44). Segundo ela, se admitirmos que nem todas as componentes de formação estão orientadas para o desenvolvimento de competências e que um currículo por si só não traduz os conhecimentos oferecidos, que ao menos se discuta “(...) estratégias e condições para uma reorientação dos programas de formação de forma que todas as componentes contribuam efectivamente para a construção das competências necessárias aos profissionais do ensino” (p. 46).

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de graduação em Educação Física (2004) consagrou um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas durante a formação do futuro profissional, a saber:

- “- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins (...);
- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir académica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano (...);
- Intervir académica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada (...);
- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipas multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais (...);
- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças,

jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas;

- Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e intervenção acadêmico-profissional em Educação Física (...);

- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada (...);

- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins (...)" (CNE/CES 7, 2004, Art. 6º, § 1º)

Destacamos que as expectativas de formação apontadas pela normativa legal, trazem a perspectiva daquilo que se espera do aspirante a professor em sua prática profissional de modo a mobilizar as competências apreendidas na sua ação cotidiana, administrando-as e adequando-as estrategicamente ao contexto específico da situação educacional (Ferraz, 2000).

Entretanto, sabemos que nos poucos anos de formação inicial não se consegue desenvolver todos os domínios exigidos a um verdadeiro profissional. Faz-se então necessário eleger até onde desenvolver as competências e limitarmo-nos ao essencial (Perrenoud, 1993).

Mas o que é essencial? Segundo o próprio autor (1993, p. 148)

“É por certo uma série de competências de alto nível taxonômico, que preparam para colocar e resolver problemas complexos. Estes são, com efeito, demasiado diversificados e variáveis para que possamos ter esperanças de dar aos professores principiantes uma panóplia de soluções preconcebidas.

É necessário romper com a lógica tradicional das escolas normais, deixar de interiorizar modelos didáticos ortodoxos para desenvolver mais a capacidade de adaptar ou de inventar sequências didáticas e estratégias de ensino à medida das necessidades.

Isto não quer dizer que a formação deva ser, acima de tudo, conceptual ou metodológica. É evidente que o professor principiante deveria dominar suficientemente os gestos profissionais para se sentir à vontade numa sala de aula e, conseqüentemente, ser capaz de progredir e aprender. Ninguém aprende a nadar pelos livros. Mas poderemos considerar uma formação que ensine uma forma ortodoxa de nadar e uma só, e uma outra que prepare a pessoa a sentir-se bem dentro da água, a respirar, a deslocar-se livremente, a abrir os olhos, a divertir-se. É a partir de uma formação deste tipo que cada um saberá construir o seu próprio método de nadar”.

Portanto, é no agir, é no fazer, é na reflexão diária que se desenvolverão as competências, vivendo e encarando novos desafios e, neste percurso, procurar o auxílio necessário que contribua na equação das diferentes situações. Mais do que *ser capaz de*, é ter a noção de tudo que venha a encarar seja tomado como uma oportunidade enriquecedora para/na reflexão-ação-reflexão, de modo a colaborar na melhora das práticas e assim seguir sem medo de ousar, criar e inovar.

Cabe aqui uma indagação: como os cursos de formação inicial de Educação Física têm contemplado nos seus projetos pedagógicos curriculares o que as DCNs exigem? Com intuito de buscar esclarecimento para esta questão, analisaremos a qualidade do currículo de formação inicial do profissional de Educação Física da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ<sup>13</sup>, onde os nossos sujeitos potenciais de pesquisa graduaram-se, para que possamos atingir um dos nossos objetivos de pesquisa: *Apreciar a qualidade do currículo de formação da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, nas suas componentes teóricas e práticas*, ver Capítulo III.

---

<sup>13</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro

#### 4. Estágio: Aproximação do real

Não é raro ouvirmos de alunos concluintes que a parte prática do curso (referindo-se ao estágio) pouco colaborou para sua atividade docente. Pimenta (2004) afirma que “No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para fundamentação teórica” (p. 33). Trazemos, novamente, à tona, a discussão teoria/prática como eixo central de todo processo formativo. Um curso de formação inicial deve preocupar-se com esta questão fundamental travando parcerias entre universidade e escola, ou seja, aproximando seus formandos de seu real contexto de atuação profissional permitindo-lhes o desenvolvimento de certas habilidades em situação em que se deparem com os problemas em que o ensino ocorre e suas complexidades, e em meio disso serem capazes de mobilizar os recursos necessários, as técnicas, os métodos e estratégias adequadas que venham a contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Vale lembrar que muitos estudantes desejam que sejam fornecidos pelos seus formadores uma espécie de “receita de bolo” que possa dar conta da resolução dos problemas apresentados para propiciar melhores resultados de ensino. Porém, ressaltamos que nenhuma didática poderá prever a resolução de situações complexas através de técnicas e métodos: ela pode, sim, indicar os caminhos mais adequados e prevenir o futuro docente de algumas das possíveis dificuldades que possa enfrentar.

É diante deste contexto que destacamos a importância do estágio, pois a ele “(...) compete possibilitar que futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional” (Pimenta, 2004, p. 43). Ele aproxima o

futuro profissional da realidade onde atuará, mas esta aproximação só terá sentido quando houver envolvimento sistemático, intencional e investigativo, visando o desenvolvimento das seguintes habilidades: estudar, analisar, problematizar, refletir e supor a solução de situações de ensino e aprendizagem; experimentar situações de ensino, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas na sala de aula, mas também nos diferentes espaços da escola; conhecer e analisar a escola, bem como a comunidade onde se insere; utilizar e avaliar técnicas, métodos e estratégias de ensino em situações diversas; ler e reconhecer as teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares (Pimenta, 2004) o que virá a contribuir significativamente para a formação e não de maneira assistemática, como muitas vezes acontece, um cumprimento obrigatório para conclusão do curso onde os formandos vão para o campo carregados de fichas de observação, sem saber por que e para que preenchê-las, e depois as guardam em suas pastas sem a merecida reflexão, crítica e análise da realidade observada. Contrapondo esta ideia de mero cumprimento de um dever de estudante, Pimenta (2004, p. 55) conclui dizendo que “Cabe-lhe [ao estágio] desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades.” Desta maneira, o estágio tem a função de proporcionar ao formando um envolvimento com o real de modo que venha a enfrentar com maior confiança os muitos problemas dos contextos em que irá atuar.

Ressaltadas as contribuições do estágio e sublinhada a sua importância, alguns autores (Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2001) salientam que as investigações têm identificado alguns problemas para sua concretização, são eles: (a) diferentes visões entre universidade e escola que dificultam a conciliação; (b) o elevado número de

alunos, principalmente das instituições de grandes dimensões, como as públicas, que necessitam colocar seus formandos-estagiários em locais que nem sempre apresentam a qualidade devida; (c) práticas pedagógicas, frequentemente, desconexas das componentes de formação inicial, o que leva a uma certa dificuldade na aplicação daquilo que se aprendeu ao longo do percurso formativo; (d) experiências de sala de aula limitadas, por vezes, centrada na correção de exercícios e auxílio em trabalhos de grupo; (e) quando o estagiário é colocado em xeque pelo desafio de aprender a ensinar, tende a regressar aos modelos de ensino a que foram submetidos enquanto alunos do ensino básico, o que por vezes, significa, a adoção de estratégias de ensino que foram criticadas pelos seus formadores e (f) as dificuldades de mudanças das prévias concepções do estagiário acerca de ensino e de aprendizagem.

Dadas estas problemáticas, torna-se fundamental neste processo o papel do formador, sendo um agente na promoção de ricas experiências pedagógicas que sejam fontes instigadoras para e na reflexão da realidade, despertando no aprendiz o questionamento diário das práticas vivenciadas, confrontando-as com suas experiências anteriores, criando, assim, uma atitude reflexiva que não escusa a competência técnica, mas que permite uma análise crítica da realidade com apoio dos suportes teóricos que ajudam a dar sentido aos acontecimentos. Lembrando que cada situação numa sala de aula é única e irrepetível, poder compartilhar, analisar, refletir e sugerir soluções para os problemas deparados durante o tempo de estágio, dialogando com o formador e com os colegas de turma que também vivenciam outras experiências enriquece e fortalece a formação. Portanto, aproveitar deste espaço de aprendizado privilegiado de ação-reflexão-ação só vem a contribuir sobremaneira para qualidade do ensino-aprendizagem efetivando a dialética teoria/prática.

Assim, o formando quando defrontado, gradativamente, durante seu percurso formativo, com o “mundo real” da atividade docente, vai construindo sua identidade profissional, possibilitando um maior conhecimento de si próprio (valores, crenças, capacidades, aspirações...) que segundo Pimenta (2004, p. 112) “(...) se constrói com base no confronto entre teorias e práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade”. O encontro com a realidade com o devido preparo para as adversidades, também, favorece a minimização do impacto e os conflitos em sua futura ação docente.

Destacamos a relevância do estágio, mas não cansamos de salientar a conjugação teoria/prática como fulcral para e na formação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física fazem referência à prática como componente curricular, indicando que esta deve estar no projeto pedagógico do curso perpassando todo currículo, ou seja, sendo vivenciada desde seu início. O que vem a corroborar o que temos vindo afirmando no desenrolar do texto: a prática para ser efetivada não deve ficar restrita à concretização do estágio supervisionado, que nos cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil, é obrigatório e realizado a partir da segunda metade do curso, com uma carga horária total de 400h<sup>14</sup> (CNE/CP 2, 2002, Art. 1º, § 2º).

---

<sup>14</sup> Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:  
I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;  
II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;  
III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;  
IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (CNE/CP 2, 2002)

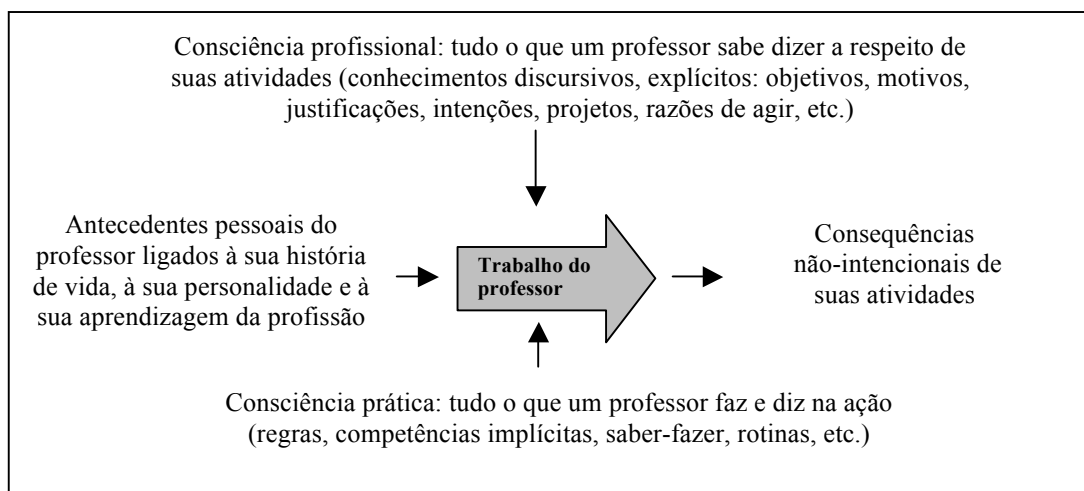
## CAPÍTULO II – A INICIAÇÃO À ATIVIDADE DOCENTE

*"Não nasci marcado para ser professor assim (como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito! Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte." (Paulo Freire)*

### 1. Professor iniciante: o impacto com a realidade

Foi no decorrer dos anos de licenciatura (e não só!) que o professor iniciante teve seus primeiros contatos com a atividade docente, dia após dia aprendendo a ser professor, percebendo as exigências de sua tarefa, o seu papel e sua missão enquanto educador, o que leva-nos a assumir o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos que na sua prática não aplicam apenas saberes provenientes da teoria, mas produzem saberes específicos oriundos da própria prática (Tardif, 2007). Nessa perspectiva digamos que a prática pedagógica do professor constitui-se na tomada de consciência profissional, conforme apresentada no quadro a seguir:

Figura 1: Prática e consciência profissional (Tardif, 2007, p. 214)



Sabemos, porém, que esta tomada de consciência vai ocorrendo no desenrolar

do seu exercício profissional, e para um jovem em início de carreira este trabalho é moroso e aos poucos torna-se parte de sua rotina. Segundo Super (1985, citado por Nóvoa, 2000, p. 38)

“o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”.

Durante este processo o professor iniciante defronta-se com desafios e dilemas, marcado por crises e conflitos internos: Será que sei dizer o que faço? Será que os outros me acham competente? Será que transmito segurança na minha prática pedagógica? Estas e outras questões fazem parte deste iniciar na docência marcados pela insegurança, medo, ansiedade, nervosismo que são sentimentos peculiares nesta fase (Cavaco, 1995; Gonçalves, 1992; Huberman, 1992). É nesse período que também florescem outros sentimentos, a descoberta e o desejo de se afirmar na profissão, marcando assim um paralelismo: por um lado, a necessidade de sobrevivência e por outro, o prazer da descoberta, sendo esta última a mola impulsionadora que suporta a primeira. Cavaco (1995, p. 39) diz que a sobrevivência caracteriza-se pela

“(…) confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a me aguentar”), a distância entre os ideais e a realidade cotidiana de sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes (...)”

E a descoberta,

“É um impacto que se traduz no entusiasmo na vontade de descobrir (...) a experimentação, a exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, seus alunos, o seu problema, o seu programa) por se sentir colega num determinado corpo profissional (...)” (Cavaco, 1995, p. 39).

Perrenoud (2002) sintetiza as características típicas do professor neste início:

1. Está entre duas identidades, o de ser aluno e de assumir-se como professor;
2. o estresse, a angústia, diversos medos e mesmo momentos de pânico assumem enorme importância, embora diminuam com a experiência e com a confiança;
3. precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver seus problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira;
4. a forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão;
5. passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas;
6. geralmente se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos;
7. está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional;
8. não consegue se distanciar do seu papel e das situações;
9. sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por ele;
10. mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com incompetência em com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera.

Ou seja, ele vive o choque com a realidade (Veenman, 1984) simbólico desta primeira fase da carreira docente. O início é marcado pelos primeiros 3 (três) anos<sup>15</sup> de atuação profissional, caracterizado pela luta da sobrevivência, notado no choque com o real, principalmente no primeiro ano, onde o professor geralmente enfrenta os inúmeros problemas advindos do contexto de atuação, as dificuldades e as frustrações, demonstrando uma grande preocupação com sua adaptação no terreno e as relações

---

<sup>15</sup> Para fins deste estudo, não discorreremos sobre as demais etapas (Cf. Huberman, 1992), visto que nossa preocupação centra-se nos anos iniciais, principalmente os primeiros quatro anos.

interpessoais: direção escolar, colegas de profissão e de trabalho, alunos e comunidade escolar, o defasamento entre seus ideais e a realidade nua e crua. Em contrapartida a descoberta, determinado pelo entusiasmo vivenciado positivamente ajuda na superação dos problemas relacionados com a sobrevivência (Huberman, 1989).

Feiman-Nemser (2001) diz que os primeiros anos da carreira representam um momento de intensa aprendizagem e que influenciam não apenas o prosseguimento na profissão, como também na construção da sua identidade docente, o profissional que virá a ser. Marcelo Garcia (1999) refere-se a este período como uma transição de aluno a professor, marcado por momentos tensos, durante o qual o iniciante deve adquirir conhecimento profissional, além de ter que manter certo equilíbrio pessoal. Veenman (1988) chama-nos atenção para as causas deste choque, que situam-se no âmbito pessoal e contextual: má escolha da profissão; formação inadequada (muitas vezes, excessiva teoria que pouco contribui para prática); características pessoais e problemas encontrados durante a atuação. Inforsato (1995), ainda sublinha que o que pode facilitar ou limitar a inserção do iniciante, são as relações interpessoais, os contatos formais e/ou informais com os colegas da mesma profissão, com demais professores, funcionários, direção, encarregados de educação, alunos e comunidade. Estas causas podem ou não conduzir ao “distanciamento das concepções iniciais e a mudança de atitudes: de progressistas e inovadoras para tradicionalistas e conservadoras” (Flores, 1999, p. 174). Dentro deste turbilhão de acontecimentos, o iniciante é confrontado com suas perspectivas e anseios, com certa apreensão e aflição face as novas responsabilidades assumidas, sentido-se, por vezes, perdido num ambiente que sempre lhe foi familiar, pois vivenciou experiências do seu local de trabalho e contactou com inúmeros modelos de ensino e diferentes tipos de atuação

por parte de seus professores por pelo menos 16 anos (Lortie, 1975; Tardif, 2007). É justamente pelo fato de não ser estranha a sala de aula, a escola e todo seu contexto, que se origina a maior parte dos problemas do professor iniciante, pois este

“acha que conhece aquilo que se vai meter (...) O choque surge quando o professor principiante deixa de ser a audiência e passa a ser actor. O papel que vira ser interpretado vezes sem conta é agora seu. A cena familiar da sala de aula é invertida e encontra-se numa situação nova surpreendente” (Ryan, 1980 citado por Arends, 1995, p. 486).

Em outras palavras, significa dizer que passou anos da sua vida escolar observando sob uma perspectiva: o quadro de giz sempre esteve à sua frente e, hoje está atrás, incumbe agora tatear o terreno apoiado noutras ferramentas para além do caderno, lápis e borracha.

## 2. Os problemas vivenciados nos anos iniciais

Reunimos os principais problemas vivenciados pelos professores iniciantes de diferentes áreas disciplinares, e não somente àqueles com que os professores de Educação Física se defrontam, visto que os desafios colocados pelo contexto e aos quais os professores são chamados a dar respostas, são múltiplos e cada vez mais complexos, não existem respostas pedagógicas definitivas, e sim, questionamentos permanentes da ação educativa. Com isso, todos os professores, independentemente das características pessoais, das diferenças dos programas de formação e do local de trabalho (Veenman, 1988) enfrentam dificuldades semelhantes quando ingressam na carreira docente, justamente porque o contexto educativo é complexo e exige do profissional a mobilização de competências que não se restringem ao saber técnico, ou

seja, ao conhecimento da sua área disciplinar, para dar conta da pluralidade dos problemas que se apresentam no interior do espaço escolar.

Estudos feitos mostram que as principais dificuldades sentidas pelo iniciante inserem-se no contexto da sala de aula, onde se efetiva sua prática, encarando problemas ao nível da gestão da aula; motivação dos alunos; a indisciplina pela “(...) falta de conhecimentos e estratégias para ultrapassar estes problemas disciplinares” (Flores, 1999, p. 188); à interação pedagógica; o elevado número de alunos; à planificação; à avaliação no que diz respeito aos critérios de avaliação, a detecção dos conhecimentos prévios dos alunos e atribuição de notas; à falta de recursos. Não obstante, encaram também problemas no contexto escolar, como o funcionamento institucional; a relação com os colegas da própria área como das demais áreas e outros interventores da ação educativa e a atribuição de cargos; a exigência do cumprimento dos programas; à falta de infraestruturas adequadas (Cf. Alves, 2001; Caseiro, 2007; Castro, 1995; Flores, 1997a, 1999; Fontana, 2000; Gondar, 2005; Guarnieri, 1996, 2005; Inforsato, 1995; Pereira, 2009, Veenman, 1988). Sem contar a falta de apoio técnico-pedagógico, orientação e assistência dos diversos departamentos, principalmente da direção e coordenação pedagógica, e dos próprios pares para melhor integração na escola, o que gera um sentimento de isolamento e solidão, que são fontes de outros sentimentos: inexperiência e insegurança (Mariano, 2005), como evidenciado na fala de uma professora, nos estudos realizados por Fontana (2000)

“Entre meus pares imediatos não encontrei a disponibilidade para o trabalho ombro a ombro, mediador da apropriação lenta das práticas, dos rituais, de sentimentos e de disposições emocionais que regulam nossa conduta como profissionais da educação. Experimentei-os com meus alunos e em relações de trabalho vividas fora da escola” (p.108).

Tudo isto é fortemente vivenciado pelo professor novato, no momento em que mais aguardava o apoio e incentivo institucional, pois vê-se responsável direto por tudo que faz sem auxílio da instituição formadora. Sem intenções de qualquer generalização, muitos sentem-se *perdidos num imenso mar* (Gondar, 2005) e com isso apóiam-se no que foi-lhe ensinado durante a graduação ou mesmo rejeitam os conhecimentos teóricos/acadêmicos recebidos durante a formação (Guarnieri, 2000), ou ainda, buscam socorro fora da escola nos diálogos com amigos de profissão, ex-professores e/ou grupos de pesquisa, nos livros, congressos, entre outros, para troca de experiências, buscando “saídas” que os ajudem a resolver as situações.

Além dos problemas supra-referenciados, destacam-se os relativos às aulas de educação física, falta de espaço físico e de recursos materiais, que Inforsato (1995) alega ser um fator de desânimo que afeta tanto os novatos como os que já estão há mais tempo na carreira. Para já não falar do problema de baixo *status* da disciplina, por razões históricas das diversas influências sofridas ao longo dos tempos, o que dificulta a inserção do principiante, tendo que lidar com pré-conceitos ainda enraizados numa visão eugênica e militarista<sup>16</sup> em que predominava a *performance* dos movimentos, a aptidão física e a exigência do rendimento no culto ao corpo belo e perfeito, o que veio a configurar esta como uma área que privilegia o corpo em detrimento da mente, como se se tratasse de algo estanque e que pudesse ser dicotomizado, e com isso ainda hoje, apesar de considerável evolução com o advento das teorias críticas, a Educação Física escolar é “(...) marginalizada nos currículos escolares e seu conhecimento não é considerado relevante por não se classificar

---

<sup>16</sup> Sobre as tendências que deram contorno à Educação Física, ver Bracht (1999); Bracht (1989) & Resende (1994); Coletivo de Autores (1992); Ghiraldelli Jr. (1992); Soares (1990, 1994 e 2003); Oliveira (1994).

dentro do conhecimento tecnológico e científico” (Baños, 1997 citado por Gori, 2000, p. 88).

Na tentativa de sistematizar e afirmar que os problemas encontrados pelos professores novatos são vividos nos diferentes pontos do globo, organizamos as principais dificuldades enfrentadas pelos professores portugueses e brasileiros, a partir do levantamento das pesquisas já realizadas nos dois países, consolidando o que dissertamos ao longo deste tópico.

Tabela 1 – Os problemas comuns aos professores iniciantes em Portugal e no Brasil

<b>Portugal</b>	<b>Brasil</b>
<p><i>- Sala de aula</i>  Intervenção pedagógica com os alunos;  Atenção aos diferentes ritmos de aprendizagem;  Relação com os alunos da escola com uma área residencial problemática;  Atribuição das turmas mais complicadas;  Condução das turmas;  Situações de indisciplina e conflito entre alunos;  Problemas diferentes em cada turma  Adaptar os conteúdos às necessidades de aprendizagem dos alunos;  Diferenciar as atividades;  Abordagem dos conteúdos;  Procedimentos de avaliação;  Planificação;  Motivação dos alunos;  Atribuição de notas;  Escassez de recursos;</p> <p><i>- Escola</i>  Funcionamento institucional;  Relação com os colegas e outros intervenientes da ação educativa;  Atribuição de cargos;  Ausência de orientação e assistência;  Adaptação ao ambiente escolar;  Integração na escola devido a formação irrealista da faculdade;  Adaptação à forma de trabalhar da escola  falta de interesse/investimento pessoal na participação na escola;  Falta de reconhecimento da Educação Física pelos colegas e pela escola;  Frac contribuição dos professores para a imagem da Educação Física;  Falta de identificação com o grupo disciplinar;  Sentimento de solidão derivado da falta de acompanhamento;  Ausência de apoio dos colegas das outras disciplinas;  Ausência de apoio dos colegas do grupo  Ausência de partilha de informação;  Pouca exposição do trabalho por parte dos colegas:  Acomodação e pouca preocupação dos colegas relativamente ao trabalho;  Pouca participação na construção dos documentos do grupo e da escola;  Pouca abertura ao debate por parte dos professores;  Constrangimento e falta de confiança para questionar os colegas;  Diferença de metodologia entre professores devido a diferença</p>	<p><i>- Sala de aula</i>  Selecionar, organizar, priorizar os conteúdos a serem ensinados;  Escolher procedimentos para transmitir a matéria;  Selecionar atividades para os alunos;  Avaliar a classe;  Trabalhar com alunos que apresentam dificuldade para aprender</p> <p><i>- Escola</i>  Trabalho avaliado negativamente pelos pares, diretores, coordenadores e, até mesmo, por funcionários da escola;  Falta de espaço para partilhar as dificuldades enfrentadas;  Falta de ajuda para superar os problemas;  Isolamento no interior da escola;  Clareza da organização de espaço escolar;  Chegada pouco receptiva por parte da administração;  Pouca tolerância de professores de outras áreas;  Discurso desanimado daqueles da mesma área;</p> <p>(Aguiar, et al., 2005; Castro, 1995; Fontana, 2000; Guarnieri, 2000, 2005)</p>

de geração; Escolas reconhecem mais os professores com mais anos de serviço.  (Couto, 1998; Flores, 1997a; Alves, 1997; Pereira, 2009; Silva, 1994)	
--	--

Em suma, aqui ficam as marcas das tensões e os desafios dos primeiros anos da carreira, os problemas com que se defrontam portugueses e brasileiros (e não só!) são similares, incidem a nível micro, da sala de aula (indisciplina, motivação dos alunos, seleção de conteúdos, avaliação e planificação), e a nível meso, da escola (relação com os colegas, direção e outros intervenientes da ação educativa) o que deixa evidente que não se podem ignorar as dificuldades sentidas pelo professor em início de carreira “(...) por parte de quem tem responsabilidades na formação de professores” (Flores, 2000, p. 80).

Se esta fase da carreira assim se apresenta, como então superar o choque?

### 3. Superando os problemas: as soluções nas diferentes dimensões

Em recente estudo realizado por Pereira (2009)<sup>17</sup>, com professores de Educação Física, os resultados apontam que as soluções encontradas para superar as dificuldades situam-se basicamente em três níveis: (a) esforço pessoal, (b) apoio dos colegas e (c) apoio da escola.

Quanto a primeira, os entrevistados salientaram que foi por “(...) iniciativa própria, pesquisa e questionamento dos colegas” (Pereira, 2009, p. 61). Pela sua capacidade de adaptação, não só relacional, com os membros da equipe escolar como também na forma de trabalhar em função das condições da escola e participação ativa

<sup>17</sup> Estudo exploratório, realizado em Portugal, com sete professores de Educação Física que atuavam na Grande Lisboa com experiência no ensino de até cinco anos. Utilizou a entrevista para coleta dos dados.

na cotidiano escolar. Sem contar algumas as experiências vividas em outros anos letivos anteriores.

Ainda o esforço pessoal, ajudou-os a superar problemas relativos à sala de aula por terem buscado “actualização e formação constante”; por terem investido na sua “leccionação da Educação Física”; e pela “observação das aulas dos colegas e confronto com as próprias dificuldades” (Pereira, 2009, p. 62). Já com os alunos, a solução passou pela conquista e a capacidade de prever a hora certa de exigir cumprimento das regras e o respeito.

Os entrevistados reconhecem que o apoio dos colegas os auxiliou na superação dos problemas, recorrendo à eles nas questões relativas “(...) à escola, à gestão do espaço e do material, nas questões relativas aos alunos e à avaliação dos alunos, aos conteúdos, à direcção de turma e às visitas de estudo” (Pereira, 2009, p. 63). Geralmente recorrem aos colegas com mais anos de serviço e aqueles com quem tem mais empatia sentindo-se confortáveis para falar sobre suas dificuldades ou mesmo compartilhar experiências.

Neste estudo, apesar de poucos entrevistados salientarem o contributo da gestão escolar na superação das dificuldades, os que fizeram referência disseram que o que a direcção escolar faz é apresentar-lhes a escola, suas condições e as atividades que organiza. Na ótica destes professores estes aspectos também ajudam na superação do choque por os considerarem “momentos de aprendizagem” (Pereira, 2009, p. 64).

Quanto aos contributos da formação inicial na superação das dificuldades os resultados incidem sobre três aspectos: o currículo, o estágio e os supervisores. Há divisão de opiniões entre os entrevistados, uns consideram “(...) que a formação prática do seu curso teria sido uma boa preparação para a realidade; outros, pelo

contrário, entenderam que a formação na faculdade não os preparou devidamente para a realidade do seu trabalho na escola” (Pereira, 2009, p. 43).

Quanto ao estágio ressaltaram contribuições tanto positivas quanto negativas:

Tabela 2 - Características do estágio (Pereira, 2009, p. 42)

<b>POSITIVAS</b>	<b>NEGATIVAS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Momento de consolidação das aprendizagens</li><li>• Único momento de formação</li><li>• Boa organização</li><li>• Exigente</li><li>• Boa comunicação com os colegas</li><li>• Autonomia e responsabilidade do estagiário</li><li>• Boa preparação para a realidade</li><li>• Boa preparação na planificação das aulas e actividades</li><li>• Boa experiência</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Diferente da realidade</li><li>• Momento de choque com a realidade</li><li>• Muito teórico</li><li>• Pouca preparação para as áreas não curriculares</li><li>• Conflituosidade devido a diferença entre os supervisores</li></ul>

Em relação aos supervisores o cenário também não é diferente e dividem-se as opiniões: para uns, eles apresentaram características positivas: bom acompanhamento e boa contribuição para o desenvolvimento das suas competências; para outros, foi o inverso.

Flores (2000)<sup>18</sup>, no seu estudo com professores de diferentes áreas disciplinares, também, menciona três categorias no que tange a superação dos problemas. Dos 15 (quize) professores entrevistados, a *superação pessoal dos problemas* é mencionada por todos; a *solicitação de ajuda dos colegas* nove deles fazem referência e quando a solicitam é para resolver “questões burocráticas ou administrativas” (Flores, 2000, p. 224). Quando se trata da relação com os alunos e da

---

<sup>18</sup> Flores (2000) investigou um grupo de professores portugueses de diferentes áreas disciplinares com até três anos de experiência no ensino. Aplicou um questionário à 271 deles e entrevistou 15. Tinha como objetivos: identificar os problemas sentidos pelos professores principiantes no exercício docente e nas funções a ele inerentes; descrever as condições de trabalho dos professores principiantes; indagar como os principiantes superaram as suas dificuldades; conhecer as necessidades de apoio/formação dos professores em início de carreira e discutir a pertinência dos programas de indução, nomeadamente no que se refere a formas de concretização (condições de operacionalização, duração, funcionamento e intervenientes) As conclusões do estudo ressaltam a relevância dos programas de indução no ensino como apoio ao novato à carreira docente.

sala de aula, geralmente recorrem ao seus “ex-colegas de estágio ou colegas de ano com quem trabalham ou se relacionam normalmente” (Flores, 2000, p. 224). Quanto a *solicitação de ajuda de ex-orientadores*, apenas 2 (dois) referem pedir algum tipo de apoio. (Grifo do autor)

Os entrevistados sugerem “(...) a existência de um grupo (na escola ou na universidade) para poderem partilhar experiências e reflectir sobre a sua actividade, sobre as suas dificuldades, dúvidas e projectos, na medida em que consideram a ruptura com a instituição de formação demasiado brusca” (Flores, 2000, p. 230).

Fica evidente a importância do apoio tanto da instituição de formação como da escola para colaborar na atenuação do choque e auxiliar na superação dos problemas nesta fase de ingresso à docência. O meio mais adequado, estruturado e organizado para se fazer isso, seria através da promoção dos programas de indução<sup>19</sup> (Flores, 2000), que contribuiriam para minorar a separação entre a formação inicial e a prática profissional.

Por outro lado, Veenman (1988, p. 48-57 citado por Alves, 2001, p. 166-167) alude que algumas das soluções para os problemas que os neófitos se deparam deveriam situar-se:

- “a) na *melhoria dos programas de formação*, enquanto alunos-professores, quer a nível dos *campos* de formação (observação, diagnóstico, planificação, administração, comunicação e avaliação), quer a nível do estabelecimento da *competência docente como meta* (domínios da aula, escola e comunidade local);
- b) na *melhoria dos novos professores na gestão da aula*, cujo fulcro reside na prevenção do mau comportamento dos alunos, o que exige do professor algumas condutas importantes, como: estar atento àquele comportamento, sobreposição de

---

<sup>19</sup> Os programas de indução surgiram nos anos 80 em alguns países (EUA, Grã-Bretanha, Austrália e Nova Zelândia, Holanda, mais recentemente Israel e Espanha) e constituem, genericamente, acções estruturadas de assistência e apoio sistemático a facultar ao professor neófito na escola, numa colaboração entre professores experientes e instituições de formação inicial (Flores, 2000, p. 69)

questões, fluidez na aula, ritmo, captação da atenção, exigência de responsabilidade dos alunos;

c) no *apoio à iniciação dos novos professores* (...) O próprio termo “iniciação” é utilizado, geralmente, para se referir às “ações deliberadas para proporcionar apoio, a nível de entrada, aos principiantes, para sua iniciação formal como professores” (idem) (Grifo do autor).

Percebemos que as soluções sugeridas pelo autor centram-se basicamente na sólida formação inicial, no desenvolvimento das competências de base e no apoio institucional ao ingressar na carreira de modo a proporcionar ao docente seu desenvolvimento profissional. Com isso ao encarar os desafios da prática pedagógica sentir-se-á mais seguro das suas ações e buscará os meios mais adequados na solução dos problemas inerentes à profissão docente.

## CAPÍTULO III – DOS NORMATIVOS NACIONAIS AO PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR (PPC) da EEFD/UFRJ

### 1. O Projeto Pedagógico Curricular da EEFD/UFRJ

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de graduação em Educação Física estabelecem as orientações e definem “os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos Profissionais de Educação Física” (CNE/CES, nº7, 2004). Segundo o Artigo 5º desta normativa,

“A Instituição de Ensino Superior deverá pautar o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física nos seguintes princípios:

a) autonomia institucional; b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão; c) graduação como formação inicial; d) *formação continuada*; e) ética pessoal e profissional; f) *ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento*; g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico; h) *abordagem interdisciplinar do conhecimento*; i) *indissociabilidade teoria-prática*; j) *articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.*” (CNE/CES, nº7, 2004, grifo nosso).

Apoiados neste documento, pretendemos apresentar os escopos expressos no PPC<sup>20</sup> do curso de Licenciatura em Educação Física da EEFD/UFRJ<sup>21</sup>, com intuito de apreciar a qualidade do currículo de formação dos futuros-professores e identificar o perfil do profissional egresso desta instituição.

O PPC indica uma preocupação com a formação de um profissional reflexivo e crítico e que busque formação contínua, sob a justificativa de que “Hoje, não há mais

---

<sup>20</sup> Deste ponto em diante utilizaremos a sigla PPC para nos referirmos ao Projeto Pedagógico Curricular.

<sup>21</sup> Vale ressaltar que a EEFD/UFRJ oferece dois cursos na área de Educação Física: **Licenciatura em Educação Física**, cuja finalidade será a formação de professores de Educação Física em Curso de Licenciatura de graduação plena para atuar nas diferentes etapas da educação básica, e o curso de **Graduação em Educação Física** destinado a formar professores de Educação Física para atuar nos diferentes espaços de trabalho na área da cultura corporal (PPC, 2006).

espaço no mercado de trabalho para profissionais que concluíam seus cursos de graduação e cessem sua formação” (PPC, 2006).

Esta preocupação está expressa nos objetivos gerais do curso aludindo uma formação que habilite o profissional a intervir na realidade social atuando de maneira “reflexiva, crítica, transformadora e democrática em função dos direitos, necessidades e interesses da maioria da população brasileira” (PPC, 2006). Além desta, reforça-se a intenção da formação permanente e a produção de novos conhecimentos:

“Estimular o processo de formação contínua dos futuros professores, através do interesse pela busca e produção de novos conhecimentos advindos de pesquisas científicas e práticas de extensão, visando seu aperfeiçoamento permanente” (PPC, 2006).

Os objetivos específicos expressam aquilo que é prioridade para a formação dos futuros-professores formados por esta instituição, a saber:

“Desenvolver as *competências técnicas para o planejamento, execução e avaliação das atividades docentes* na área de Educação Física, dirigidas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio” (PPC, 2006, grifo nosso).

Tanto os objetivos gerais como específicos contemplados no PPC indicam o perfil do aluno egresso<sup>22</sup> e indicam a sua posição referente ao currículo de formação

---

<sup>22</sup> Perfil do egresso: (a) espera-se que o formando tenha consciência do seu papel enquanto educadores; (b) apresente uma clara visão pedagógica e científica; (c) possa demonstrar uma atitude crítico-reflexiva perante a produção de conhecimento na área; (d) compreenda e domine o processo de intervenção profissional nos campos de trabalho onde atuam; (e) demonstre ser capaz para resolver problemas concretos da prática profissional e da dinâmica da instituições afins; (f) demonstre saber como considerar criticamente as características, interesses e necessidades e as diversidades dos alunos como também de toda comunidade escolar; (g) demonstre saber utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação; (h) demonstre liderança na relação com as pessoas, clareza, adequação e objetividade nas formas de comunicação escrita, verbal e não-verbal e desenvoltura no fazer didático; (i) apresente capacidade de argumentação de modo que saiba justificar e articular sua visão de mundo e sua prática profissional; (j) seja possuidor de uma ampla visão da realidade social, política, cultural e econômica do País, consciente das reais necessidades e possibilidades do educando (PPC, 2006).

do curso. Chama-nos atenção a menção feita as competências prioritárias na formação dos estudantes. O que nos coloca uma questão: Seriam, apenas, competências técnicas que capacitariam os aspirantes a professor na sua futura prática profissional?

Como já discutimos, no terceiro tópico do Capítulo I, sobre as *competências profissionais do professor de Educação Física*, percebemos que não só competências técnicas possibilitam o desenvolvimento profissional do professor, são necessárias a mobilização de competências de outras ordens que contribuem para/na resolução das situações complexas que a prática impõe. O cerne desta discussão estaria, talvez, reportando-nos para a querela da indissociação teoria/prática, a qual também já referimos na parte introdutória deste estudo, que é tema central no que diz respeito as competências e habilidades necessárias para o desempenho docente. Quanto a este debate, na EEFD/UFRJ, os esforços para superar a dicotomia teoria/prática será feita da seguinte maneira: “A dicotomia na relação teoria e prática (...) será minimizada oferecendo-se disciplinas que contemplem a fundamentação pedagógica, concomitantemente, com aquelas que objetivam conhecimentos teóricos e das ciências básicas” (PPC, 2006).

E também, através da *prática como componente curricular, das atividades complementares e do estágio supervisionado*<sup>23</sup>, como forma de “assegurar a

---

<sup>23</sup> A conclusão do curso será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural (Art. 1º da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002)

E ainda, 200 (duzentas) horas de atividades acadêmico-científico-culturais (inciso IV do Art. 1º da Resolução CNE/CP 2/2002).

indossiciabilidade teoria-prática” prevista no Artigo 10º das DCNs (CNE/CES, nº7, 2004).

No PPC da EEFD/UFRJ, as 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular serão contempladas mediante o aproveitamento nas seguintes disciplinas: “Educação Física na Educação Infantil, Educação Física no Ensino Fundamental, Educação Física no Ensino Médio e todas as disciplinas da área de Culturais do Movimento Humano” (PPC, 2006), cada uma com uma carga horária total de 30 (trinta) horas. O PPC ainda faz referência, apoiado no Artigo 13º da Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, que “a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar”. E ainda, ressalta o inciso primeiro, “A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema”.

Já as 200 (duzentas) horas de atividades complementares estão previstas sob a forma de atividades de natureza – acadêmica, científica, cultural, esportiva, social e outras – como também em programas de pesquisa e extensão, monitoria, etc. a serem vivenciadas durante todo o curso, de modo a possibilitar uma diversidade de experiências que proporcione a “constituição de um campo de conhecimento” a serem agregados àqueles já adquiridos (PPC, 2006).

Antes de referirmo-nos ao estágio, precisamos contextualizar a organização quanto a oferta das disciplinas de formação pedagógica do curso.

Na UFRJ, compete à Faculdade de Educação (FE), por meio da Coordenação de Licenciaturas, oferecer as “disciplinas específicas na área de Educação, Didática da Educação e Estágio Supervisionado” (PPC, 2006), não só ao curso de Licenciatura em

Educação Física como a todas as licenciaturas<sup>24</sup>.

É notório o descontentamento dos licenciandos em Educação Física ao terem que se deslocar para a Faculdade de Educação pela distância física entre as duas unidades orgânicas, cerca de 32km de carro até à FE, já que a EEFD situa-se na Ilha do Fundão.

“Torna-se fundamental, para os estudantes, a busca de uma solução que evite o seu deslocamento para a Praia Vermelha, a fim de cursar as disciplinas da formação pedagógica. Há necessidade, premente, de concentrá-las na Cidade Universitária, local onde se localizam, à exceção dos cursos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, todos os cursos de licenciatura” (PPC, 2006).

Instaura-se um outro problema mais peculiar, que vai muito além da distância física entre as unidades. Estudo realizado pelo LaPEADE<sup>25</sup> sobre a formação de professores numa perspectiva de educação inclusiva com alunos do curso de Licenciatura em Educação Física apontam um distanciamento nas “falas” dos professores que atuam na EEFD e os que atuam na FE parecendo que os primeiros são especialistas no saber técnico e os segundos no saber pedagógico (Santos, 2007) o que acaba comprometendo o currículo de formação por falta de integração entre as duas faculdades. Esta situação instiga-nos com uma questão: Em se tratando da formação pedagógica dos futuros professores de Educação Física ser ministrada em outro local e por outros professores, não manteria o *status quo* no que diz respeito a dicotomia teoria/prática, já que grande parte dos docentes que compõem o quadro da

---

<sup>24</sup> Assinalamos que como a oferta é feita à todas as licenciaturas, as turmas não são compostas apenas por estudantes de Educação Física. Nas disciplinas referentes à relação ser humano-sociedade e didático-pedagógicas são turmas com licenciandos de várias áreas, cabendo as disciplinas de “didáticas especiais” (PPC, 2006) a articulação dos conteúdos trabalhados de forma mais global à especificidade de cada área do conhecimento.

<sup>25</sup> Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação. UFRJ/FE.

FE não são especialistas na área, logo não dominam os conhecimentos específicos da formação pedagógica neste campo?

Parece-nos que toda esta situação não seja de fácil resolução, porém, indícios não faltam na urgência de se agregar na EEFD todas as disciplinas obrigatórias em vistas a melhoria da oferta da qualidade do curso.

Fizemos este pequeno apanhado, para explicar como organiza-se o estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Educação Física. Conforme supracitado, cabe à Faculdade de Educação, a oferta das disciplinas pedagógicas, entre as quais estão a Didática Especial da Educação Física I e II e Prática de Ensino I e II, as quais facultam a formação pedagógica nas componentes teórico-práticas. Os futuros-professores dispõem de um local de estágio “obrigatório, ainda que não exclusivo” (Art.º 11, §1º da Resolução CEG nº 2/94), com suas instalações no Colégio de Aplicação da UFRJ. Como não é um local exclusivo, podem ainda realizar as 400 horas de “Estágio Supervisionado em escola supervisionada conveniada com a UFRJ” (Art. 11, §2º da Resolução CEG nº 2/94).

## 2. Organização e periodização curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física

O currículo da EEFD/UFRJ está organizado de acordo com a proposta feita pelas DCNs (CNE/CES, nº7, 2004): formação ampliada e formação específica e utiliza a mesma nomenclatura. Na primeira, encontram-se as seguintes dimensões: Relação Ser humano-Sociedade, com 5 disciplinas obrigatórias; Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico com 3 disciplinas obrigatórias e Biológica do Corpo Humano com 4 disciplinas obrigatórias. Já na dimensão de formação

específica, 8 disciplinas focalizam a formação técnico-instrumental, incluída nesta 200 (duzentas) horas de atividades complementares; 5, abordam os aspectos didático-pedagógico e 12 disciplinas focam os aspectos culturais do movimento humano, devendo os estudantes ainda cumprir 360 horas de atividades acadêmicas de livre escolha. O quadro a seguir apresenta a matriz curricular do curso com distribuição das disciplinas por período.

Quadro 1 – Distribuição das unidades curriculares por período

Período Dimensões	Formação ampliada			Formação específica		
	<i>Relação ser humano-sociedade</i>	<i>Produção do conhecimento científico e tecnológico</i>	<i>Biológica do corpo humano</i>	<i>Técnico-instrumental</i>	<i>Didático-pedagógico</i>	<i>Culturais do movimento humano</i>
1º	História da Ed. Física (T*)  Introdução ao Estudo da Corporeidade em Ed.Física (T)	Introdução à Metodologia Científica (T)  Atividades complementares (200h)				Fundamentos da Capoeira (T/P)  Fundamentos do Atletismo (T/P)  Prática da Natação (P)
2º			Anatomia para a Ed. Física (T/P)	Ed. Física Adaptada (T)		Fundamentos do Basquetebol (T/P)  Fundamentos da Natação (T/P)
3º	Perspectivas Filosóficas da Ed. Física (T)		Fisiologia do Exercício I (T/P)	Psicomotricidade (T)		Fundamentos do Handebol (T/P)  Ed. Física e Ludicidade (T/P)  Fundamentos do Voleibol (T/P)

4 <sup>o**</sup>			Cinesiologia Ed. Física (T)			Fundamentos da Ginástica (T/P)  Fundamentos do Futebol (T/P)  Fundamentos da Ginástica Artística (T/P)
5 <sup>o</sup>	Fundamentos Sociológicos da Educação (T)  Filosofia da Educação no Mundo Occidental (T)	Metodologia da Pesquisa em Ed. Física (T)		Fisiologia do Exercício (T)		Folclore Brasileiro: Danças e folguedos (T/P)
6 <sup>o**</sup>		Monografia (T)	Socorros em Urgências (T)	Ed.Física na Ed. Infantil (T)	Educação Brasileira (T)  Didática (T)  Prática de Ensino de Ed.Física e Estágio Supervisiona -do (200h)	
7 <sup>o**</sup>		Monografia (T)		Psicologia da Educação (T)  Ed.Física no Ensino Fundamental (T)	Didática da Ed.Física I (T)  Prática de Ensino de Ed.Física e Estágio Supervisiona -do (200h)	
8 <sup>o**</sup>				Ed.Física no Ensino Médio (T)	Didática da Ed.Física II (T)  Prática de Ensino de Ed.Física e Estágio Supervisiona -do	

\*(T) Teórica / (P) Prática / (T/P) Teórico-Prática

\*\* Cursar disciplina acadêmica de livre escolha (T/P)

Respeitados os normativos ou, na medida do possível, contempladas suas orientações no PPC do curso, percebemos que há uma valorização não só dos conhecimentos específicos fulcrais à ação pedagógica contidos no currículo oficial, como também a preocupação de uma formação mais ampla propiciando ao formando experiências em variados campos desde seu ingresso buscando incentivar e despertar o espírito crítico e reflexivo nos seus diferentes níveis: pessoal, institucional e social, sendo esse um dos caminhos para superar a dicotomia teoria/prática.

Contudo, é de salientar que, embora todas as dimensões sejam pertinentes para a formação do professor, há de se destacar que os esforços feitos para garantir a indissociabilidade teoria e prática na formação, desde o ingresso do aluno no curso, está prevista de forma em que sejam ofertadas “disciplinas que contemplem fundamentação pedagógica, **concomitantemente**, com aquelas que objetivam conhecimentos teóricos e das ciências básicas” (PPC, 2006, grifo nosso). E pelo que observamos no Quadro 1, os alunos têm acesso as disciplinas de formação pedagógica a partir do quinto período, isto é, na segunda metade do curso, quando já cursaram praticamente os conteúdos específicos da área de formação, deixando de considerar assim a simultaneidade realçada no PPC.

Portanto, para efetivar estes pressupostos, seria pertinente aproximar a formação ampliada da formação específica, não só no que tange ao aspecto físico como também no diálogo peculiar a este campo do conhecimento naquilo que se almeja dos licenciandos na sua prática docente.

## PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

### CAPÍTULO IV - FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

#### 1. Design de investigação

Nosso estudo assumiu um carácter descritivo<sup>26</sup> e exploratório<sup>27</sup>, visto que não tínhamos a intenção de generalizar os resultados, mas descrever como decorria o processo na fase de ingresso à carreira docente, tendo como principal foco os contributos e a qualidade da formação inicial face os problemas vivenciados pelo professor principiante. Optamos pelo método quantitativo para recolha e tratamento dos dados, utilizando o inquérito por questionário e não formulamos hipóteses, pois num estudo com este carácter podemos dispensá-las formalmente (Marconi & Lakatos, 1999).

De acordo com Bell (2004), “Qualquer que seja o método seleccionado para recolha de informação o objectivo é obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las, relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características” (p. 27). E por maior rigor que tenhamos, uma pesquisa “É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (Minayo, 1993, p. 23).

Neste sentido, procuramos nas nossas opções científicas e metodológicas pautar-nos em critérios de coerência e pertinência em relação ao objeto de estudo

---

<sup>26</sup> Segundo Vergara (2000, p.47), a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenómeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. Os dados obtidos através de uma pesquisa descritiva fornecem importantes direções a serem seguidas em estudos futuros, principalmente quando indicam a existência de relação entre variáveis e quer se conhecer a extensão dessa relação. (Fernandes & Gomes, 2003, p. 21)

<sup>27</sup> De acordo com Gil (1991), a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, tendo como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (p. 45). Os dados obtidos através de uma pesquisa exploratória podem fornecer indicações preciosas da necessidade de futuros estudos, pois abrem um caminho inexplorado, onde provavelmente há muita coisa a ser feita (...) (Fernandes & Gomes, 2003, p. 22)

(Nóvoa, 1992), familiarizando-nos com o fenômeno que está em investigação para que a pesquisa tivesse maior consistência e credibilidade.

## 2. Construção do questionário

A construção do questionário para esta pesquisa foi um processo moroso. Ao longo de quatro meses aprofundamos nossas leituras em torno do quadro teórico de referência fornecido pela literatura: a) a formação de professores: desafios, problemas e dificuldades; b) as competências profissionais dos docentes; c) saberes docentes; d) a iniciação à docência; e) as fases da carreira docente; f) os diferentes normativos brasileiros: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e para a Formação de Professores de Educação Física, entre outros. Tudo isto permitiu maior aproximação ao nosso objeto de pesquisa, reunindo o que os diferentes autores já haviam encontrado em seus estudos para assim sistematizarmos e percebermos os principais problemas com que se deparam os professores iniciantes e em específico os neo-professores de Educação Física. Além disso, debruçamo-nos sobre um dos instrumentos de coleta de dados – o questionário - utilizado em quatro dissertações recentemente publicadas (cf. Alves, 2001; Gondar, 2005; Caseiro, 2007, Pereira, 2009)<sup>28</sup>, em particular nesta última, que mesmo não apresentando como objetivo principal a percepção das dificuldades sentidas e utilizando a entrevista para recolha dos dados, o autor dedicou um ponto da entrevista a esta questão salientando que com

---

<sup>28</sup> Alves, F. (2001). *O encontro com a realidade docente: ser professor principiante*. Tese de Doutorado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa; Gondar, M.J. (2005). *“Perdidos num imenso mar”: dificuldades do professor principiante*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa; Caseiro, C. (2007). *Vivências do professor principiante: as duas facetas do encontro com a realidade*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e Pereira, H. (2009). *A indução na carreira docente: as perspectivas dos professores de educação física sobre as funções e as competências do tutor*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

este pequeno desvio - levantamento das dificuldades - pudesse abrir a janela de uma futura análise, já que tinha como objetivo “perceber quais as perspectivas dos professores principiantes de Educação Física sobre as funções e as competências do professor de apoio na indução na carreira docente” (Pereira, 2009). Embarcamos por este pequeno desvio e seguimos nosso caminho para não dispersar toda a informação trazida pelas obras e concebermos o nosso instrumento de coleta de dados, que de acordo com Marconi e Lakatos (1999, p. 100) deve seguir algumas recomendações: “(1) os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos da pesquisa, (2) o questionário deve ser limitado em sua extensão e em sua finalidade, pois um questionário muito longo causa cansaço e desinteresse e um questionário muito curto pode não oferecer informações suficientes, (3) as questões devem ser codificadas, a fim de facilitar a posterior tabulação, (4) deve estar acompanhado de orientações sobre como respondê-lo, (5) o aspecto e a estética devem ser observados.”

Atentos às recomendações e à luz de todo quadro de referências, elaboramos nosso instrumento de modo que fosse exaustivo e despertasse o interesse do inquirido por aquilo que se pretendia.

O processo de sistematização originou num conjunto de cinco dimensões, a saber: *formação inicial; relação com os alunos; relação com os colegas de trabalho; relação com a escola e relação da pessoa do professor com a profissão docente*. Preocupamo-nos em equilibrar o número de itens por cada dimensão para melhor harmonia entre as mesmas.

Decidimos organizá-lo em duas partes: a primeira consta da caracterização do sujeito que responde, reunindo dados de identificação do respondente através das seguintes variáveis independentes: Idade; Sexo; Escola de atuação (pública ou particular); Tempo de atuação (Até 1 ano; Entre 1 e 2 anos; Entre 2 e 3 anos e Entre 3

e 4 anos); Nível(is) Lecionado(s) (Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano, Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano, Ensino Médio). Na segunda, encontravam-se as 32 afirmações, que optamos por apresentar de maneira aleatória, intencionalmente, o que exigia do respondente maior atenção não permitindo rotina de respostas e sequências lógicas, pois ao chegar a um ponto do questionário, queiramos ou não, as questões anteriores já deram à pessoa, uma ideia do campo coberto pelo instrumento (Ghiglione & Matalon, 2001).

Utilizamos a escala de Lickert, com cinco possibilidades de resposta, que iam desde a plena concordância até a completa discordância sobre determinada afirmação.

A organização dos itens por dimensão é o que apresentamos a seguir com seus respectivos objetivos:

Quadro 2: *Formação inicial – Conhecer a percepção do professor iniciante acerca dos contributos da formação inicial para a prática profissional*

<b>Dimensão</b>	<b>Item Quest.</b>	<b>Afirmações</b>
Formação Inicial	<b>1</b>	- A minha experiência enquanto aluno foi meu único apoio à inserção na profissão
	<b>13</b>	- No meu curso as disciplinas pedagógicas estavam articuladas com as disciplinas específicas
	<b>27</b>	- O estágio foi um momento de concretização dos conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso
	<b>3</b>	- Durante o estágio pude contactar com os problemas relacionados aos alunos
	<b>31</b>	- Para fazer o estágio bastou seguir as orientações do supervisor
	<b>10</b>	- Toda experiência de estágio foi refletida em grupo
	<b>29</b>	- O meu curso teve muita qualidade

Incluimos nesta dimensão sete afirmações que dizem respeito a qualidade da formação inicial na qual os sujeitos foram preparados, perpassando por questões referentes a articulação teoria/prática, a vivência no estágio e a contribuição do curso para atuação profissional.

Quadro 3: *Relação com os alunos – Identificar em que aspectos o professor principiante sente-se (im)preparado na relação com os alunos*

<b>Dimensão</b>	<b>Item Quest.</b>	<b>Afirmações</b>
Relação com os alunos	<b>2</b>	- Sinto dificuldade em lecionar alguns conteúdos e adaptá-los as necessidades dos alunos
	<b>7</b>	- Sei avaliar o nível de aprendizagem dos alunos (atribuir nota)
	<b>14</b>	- Sinto-me totalmente preparado ao planejar por um período de tempo mais prolongado (mês/semestre/ano)
	<b>15</b>	- Sinto dificuldade para trabalhar com alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEE)
	<b>20</b>	- Sinto-me bem preparado para lidar com situações de indisciplina e conflito entre alunos
	<b>25</b>	- Tenho facilidade em motivar os alunos de modo que todos participem
	<b>30</b>	- Sinto-me seguro na organização e gestão da sala de aula

Nesta dimensão, composta por sete afirmações, tivemos a intenção de colocar questões que dessem a conhecer as dificuldades sentidas na relação do professor iniciante com seus alunos a nível da organização da turma e disciplina, alunos

portadores de necessidades educativas especiais, seleção dos conteúdos, avaliação dos alunos e planeamento.

Quadro 4: *Relação com os colegas de trabalho – Analisar como o iniciante contou com o apoio dos seus colegas*

<b>Dimensão</b>	<b>Item Quest.</b>	<b>Afirmações</b>
Relação com os colegas de trabalho	<b>8</b>	- Sinto dificuldade de adaptação ao grupo de professores
	<b>24</b>	- Na escola, tenho apoio dos professores de outras áreas
	<b>6</b>	- Na escola, tenho apoio de um colega da Educação Física
	<b>4</b>	- Encontro muita abertura com os professores mais experientes para me ajudarem
	<b>16</b>	- Não tenho ajuda de nenhum dos professores da escola
	<b>11</b>	- Os professores mais experientes são rotineiros

Para esta dimensão, contendo seis afirmações, preocupamo-nos em perceber como o processo de socialização profissional foi vivido em função da relação com os colegas.

Quadro 5: *Relação com a escola – Analisar como se dá a relação principiante/escola*

<b>Dimensão</b>	<b>Item Quest.</b>	<b>Afirmações</b>
Relação com a escola	<b>23</b>	- Não participo na construção de documentos da escola
	<b>28</b>	- A escola onde estou pouco ouve os professores mais novos
	<b>17</b>	- A escola onde trabalho incentiva e apoia a

participação em formações contínuas

- 5 - A coordenação pedagógica da escola, não apoia os professores iniciantes
  - 19 - Vejo que os professores da escola não tem apreço pela Educação Física
  - 12 - Meu trabalho é reconhecido pela direção da escola
  - 22 - Tenho medo que os professores, da escola, me considerem incompetente
- 

Juntamos nesta dimensão, sete afirmações, que dizem respeito a maneira como o professor novato percebe e sente-se percebido pela escola, outro dos aspectos da socialização profissional a ter em conta.

Quadro 6: *Relação da pessoa do professor com a profissão docente - Caracterizar o modo como o professor se sente atualmente na profissão*

<b>Dimensão</b>	<b>Item Quest.</b>	<b>Afirmações</b>
Relação com a pessoa do professor	21	- Sinto-me satisfeito com o salário que recebo
	26	- Sinto-me entusiasmado com o trabalho que faço
	9	- Tive dificuldade de encontrar emprego
	18	- A profissão ocasiona-me sentimento de bem-estar
	32	- Sinto que não estou na profissão certa

---

Nesta dimensão reunimos aquelas afirmações que dizem respeito a percepção de si próprio enquanto pessoa e professor em início de carreira e a própria profissão,

os sentimentos em relação ao bem-estar tanto a nível salarial como de satisfação pessoal e profissional.

### 3. Validação do questionário e pré-teste

Tendo construído o questionário de resposta fechada com base na literatura sobre esta metodologia de pesquisa, deparamo-nos com o problema de validação do instrumento para poder ser aplicado a uma população que apresentasse as características requeridas pelo nosso estudo. Para isso precisávamos testá-lo antes da aplicação definitiva, levando em conta alguns critérios que, segundo Carmo e Ferreira (1998), servem para assegurar que: (1)“todas as questões são compreendidas pelos inquiridos da mesma forma, e da forma prevista pelo investigador; (2) as respostas alternativas às questões fechadas cobrem todas as respostas possíveis; (3) não haverá perguntas inúteis, inadequadas à informação pretendida, (...); (4) não faltarão perguntas relevantes; (5) os inquiridos não considerarão o questionário demasiado longo, aborrecido e difícil” (p. 138).

Atentos a tais critérios, para operacionalizar a coleta de dados, o questionário passou pelo processo de validação feito por especialistas da área e por uma fase de pré-teste, feito presencialmente, com um grupo piloto com características semelhantes às dos nossos sujeitos potenciais.

No início do mês de setembro de 2010, após contato telefônico com a Coordenação do Curso de Educação de Física de uma Universidade Particular (UNIABEU)<sup>29</sup>, localizada na Baixada Fluminense – Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro/Brasil, dirigimo-nos às instalações a fim de efetuar o pré-teste do questionário de pesquisa. Fomos encaminhados à uma turma de oitavo período do

---

<sup>29</sup> ABEU – Centro Universitário

Curso de Bacharelado em Educação Física<sup>30</sup>, devido a estes já terem concluído a licenciatura, ou seja, já são professores e podem atuar com a Educação Física Escolar. Convidamos, então, o grupo para participar do pré-teste, respeitando os seguintes critérios: a) ser professor recém-formado (que era condição de todos os presentes) em uma instituição pública ou particular e b) estar em seu primeiro ano de atuação com a Educação Física Escolar. Dos presentes, 11 (onze) apresentaram o perfil procurado nesta pesquisa. Explicamos o que pretendíamos com o estudo e com o questionário. Solicitamos que apresentassem, por escrito no espaço reservado, todos os problemas que detectassem para que pudessemos garantir compreensão dos itens. O grupo teceu considerações positivas quanto ao conteúdo e organização do mesmo, não tendo sido apresentada qualquer dúvida referente as instruções e sua estrutura. Durante a aplicação, foi-nos solicitado esclarecimento de alguns itens oralmente, o qual pedimos, também, que registrassem no campo destinado a este fim. Consideramos válidas as sugestões do grupo piloto e procedemos a substituição de palavras nos itens, como também complementos para clarificar as afirmações encontradas na segunda parte do questionário:

Item 5 – Complemento da afirmação: “A coordenação pedagógica não apoia os professores iniciantes” pela afirmação “A coordenação pedagógica **da escola** não apoia os professores iniciantes” por levantar dúvida de interpretação;

---

<sup>30</sup> O Curso de Educação Física, nesta instituição é ofertado em duas modalidades: Graduação Generalista (Bacharelado) com duração mínima de 8 semestres letivos e máxima de 12 semestres. E Licenciatura, com tempo mínimo de formação de 6 semestres letivos e o tempo máximo de 9 semestres.

A Graduação passou a formar o profissional generalista, exclusivamente para o mercado de trabalho não escolar, enquanto a Licenciatura forma o profissional com terminalidade em Educação Física Escolar, ou seja, com habilitação única e exclusivamente para atuação no mercado de trabalho da Educação Básica. (Projeto Pedagógico Curricular Bacharelado em Educação Física, 2010)

Item 6 – Complemento e substituição de palavra: “Tenho apoio de um par da Educação Física” pela afirmação “**Na escola**, tenho apoio de um **colega** da Educação Física” por suscitar dúvida de interpretação;

Item 16 – Substituição de palavra e complemento: “Não tenho ajuda de nenhum dos colegas” por “Não tenho ajuda de nenhum dos **professores da escola**” por gerar dúvida de interpretação;

Item 22 - Substituição de palavra e complemento: “Tenho medo que os colegas me considerem incompetente” por “Tenho medo que os **professores da escola** me considerem incompetente” por apresentar dúvida na interpretação;

Item 24 - Complemento e substituição de palavra: “Tenho apoio dos colegas de outras áreas” pela assertiva “**Na escola**, tenho apoio dos **professores** de outras áreas” por causar dúvida de interpretação.

A versão final do questionário contou com estas alterações (ANEXO I). Mantivemos todas as 32 afirmações e realizamos as devidas correções de modo a aperfeiçoar o instrumento de recolha de dados, tornando-o mais compreensível aos futuros respondentes que viessem compor o estudo.

#### 4. Seleção dos sujeitos de pesquisa

Na fase de pré-teste, deparamo-nos com uma dificuldade: encontrar os sujeitos potenciais com o perfil procurado. Tínhamos a intenção de recolher os dados com egressos formados em duas distintas instituições de ensino superior – uma da rede pública e outra da rede particular de ensino. Porém, em decorrência das condições de acesso e temporais, decidimos optar por apenas uma. Escolhemos então a da rede pública. A opção por esta Universidade justifica-se: (a) pela nossa proximidade devido a termos sido aluna, o que veio a facilitar a solicitação direta junto à

coordenação, referente ao levantamento dos alunos formados nos últimos quatro anos; (b) por esta formar professores de Educação Física desde 1939 sendo uma das referências no país, atendendo grupos de alunos com diferentes realidades sociais, culturais e econômicas, e (c) pela oferta da formação acadêmica apresentar particularidades na forma de organização do seu projeto pedagógico e na estrutura curricular do curso, permitindo-nos análise documental que venha a fornecer pistas para a reflexão sobre a qualidade da formação inicial dos estudantes formados por esta instituição.

Com este propósito, dirigimo-nos à Coordenação de Educação Física da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da UFRJ localizada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro e entregamos uma declaração formalizando nosso pedido de apoio para o desenvolvimento da pesquisa (ANEXO II).

Assim, consideramos como sujeito potencial desta investigação: a) *egresso do curso de Educação Física da EEFD/UFRJ e professor iniciante, isto é, estar nos quatro primeiros anos do exercício profissional.*

Face à estas circunstâncias, a coleta de dados foi realizada mediante formulário eletrônico disponibilizado via internet<sup>31</sup> para que pudéssemos reunir um número significativo de respostas que nos permitissem proceder a análise estatística. Com posse da lista de nomes e telefones dos egressos em mãos, contactamo-los convidando à participar da pesquisa. Nesse contato telefônico com cada um da lista, solicitávamos o correio eletrônico. Em seguida, enviávamos um e-mail. Neste,

---

<sup>31</sup> Moysés e Moori (2007) apresentam algumas vantagens na utilização deste tipo de tecnologia na recolha de dados: baixo custo, rapidez em todo o processo, a obtenção de respostas de melhor qualidade e com a tabulação em Excel ou Access que pode ser copiada para o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), ou em outro *software* de análise estatística. Como forma de aumentar o retorno dos respondentes Neto (2004, citado por Moysés & Moori, 2007) sugere, que envie e-mails personalizados, o que fizemos em todo nosso processo de coleta, ora lembrando a importância da participação na pesquisa, ora agradecendo pela colaboração e disponibilidade.

continha uma mensagem de apresentação/explicação do estudo; os critérios da pesquisa; o endereço eletrônico que os direcionava à página da web em que se hospedava o questionário<sup>32</sup> e por fim, após preenchimento do questionário, pedíamos a autorização para o uso dos dados fornecidos mediante resposta ao mesmo e-mail (ANEXO III) as respostas dadas caíam diretamente numa base de dados. Esta base garante o anonimato do respondente, visto que um dos critérios essenciais que tínhamos era o de manter em sigilo. Para além do que está on-line, aquilo a que temos acesso pela base de dados, são informações referentes, apenas, a data e a hora que o questionário foi respondido.

Isso tudo foi feito para enfrentarmos a recolha de dados com mais confiança e previnirmo-nos de incongruências e contradições entre o problema em estudo e a informação a obter.

## 5. População e amostra

Feito levantamento dos concluintes dos últimos 4 (quatro) anos, nosso universo inicial formou-se por um total de 301 (trezentos e um) concluintes. Como já mencionamos, entramos em contato por telefone e via correio eletrônico. A tentativa de contato telefônico foi efetuada por mais de três vezes somente com os sujeitos que não conseguimos contactá-lo numa primeira ligação por diferentes motivos: telefone ocupado ou desligado; em horário de trabalho ou mudança de número móvel ou fixo tendo sido facultado o novo número por outrem. Repetimos a ligação em dias e horários alternados ou no dia e horário fornecido, e por correio eletrônico onde enviávamos convite de participação à pesquisa diariamente. A medida que íamos

---

<sup>32</sup><https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dE0wcWs1QkVTeksyNVhEU0ZsUDIBb3c6MQ>. Questionário desenvolvido com suporte do google docs.

recebendo o retorno em que o sujeito informava apresentar perfil de pesquisa, direcionávamos o seu endereço de e-mail para uma das pastas, a qual denominamos SPP UFRJ – Sujeito Potencial de Pesquisa da UFRJ. Os que diziam não preencher os critérios colocávamos na pasta destinada a este fim. Relembávamos diariamente aos sujeitos potenciais a importância da sua valiosa colaboração no estudo, estimulando-os a responderem o questionário e solicitávamos que não esquecessem de enviar a autorização de participação na pesquisa, devido muitos responderem e não retornarem consentindo a utilização dos dados fornecidos.

A seguir apresentamos o quadro das nossas tentativas de contato com o possíveis sujeitos potenciais e a relação dos motivos pelos quais a nossa amostra ser composta por quase metade dos formados nos últimos 4 (quatro) anos.

Tabela 3: Tentativas de contato com os prováveis participantes da pesquisa

Difícil encontrar	1	0,33%
Número errado	13	4,31%
Chama e ninguém atende	38	12,63%
Só ocupado	6	1,99%
Caixa postal ou Fora de área	15	4,98%
Mudança de residência	4	1,32%
Nunca atuou na área depois de formado	12	3,98%
<b>Atua com a Educação Física (academias, clubes, personal trainer, etc)</b>	<b>58</b>	<b>19,26%</b>
<b>Atua com a Educação Física Escolar</b>	<b>140</b>	<b>46,51%</b>
OUTROS (Está fora do país ou em outro Estado / Tentativa de retorno no dia e horário indicado por alguém da casa)	14	4,65%
<b>TOTAL</b>	<b>301</b>	<b>100%</b>

O período de contatos foi de quatro meses (setembro à dezembro de 2010), tendo encontrado deste universo (301) uma população de 198 (cento e noventa e oito) graduados que estão em pleno exercício da profissão. Destes, apenas 140 apresentavam perfil desejado para a pesquisa, ou seja, somente 70,70% dos formados atuam com a Educação Física Escolar por um período de até 4 (quatro) anos. Dos questionários enviados, recebemos o retorno de 82 (oitenta e dois), o que representa 58, 57% da população possível para estudo.

## 6. Caracterização dos sujeitos

Descrevemos de seguida o perfil dos sujeitos que compõem nosso estudo, apresentando algumas de suas características pessoais e profissionais.

Tabela 4: Caracterização dos respondentes

Dados Biográficos		%	
Sexo	Feminino	57,3	
	Masculino	42,7	
Idade	Média	26,95	Desvio Padrão 2,78
Tempo de atuação	Até 1 ano	30,5	
	Entre 1 e 2 anos	25,6	
	Entre 2 e 3 anos	19,5	
	Entre 3 e 4 anos	24,4	
Escola de atuação	Pública	75,6	
	Particular	24,4	
Nível(is) Lecionado(s)	Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	20,5	
	Ensino Fundamental 6º ao 9º ano	10,3	
	Ensino Médio	15,4	
	Ensino Fundamental 1º ao 9ºano	10,3	
	Ensino Fundamental 1º ao 9º ano e Ensino Médio	12,8	
	Ensino Fundamental 1º ao 5ºano e Ensino Médio	1,3	
	Ensino Fundamental 6º ao 9º ano e Ensino Médio	29,5	

Conforme mostra a Tabela 4, dos 82 respondentes, 57,2% são do sexo feminino e 42,7% do sexo masculino; a idade média encontra-se em torno de 27 anos, com uma variação de cerca de três anos. Verificamos, porém que a maioria relativa dos respondentes (36,6%) situa-se entre os 25 e 26 anos.

Quanto ao tempo de atuação, a maioria dos nossos respondentes (30,5%) encontram-se no seu primeiro ano de exercício profissional, atuando principalmente no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (29,5%) em escola da rede pública de ensino (75,6%).

## 7. Processo de tratamento dos dados

Para procedermos à análise dos dados obtidos através do inquérito por questionário, recorreremos ao software estatístico *Statistical Package for The Social*

*Sciences* (SPSS) para Macintosh OS X 10.6.6 versão 18.0, de forma a organizar e sistematizar toda informação obtida.

Com posse dos dados, inserimo-os na base *variable view*, criando os itens de caracterização dos sujeitos (idade, sexo, tipo de escola de atuação, tempo de atuação e nível lecionado) e os demais itens (todas as 32 afirmações) categorizando-as no rótulo *measure* o tipo de escala (métrica, nominal ou ordinal). Com excessão dos itens idade e sexo, introduzimos no rótulo *label* o nome completo de cada item, por exemplo, a primeira afirmação do questionário: *1- A minha experiência enquanto aluno foi meu único apoio à inserção*, e assim sucessivamente. No rótulo *values* definimos categorias numéricas (*value*) para os itens que haviam mais de uma opção, por exemplo, o item sexo: (1) para feminino e (2) para masculino.

Concluída esta base, passamos ao *data view* onde inserimos os dados de cada sujeito em estudo no que se refere as respostas fornecidas a cada item para procedermos ao tratamento estatístico.

Para analisar os dados começamos por usar a estatística descritiva para descrevermos os problemas com que se deparam os professores iniciantes nos seus primeiros anos na carreira docente.

Já para percebermos a associação entre as variáveis dentro de cada dimensão, escoramo-nos no cálculo do coeficiente de correlação: o “ $\rho$ ” de Spearman, que mede a intensidade da relação entre variáveis ordinais, obtendo as matrizes de correlação, que exploraremos no próximo capítulo. Os valores de correlação variam de (-1) até (+1), quanto mais próximo estiver destes extremos maior será a relação entre as variáveis e se próximo de 0 sinaliza que a partir do valor de uma das variáveis não se consegue apurar, linearmente, o valor da outra. O sinal do coeficiente quando positivo representa uma associação direta entre as variáveis, e quando negativo essa

associação é inversa. Em cada dimensão destacamos as principais correlações significativas (positiva ou negativa) encontradas.

## CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Passamos agora a descrever, por dimensão, os resultados relativos às opiniões dos professores iniciantes, recolhidas através do questionário, e que nos dão notícia do modo como se tem processado a sua inserção na profissão, os seus êxitos e os eventuais problemas vivenciados, com o propósito principal de conhecer os efeitos da formação inicial recebida. Com vistas a uma melhor organização e visualização dos resultados obtidos optamos pela apresentação de quadros colocando em evidência as frequências de resposta aos itens integrantes de cada dimensão. Apresentaremos também o resultado da pesquisa de correlações significativas entre respostas aos itens.

Lembramos que as respostas a cada item foram dadas mediante a escolha de uma opção na escala, de cinco pontos<sup>33</sup>, que considerava desde a plena concordância à total discordância e que o nosso questionamento era composto por cinco dimensões: formação inicial; relação com os alunos; relação com os colegas de trabalho; relação com a escola e relação da pessoa do professor com a profissão docente. De seguida, apresentamos os resultados encontrados em cada uma.

### 1. O papel e o valor atribuídos à formação inicial

Nesta dimensão tínhamos como intenção perceber especificamente os contributos da formação inicial para a atuação profissional do inquirido.

---

<sup>33</sup> 1- Concordo Totalmente; 2- Concordo Parcialmente; 3- Não Concordo/Nem Discordo; 4- Discordo Parcialmente e 5- Discordo Totalmente.

Quadro 7 – Resultados da dimensão formação inicial

	CT	CP	NCND	DP	DT
1- A minha experiência enquanto aluno foi meu único apoio à inserção na profissão	11%	23,2%	11%	28%	26,8%
3- Durante o estágio pude contactar com os problemas relacionados aos alunos	25,6%	46,3%	11%	12,2%	4,9%
10- Toda experiência de estágio foi refletida em grupo	11%	20,7%	30,5%	19,5%	18,3%
13- No meu curso as disciplinas pedagógicas estavam articuladas com as disciplinas específicas	4,9%	24,4%	13,4%	22%	35,4%
27- O estágio foi um momento de concretização dos conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso	8,5%	32,9%	13,4%	29,3%	15,9%
29- O meu curso teve muita qualidade	19,5%	52,4%	14,6%	9,8%	3,7%
31- Para fazer o estágio bastou seguir as orientações do supervisor	12,2%	28%	18,3%	29,3%	12,2%

Os dados revelam, de maneira geral, a importância atribuída pela maioria dos inquiridos à formação inicial formal. Contudo, há mais de um terço deles que ainda considera que a sua experiência enquanto aluno foi o seu único apoio à inserção (item 1). Isto deve fazer pensar as instituições e os formadores sobre a necessidade de tornarem a formação inicial formal mais significativa para os formandos, futuros professores.

As respostas ao item 13 mostram que, segundo a maioria dos inquiridos (57.4%), no curso não se fez uma articulação entre as disciplinas específicas de Educação Física e as disciplinas pedagógicas. Estes dados confirmam aspectos essenciais do quadro teórico eleito previamente, quando sublinham a necessidade de articulação das componentes que integram o currículo como meio de superar a dicotomia teoria-prática, pois num curso de formação de professores todas as disciplinas que compõem a grade curricular devem ser teórico-práticas (Pimenta, 2004). Portanto, é um resultado que já esperávamos tendo em conta o que referimos acima, a propósito do PPC. Porém, estes dados empíricos corroboram a desarticulação e recomendam uma modificação da concepção curricular atual.

Quatro dos itens referiam-se ao estágio, componente curricular sempre muito exigente e sensível nos programas de formação inicial de professores. As opiniões maioritárias foram as de que :

- O estágio não foi um momento de concretização dos conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso (45.2%);
- Para fazer o estágio não bastou seguir as orientações do supervisor (41.5%);
- O estágio permitiu contactar com os problemas dos alunos (71.9%);
- Nem toda a experiência de estágio foi refletida em grupo (37.8%).

Como se vê, só um dos aspectos do estágio foi avaliado positivamente pela maioria absoluta dos inquiridos: o de ter permitido contactar com os problemas dos alunos. Quanto aos outros três aspectos, só apareceram maiorias relativas de resposta num dado sentido, o que chama a nossa atenção para a existência de um número sempre elevado de indecisos, ou seja, pessoas que não conseguem formar uma opinião e que chega a ser de 30% na questão relativa à reflexão (item 10).

Apesar dos aspectos negativos da formação inicial ou das suas deficiências, assinalados pelos respondentes, a maioria deles (71.9%) avalia positivamente o curso realizado. Colocamos a hipótese de que isso possa estar relacionado com uma necessidade individual de cada um valorizar a preparação que tem para o desempenho profissional e afirmar o seu estatuto na profissão, mas só a realização de outros estudos em profundidade poderia esclarecer esta questão.

A matriz de correlação entre os itens desta dimensão mostra apenas dois casos de correlações significativas entre o item 27 e o item 1, e entre o item 27 e o item 10.

Tabela 5 – Principais correlações significativas da dimensão formação inicial

			1	3	10	13	27	29	31
Spearman's rho	1- A minha experiência enquanto aluno foi meu único apoio à inserção	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 . 82						
	3- Durante o estágio pude contactar com os problemas relacionados aos alunos	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,060 ,590 82	1,000					
	10- Toda experiência de estágio foi refletida em grupo	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,147 ,188 82	,132 ,237	1,000				
	13- No meu curso as disciplinas pedagógicas estavam articuladas com as disciplinas específicas	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,047 ,675 82	,299** ,006	,281* ,010	1,000			
	27- O estágio foi um momento de concretização dos conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,355** ,001 82	,269* ,015	,346** ,001	,144 ,197	1,000		
	29- O meu curso teve muita qualidade	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,056 ,620 82	,046 ,685	,161 ,149	,231* ,037	,150 ,179	1,000	
	31- Para fazer o estágio foi suficiente seguir as orientações do supervisor	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,160 ,151 82	-,159 ,153	,284** ,010	-,118 ,292	,252* ,023	,194 ,081	1,000
									82

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).  
\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Esta quase inexistência de correlações significativas pode ser explicada devido aos aspectos considerados nos diferentes itens, embora todos relacionados com a formação inicial, serem independentes uns dos outros na ótica dos respondentes, não constituindo portanto uma escala. Verifica-se uma correlação significativa negativa entre o item 1 e o 27 (-0,355), ou seja, quanto maior o valor atribuído aos conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso para a realização do estágio, menor o valor atribuído à sua experiência anterior de alunos. Também encontramos uma correlação significativa positiva entre os itens 10 e 27 (0,346), ou seja, há uma tendência para valorizar em simultâneo, no mesmo sentido, o investimento dos conhecimentos teóricos no estágio e a realização, em grupo, da reflexão sobre as experiências que o estágio proporcionou, fazendo deste um espaço de construção no confronto entre teorias e práticas possibilitando aos futuros

professores o diálogo e a partilha das práticas vivenciadas como possibilidade de (auto)-análise e (auto)-crítica das ações docentes (Pimenta, 2004).

## 2. Relação com os alunos: o processo didático-pedagógico

Procuramos identificar nesta dimensão em que aspectos didáticos-pedagógicos na relação com os alunos o professor iniciante revela-se mais (des)preparado.

Quadro 8 – Resultados da dimensão relação com os alunos

	CT	CP	NCND	DP	DT
2- Sinto dificuldade em lecionar alguns conteúdos e adaptá-los as necessidades dos alunos	26,8%	47,6%	4,9%	13,4%	7,3%
7- Sei avaliar o nível de aprendizagem dos alunos (atribuir nota)	26,8%	51,2%	4,9%	14,6%	2,4%
14- Sinto-me totalmente preparado ao planejar por um período de tempo mais prolongado (mês/semestre/ano)	31,7%	39%	6,1%	18,3%	4,9%
15- Sinto dificuldade para trabalhar com alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEE)	24,4%	30,5%	15,9%	19,5%	9,8%
20- Sinto-me bem preparado para lidar com situações de indisciplina e conflito entre alunos	18,3%	46,3%	14,6%	19,5%	1,2%
25- Tenho facilidade em motivar os alunos de modo que todos participem	17,1%	47,6%	18,3%	12,2%	4,9%
30- Sinto-me seguro na organização e gestão da sala de aula	30,5%	48,8%	11%	9,8%	0,0%

Das sete afirmações que compõem esta dimensão, identificamos dois itens (2 e 15 respectivamente) que apontam para o despreparo dos professores quando estes encaram uma turma neste início da carreira. O primeiro vem ao encontro da transmissão e adaptação dos conteúdos as necessidades dos alunos, problema que afeta 74.4% dos nossos inquiridos. Perguntas como estas são correntes: Que conteúdos abordar? Que estratégias mobilizar? Como adaptá-los ao grupo? São características desta fase de ingresso a docência, onde o iniciante ainda sente-se inseguro na transmissão de conhecimentos, pois embora tenha o domínio do conteúdo, está em um período de transição, em que oscila entre os modelos

aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional (Perrenoud, 2002).

O segundo deriva da falta de preparo para lidar com alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEE) (54.9%). Silva (2008) ao se referir a este aspecto no processo de formação de professores diz que “essa formação [formação do professor para a inclusão] não significa *treinamento*, *adestramento* e muito menos a *preparação definitiva* do professor para a inclusão (...) a inclusão não tem fim (...) o professor nunca estará *preparado* para a inclusão e sim continuamente se *preparando*” (p. 268-269, Grifo do autor). Porém, há de se convir que pouco se tem dado atenção a este quesito nos projetos curriculares, como verificamos no PPC analisado. Aos futuros professores formados pela EEFD/UFRJ é ofertada apenas uma disciplina obrigatória, no segundo período do curso - Educação Física Adaptada – a qual trata especificamente desta questão. Mesmo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394 de 1996, que concede o direito a todas as pessoas portadoras de alguma necessidade educativa especial frequentarem o ensino regular, e que tenham o apoio de profissionais preparados para atendê-las, de modo que todos os envolvidos possam ser beneficiados com uma educação laica e de qualidade, o que percebemos é que o PPC passou por uma reformulação em 2006, e a Lei já está em vigor desde 1996 e mesmo assim nada foi feito.

Acreditamos que não basta criar leis e documentos que visem a efetivação da inclusão escolar, sem que antes se faça um “esforço efetivo e coletivo visando transformar as escolas e aprimorar a formação de professores para trabalhar com as diferenças” (Mantoan, 2004, p. 80).

No que tange aos demais itens, os inquiridos afirmam sentirem-se preparados para avaliar os alunos (78%, item 7); apresentam facilidade para motivar os alunos (64.7%, item 25); sentem-se seguros para organizar e gerir a aula (79.3%, item 30); estão prontos para lidar com situações de indisciplina e conflito (64.6%, item 20), bem como para planejar o trabalho, seja ele por um mês, um semestre ou um ano letivo (70.7%, item 14).

Com exceção do planejamento, que teve o mesmo resultado encontrado no estudo realizado por Flores (1999) em que a planificação não representa um problema para os professores iniciantes, os demais: avaliação, motivação, organização e gestão da sala de aula, problemas com indisciplina e conflitos entre alunos, curiosamente, apresentam uma particularidade relacionada a especificidade dos sujeitos que compõem a nossa amostra, embora investigações já realizadas apontem como alto grau de dificuldade, principalmente, estes aspectos que os inquiridos revelam-se aptos (Flores, 1999; Guarnieri, 1996; Marcelo Garcia, 1999; Pereira, 2009; Veenman, 1988 e outros). Somente poderíamos confirmar ou refutar estes dados com um estudo mais aprofundado que nos possibilitasse acompanhar sistematicamente a prática pedagógica destes docentes, o que no presente estudo não foi possível devido as nossas opções metodológicas ou o próprio instrumento para recolha da informação, não nos consentirem maiores inferências.

Na matriz de correlação entre os itens desta dimensão é de se destacar as correlações significativas negativas quanto aos conteúdos e as positivas quanto a avaliação.

Tabela 6 – Principais correlações significativas da dimensão relação com os alunos

			2	7	14	15	20	25	30
Spearman's rho	2- Sinto dificuldade em lecionar alguns conteúdos e adaptá-los as necessidades dos alunos	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 . 82						
	7- Sei avaliar o nível de aprendizagem dos alunos (atribuir nota)	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-.221 ,046 82	1,000 . 82					
	14- Sinto-me totalmente preparado para planejar o trabalho por um período de tempo mais prolongado (mês/semestre/ano)	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-.332** ,002 82	-.586** ,000 82	1,000 . 82				
	15- Sinto dificuldade para trabalhar com alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEE)	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,290** ,008 82	-.154 ,166 82	-.109 ,330 82	1,000 . 82			
	20- Sinto-me bem preparado para lidar com situações de indisciplina e conflito entre alunos	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-.137 ,219 82	-.459** ,000 82	,262 ,018 82	-.062 ,581 82	1,000 . 82		
	25- Tenho facilidade em motivar os alunos de modo que todos participem	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-.323** ,003 82	-.437** ,000 82	-.360** ,001 82	-.132 ,236 82	-.303** ,006 82	1,000 . 82	
	30- Sinto-me seguro na organização e gestão da sala de aula	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-.409** ,000 82	-.461** ,000 82	-.439** ,000 82	,030 ,786 82	,249 ,024 82	,274 ,013 82	1,000 . 82

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

De acordo com a Tabela 6 verificamos correlações significativas negativas entre o item 2 e o item 14, o item 2 e o item 25, e entre o item 2 e o item 30. Estas correlações significativas negativas vem ao encontro da análise realizada, acima, no Quadro 8, cujos dados apontam ser a transmissão e adaptação dos conteúdos as necessidades dos alunos uma das dificuldades apresentadas pelos nossos respondentes. E aqui, observamos ao que isto está mais associado. Ao analisarmos a correlação significativa negativa ente o item 2 e o item 14 (-0,332), percebemos que quanto maior o valor atribuído ao planejamento do trabalho, menor será a dificuldade em lecionar e adaptar os conteúdos ao grupo-turma. Isto também fica evidente entre o item 2 e o item 25 (-0,323), ou seja, quanto maior for a participação e a empatia com os alunos de modo que todos sintam-se motivados para participar das atividades

propostas, menor será a dificuldade para transmitir certos conteúdos, devido o clima de turma ser propício para o desenrolar do conteúdo a lecionar e com isso sentir-se-á mais seguro para organizar e administrar a sala de aula com maior tranquilidade, mesmo que a forma de gerir o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não seja muito segura (Perrenoud, 2002), conforme verificado na correlação significativa negativa ente o item 2 e o item 30 (-0,409).

Destacamos também, a correlação significativa positiva entre o item 20 e o item 25 (0,303), ou seja, quanto maior for a capacidade do professor para envolver os alunos, fazendo com que todos participem e que não percam a motivação no desenrolar das tarefas, maior também será a probabilidade de manter a disciplina o que vem a reduzir os índices de conflitos entre alunos. Em outras palavras, na sala de aula não é só o professor que exerce influência, os alunos além de serem influenciados, influenciam-se entre si e os seus comportamentos são refletidos no professor, concluem os estudos realizados por Flanders (1970), De Landsheere e Bayer (1974), Hargreaves (1977), Stubbs e Dealmont (1978) e Dupond (1984) citados por Arends (1998) e Esteve (1992).

Os itens que se correlacionam com o item 7 – que trata da avaliação - (14, 20, 25 e 30) apresentam correlações significativas positivas acima de 0,30, sendo de destacar o item 7 e o item 14 (0,586), ou seja, quanto melhor planejado for o trabalho, maiores serão as possibilidades de alcançar as metas e os objetivos previstos e se apoiar nas ferramentas necessárias que possibilitem avaliar cada aluno de acordo com seu desempenho e seu progresso no decorrer do processo ensino e aprendizagem. De se enfatizar também que a avaliação enquanto processo, envolve aspectos que vão sendo observados ao longo do percurso formativo, como: os

valores, a ética, a organização, a assiduidade, o desempenho, a disciplina, entre outros e com isso, quando se avalia o todo pretende-se que a partir da construção progressiva e significativa dos conhecimentos os alunos sintam-se provocados e sejam estimulados na busca constante do saber. Assim, percebemos que quando o professor apresenta destreza de observar e conhecer cada aluno facilmente saberá os meios e os fins adequados quando ao término de um período letivo (bimestre, trimestre, semestre ou ano) tiver de atribuir uma nota a cada aluno, o que está estritamente correlacionado com: as situações de indisciplina e conflitos vivenciados no decorrer no ano letivo (item 7 e 20, 0,459); com a participação dos alunos nas aulas (item 7 e 25, 0,437) e com a organização e gestão do espaço (item 7 e 30, 0,461) de modo a facilitar o processo avaliativo, destrezas estas que nossos inquiridos demonstram apresentar.

### 3. Relação com os colegas de trabalho: proximidade ou distância?

Foram contempladas seis afirmações com as quais tínhamos a intenção de analisar a relação do professor principiante com seus colegas de trabalho a fim de perceber se esta se revela como problema para o professor em início de carreira.

Quadro 9 – Resultados da dimensão relação com os colegas de trabalho

	CT	CP	NCND	DP	DT
4- Encontro muita abertura com os professores mais experientes para me ajudarem	20,7%	26,8%	15,9%	22%	14,6%
6- Na escola, tenho apoio de um colega da Educação Física	28%	19,5%	15,9%	8,5%	28%
8- Sinto dificuldade de adaptação ao grupo de professores	4,9%	14,6%	9,8%	19,5%	51,2%
11- Os professores mais experientes são rotineiros	28%	43,9%	15,9%	8,5%	3,7%
16- Não tenho ajuda de nenhum dos professores da escola	3,7%	15,9%	9,8%	28%	42,7%
24- Na escola, tenho apoio dos professores de outras áreas	24,4%	35,4%	14,6%	17,1%	8,5%

Os dados, de maneira geral, apontam ser esta uma dimensão que não se configura como fator problema. Os inquiridos apenas ressaltam que os professores

com mais tempo de carreira são adeptos da rotina em detrimento da inovação e mudança (71.9%) mas, encontram abertura destes para os ajudarem (47.5%), como também, dos professores da área (47.5%), e de todos os outros professores (70.7%). É no encontro e discussão com os colegas de trabalho que se permite ao iniciante o desenvolvimento do seu potencial de participação, colaboração, cooperação e respeito mútuo (Gonçalves, 1992). Em outras palavras, o sentimento de pertença ao grupo e ser aceito pelos professores da escola, estabelece um ponto importante a ser valorizado para tornar o clima mais descontraído e menos tenso ao principiante, que todos os dias faz um “esforço contínuo por vencer as dificuldades numa luta pela sobrevivência pessoal e profissional” (Flores, 2000, p. 243).

Portanto, o bom relacionamento tanto com os professores de Educação Física como de outras áreas, leva estes inquiridos a não sentirem dificuldade de adaptação ao grupo de professores (70.7%), vindo a ser um fator que contribui significativamente para/na sua inserção e afirmação na profissão.

É de ressaltar porém, a correlação significativa positiva entre o item 8 e o item 11 (0,353) pois, mesmo encontrando abertura e apoio dos professores de Educação Física como dos de outras áreas (item 4 e o item 6, 0,325) os professores com mais tempo no magistério por serem mais adeptos à rotinas acabam de alguma forma por causar certa dificuldade de adaptação dos novatos à eles e deles aos principiantes, mesmo os inquiridos tendo afirmado que não se deparam com tal dificuldade como observamos no Quadro 9.

Tabela 7 – Principais correlações significativas da dimensão relação com os colegas de trabalho

			4	6	8	11	16	24
Spearman's rho	4- Encontro muita abertura com os professores mais experientes para me ajudarem	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 . 82					
	6- Na escola, tenho apoio de um colega da Educação Física	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,325* ,003 82	1,000 . 82				
	8- Sinto dificuldade de adaptação ao grupo de professores	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,184 ,099 82	,193 ,082 82	1,000 . 82			
	11- Os professores mais experientes são rotineiros	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,196 ,077 82	,020 ,861 82	,353** ,001 82	1,000 . 82		
	16- Não tenho ajuda de nenhum dos professores da escola	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,453** ,000 82	-,254* ,021 82	,172 ,123 82	,223* ,044 82	1,000 . 82	
	24- Na escola, tenho apoio dos professores de outras áreas	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,238* ,031 82	-,022 ,845 82	-,211 ,057 82	-,115 ,302 82	-,446** ,000 82	1,000 . 82

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Nesta matriz, ainda podemos afirmar as correlações negativas entre o item 4 e o item 16 (-0,453) e o item 16 e o item 24 (-0,446) que dizem respeito a ajuda e ao apoio dos professores com mais experiência. Isto deve-se, talvez, ao fato destes professores já se encontrarem em fase terminal da carreira ou mesmo desmotivados e desencantados com a profissão, por não terem mais a mesma motivação e entusiasmo para o exercício profissional do recém-formado e com isso acabam por causar certa distância para com os novatos, por serem tidos como revolucionários e inovadores, cheios de ideias frescas que para os mais experientes não passam de ideologias, logo dão pouco crédito ao iniciante. Além disso, o próprio receio de perda de espaço no grupo, então mais vale manter o principiante longe do que abrir as portas ao desconhecido por medo do novo.

4. A dinâmica da relação interpessoal com os órgãos de gestão e corpo docente da escola

Passamos a descrever como é a relação do professor iniciante com a escola.

Quadro 10 – Resultados da dimensão relação com a escola

	CT	CP	NCND	DP	DT
5- A coordenação pedagógica da escola não apoia os professores iniciantes	11%	18,3%	15,9%	23,2%	31,7%
12- Meu trabalho é reconhecido pela direção da escola	23,5%	39,5%	16%	14,8%	6,2%
17- A escola onde trabalho incentiva e apoia a participação em formações contínuas	17,1%	29,3%	24,4%	14,6%	14,6%
19- Vejo que os professores da escola não tem apreço pela Educação Física	12,2%	32,9%	14,6%	26,8%	13,4%
22- Tenho medo que os professores, da escola, me considerem incompetente	9,8%	14,6%	23,2%	15,9%	36,6%
23- Não participo na construção de documentos da escola	18,3%	14,6%	20,7%	18,3%	28%
28- A escola onde estou pouco ouve os professores mais novos	11%	18,3%	15,9%	19,5%	35,4%

Percebemos que o aspecto que se revela como uma das dificuldades do iniciante na escola é o fato de a Educação Física não ter o devido apreço pelos professores da escola, revelado por 45.1% dos inquiridos. Este baixo status da disciplina é corrente dentro da escola por ela ainda ocupar um lugar secundário “(...) onde sofre formas variadas de discriminação e estigmatização” (Jeber, 1996, p. 14), dentre elas está a dicotomização entre o fazer e o pensar e a sua marginalização nos currículos escolares (Baños, 1997 citado por Gori, 2000), cabendo ao professor de Educação Física disseminar no interior da escola um novo olhar para esta unidade curricular que é componente curricular obrigatória na educação básica desde 1996<sup>34</sup>. Este profissional, no desenvolvimento do seu trabalho, no dia a dia com seus alunos, ao apresentar o que é Educação Física escolar, sua função, seus contributos para formação dos educandos, trará outras perspectivas em relação não só a disciplina

<sup>34</sup> Desde 1996 a Educação Física é considerada um “componente curricular obrigatória da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I - que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II - maior de trinta anos de idade; III - que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física; IV - amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; VI - que tenha prole” (LDB no. 9.394/96, Art. 26).

como a esta área profissional, minimizando assim os choques nas relações interpessoais encarados no iniciar à docência (Inforsato, 1995), não só com professores, mas com toda a comunidade educativa.

Em relação aos itens relacionados ao apoio da coordenação pedagógica e ao incentivo à participação em formações contínuas, cerca de metade dos respondentes revelam receber assistência necessária (54.9% e 47.4%, item 5 e 7 respectivamente). O que vem a corroborar com o que Gonçalves (1992, p. 168) defende sobre a formação contínua quando diz que esta deve desenvolver-se ao longo de toda a carreira, respondendo às necessidades dos professores e “(...) de acordo com a perspectiva de educação permanente (...)”, ou seja, o professor precisa estar em constante formação, pois a formação inicial é apenas o início de um longo caminho a ser percorrido e continuamente aperfeiçoado para o desenvolvimento profissional e recebendo todo apoio institucional tudo tende a caminhar para o êxito na qualidade do ensino.

Nossos inquiridos dizem ser participantes ativos da vida da escola, tem voz e são ouvidos (44.9%, item 28), colaboram na construção de documentos (46.3%, item 23) e sentem-se competentes para o trabalho que desempenham (42.5%, item 22). Com todo este entrosamento e abertura de participação que lhes é facultada, segundo as respostas ao item 12, não é difícil perceber que a direção da escola confere-lhes o reconhecimento pelo trabalho que desempenham, evidenciado por 63% dos respondentes. Estes dados contradizem os resultados encontrados no estudo realizado por Jeber (1996) em que o professor de Educação Física é tomado como “preguiçoso do intelectual”, por pouco participar das atividades escolares ou mesmo se ausentar,

principalmente de reuniões, conselhos de classe e encontros, ou por ter uma participação irrelevante e/ou passiva no cotidiano escolar.

Na matriz de correlação desta dimensão, verificamos que esta revela os maiores índices de correlação significativa (positiva ou negativa) entre os itens.

Tabela 8 – Principais correlações significativas da dimensão relação com escola

		5	12	17	19	22	23	28	
Spearman's rho	5- A coordenação pedagógica da escola, não apoia os professores iniciantes	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 . 82						
	12- Meu trabalho é reconhecido pela direção da escola	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-.419** ,000 82	1,000 . 82					
	17- A escola onde trabalho incentiva e apoia a participação em formações contínuas	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-.465** ,000 82	,245* ,027 82	1,000 . 82				
	19- Vejo que os professores da escola não têm apreço pela Educação Física	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,521** ,000 82	-.316** ,004 82	-.236* ,033 82	1,000 . 82			
	22- Tenho medo que os professores da escola me considerem incompetente	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,224* ,043 82	-.287** ,009 82	-.126 ,260 82	,231* ,037 82	1,000 . 82		
	23- Não participo na construção de documentos da escola	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,312** ,004 82	-.361** ,001 82	-.300** ,006 82	,179 ,108 82	,172 ,123 82	1,000 . 82	
	28- A escola onde estou pouco ouve os professores mais novos	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,555** ,000 82	-.332** ,002 82	-.415** ,000 82	,502** ,000 82	,130 ,244 82	,322** ,003 82	1,000 . 82

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Podemos observar na matriz de correlação que o item 5 e item 28 e o item 19 e item 28 (0,555 e 0,502, respectivamente) apresentam valores positivos, cujo conteúdo remete para a importância da participação dos professores iniciantes na vida da escola, refletindo assim a natureza da sua interatividade para um bom relacionamento dentro da escola, o que vem a exercer forte influência na sua prática pedagógica. É de ressaltar, que no contexto institucional as relações interpessoais e “(...) a maneira como as escolas se organizam e se estruturam pode favorecer ou desfavorecer a formação e o crescimento de seus profissionais” (Fortes, 1996, p. 248), o que no caso

dos nossos inquiridos revelam-se como contribuidoras para seu desenvolvimento profissional.

#### 5. Relação do professor com a profissão docente: boa ou ruim?

Nossa intenção nesta última dimensão perpassou pela caracterização dos motivos que levaram o professor principiante a entrar na profissão e os que o levam a permanecer.

Quadro 11 – Resultados da dimensão relação do professor com a profissão docente

	CT	CP	NCND	DP	DT
9- Tive dificuldade de encontrar emprego	25,6%	23,2%	11%	9,8%	30,5%
18- A profissão ocasiona-me sentimento de bem-estar	29,3%	35,4%	15,9%	14,6%	4,9%
21- Sinto-me satisfeito com o salário que recebo	3,7%	9,8%	7,3%	24,4%	54,9%
26- Sinto-me entusiasmado com o trabalho que faço	24,4%	50%	9,8%	11%	4,9%
32- Sinto que não estou na profissão certa	2,4%	6,1%	15,9%	26,8%	48,8%

Dos cinco itens, percebemos que não foi o salário que os motivou a ingressar na profissão: dos respondentes, 79.3% sentem-se insatisfeitos com o ordenado que recebem (item 21), sendo este um fator que pode gerar um mal-estar na profissão (Cf. Esteve, 1992), além da certa dificuldade de encontrar emprego revelada por 48.8% dos inquiridos. Em contrapartida, é o entusiasmo com que desempenha sua função (74.4%, item 26), o bem-estar que a profissão lhe ocasiona (64.7%, afirmação 18), e ter escolhido a profissão certa (75.6%, item 32) que fazem com que estes professores permaneçam e sigam na carreira. Isto evidencia-se na correlação significativa positiva entre o item 18 e o item 26 (0,644), ou seja, quando sentimo-nos bem na nossa profissão e no trabalho que realizamos, logo temos entusiasmo de permanecer dando nosso melhor pois estamos certos da escolha que fizemos, como verificamos a correlação significativa negativa entre o item 26 e o item 32 (-0,358).

Tabela 9 – Principais correlações significativas da dimensão relação do professor com a profissão docente

			9	18	21	26	32
Spearman's rho	9- Tive dificuldade de encontrar emprego	Correlation Coefficient	1,000				
		Sig. (2-tailed)	.				
		N	82				
	18- A profissão ocasiona-me sentimento de bem-estar	Correlation Coefficient	,008	1,000			
		Sig. (2-tailed)	,941	.			
N		82	82				
21- Sinto-me satisfeito com o salário que recebo	Correlation Coefficient	-,181	,102	1,000			
	Sig. (2-tailed)	,104	,362	.			
	N	82	82	82			
26- Sinto-me entusiasmado com o trabalho que faço	Correlation Coefficient	,152	,644**	,075	1,000		
	Sig. (2-tailed)	,172	,000	,501	.		
	N	82	82	82	82		
32- Sinto que não estou na profissão certa	Correlation Coefficient	,215	-,262*	-,112	-,358**	1,000	
	Sig. (2-tailed)	,052	,018	,315	,001	.	
	N	82	82	82	82	82	

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Podemos assim dizer, que esta é uma dimensão bem resolvida na vida destes principiantes não interferindo na sua prática pedagógica.

## 6. Síntese dos problemas mais evidenciados na ótica dos respondentes

Pensamos neste ponto reunir os fatores que se configuram como problema para o desempenho da função docente segundo os nossos inquiridos.

Numa análise global dos dados da nossa amostra, verificamos que a atenuação do choque viria da sólida formação inicial e para isso precisaria perpassar por uma ressignificação dos programas formação em que o centro nuclear estaria na *articulação de todas as componentes que integram o currículo* de modo a articular teoria e prática desde o início do curso durante todo caminhar do processo formativo na perspectiva de uma formação que responda às necessidades de formação pessoal e profissional dos professores com o intuito de se possibilitar melhores práticas –

*orientadas e acompanhadas* - que contribuam para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo os nossos inquiridos, ao iniciar na carreira docente o aspecto que mais sente-se impreparado vem de questões vinculadas a pedagogia e a didática. Mesmo tendo tido contato com o ambiente de sala de aula durante todo o percurso escolar, quando tem de lecionar apresenta dificuldades principalmente na *transmissão e adaptação dos conteúdos as necessidades dos educandos*, o que está estritamente ligado com o planejamento, a motivação e a participação dos alunos. Para além de sentir-se impotente frente a responsabilidade do ensino-aprendizagem dos *alunos portadores de necessidades educativas especiais*.

No ambiente escolar, luta diariamente para a legitimação da área que atua. Não foi ao acaso nossa opção por esta categoria profissional para compor nosso estudo, dando-lhes mais credibilidade e importância, já que encaram no seu cotidiano fortes pré-conceitos onde a *disciplina ainda ocupa o espaço de menor valor no currículo escolar*. É neste ambiente também, que o novato apresenta dificuldade de *integração ao grupo de professores com mais tempo no magistério*, por estes apresentarem certa repulsa as suas colocações e opiniões.

Para além dos problemas derivados da formação inicial e aqueles encarados na relação interpessoal, tanto com os alunos como com os órgãos de gestão, o principiante tem de lidar com aspectos relacionados a sua permanência na profissão que está ligada as *condições remuneratórias*, que segundo os respondentes, são baixas se compararmos com outras profissões e, também a certa *dificuldade de encontrar espaço no mercado de trabalho*.

Ficamos, assim, a conhecer os *oito* maiores problemas que os nossos respondentes revelam enfrentar no decurso da sua atuação profissional a fim de que, agora, possamos buscar alternativas que os ajudem a solucionar tais dificuldades.

## À GUISA DE CONCLUSÃO

O percurso por nós trilhado neste estudo leva-nos, neste momento, a retomar os objetivos de pesquisa eleitos que nos conduziram ao estudo do problema que nos instigava: *quais os problemas com que os professores iniciantes de Educação Física se deparam nos primeiros anos de atuação profissional no que concerne aos aspectos formativos e relacionais?*

Retomar, o mesmo que voltar, foi este o nosso exercício durante toda a produção deste trabalho: foram inúmeras às vezes que voltamos aos nossos objetivos para não perder o foco e a direção que pretendíamos, mesmo aparecendo muitas dúvidas ousamos em dizer, nesta hora, que foi este mesmo o melhor caminho.

Esta investigação teve como objetivo geral *problematizar a natureza dos problemas vivenciados por professores principiantes de Educação Física nos primeiros anos de atuação profissional no que concerne aos aspectos formativos e relacionais*. De modo a tornar possível sua concretização, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a percepção do professor iniciante acerca dos contributos da formação inicial para a prática profissional;
- Identificar em que aspecto o professor principiante sente-se (im)preparado na relação com os alunos;
- Analisar como o iniciante contou com o apoio dos seus colegas;
- Analisar como se dá a relação principiante/escola;
- Caracterizar o modo como o professor se sente atualmente na profissão;

- Apreciar a qualidade do currículo de formação da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ), na medida em que as opiniões dos seus recém-diplomados permitissem fazê-lo.

As conclusões tecidas neste capítulo se propõem a analisar as escolhas feitas na realização deste estudo na busca por fazer jus as finalidades a que nos propusemos em meio as decisões que foram tomadas para que pudessemos dar prosseguimento a pesquisa.

Entendemos ser oportuno não só apresentar as limitações encontradas para o desenvolvimento desta investigação, mas também evidenciar pontos que consideramos centrais durante a execução da mesma.

Dos resultados obtidos, podemos tirar algumas conclusões. Dos oito fatores que se revelaram como problema para os nossos sujeitos de pesquisa, percebemos que a dimensão formação inicial - com questões relacionadas a relação teoria-prática e a supervisão do professor de estágio – e a dimensão relação com os alunos - com questões ligadas diretamente a intervenção didático-pedagógica do professor, são as que se destacam. Segue-se a dimensão relação da pessoa do professor com a profissão docente onde a insatisfação salarial e a dificuldade de encontrar emprego, são fontes de mal-estar na profissão. Por fim, deparamo-nos com aspectos relacionados as relações interpessoais no ambiente escolar: a dificuldade de adaptação dos principiantes ao grupo dos professores mais experientes a causa estaria ligada a adoção de rotinas por parte dos professores com mais anos de atuação e o baixo status da disciplina dentro da escola.

Acreditamos que os problemas vivenciados pelos neófitos sejam de interesse de toda a comunidade acadêmica-científica, portanto diante deste cenário e sabendo que mudanças provocam alguma repulsa o que acarreta impasses e dificuldades na

implementação de novas práticas, por agora, valem da ideia de que durante o curso de formação, sejam proporcionadas vivências, problematizações, reflexões, análises, críticas e sugestões a fim de aprimorar e refinar os conhecimentos adquiridos de modo a atender as reais necessidades do sujeito em formação em seu futuro exercício profissional. É um ideal, porém com o esforço de cada formador comprometido com o percurso de formação dos seus formandos poderemos caminhar rumo a ressignificação da formação inicial.

Com base nos resultados encontrados e no atual estado da formação inicial de professores, propomos alguns caminhos que possibilitariam ressignificar esta formação de modo que atenda as necessidades da prática docente:

- Práticas de ensino próxima da realidade em que o futuro professor irá atuar, ou seja, a realidade nua e crua desde o ingresso do aluno no curso: para isso é preciso que se criem estratégias que viabilizem esta aproximação gradativa, não só no ambiente de sala de aula, mas em todo contexto escolar;

- Trabalho cooperativo entre Universidade e Escola de forma a garantir a articulação teoria/prática: a teoria possa ser subsídio para a atuação, onde o formando vai para o campo munido das ferramentas primordiais; o conhecimento, a didática, a competência, entre outras e a prática seja, também, elemento formativo possibilitando reflexão, crítica e análise. Ambas caminhando de maneira indissociável;

- Que seja requisito a um professor-supervisor de estágio a experiência no ensino básico, para que possa transmitir conhecimento com maior propriedade, pois sentiu e vivenciou os problemas mais comuns que um iniciante se depara no ingresso a docência. Vale lembrar, que não queremos dizer com isso que os professores que não tenham tal experiência não sejam conhecedores, mas viveram de maneira

esporádica o muito que o dia a dia na sala de aula com crianças, adolescentes e jovens requer;

- Que se intensifique a discussão sobre os processos de inclusão/exclusão no espaço escolar, para isso além da oferta obrigatória da disciplina de Educação Inclusiva no curso de licenciatura aludimos que também seja temática a ser trabalhada nas demais componentes do currículo e que perpassa a grade curricular, sendo tratada em programas de extensão para que se fomente o debate das práticas daqueles que já estão no terreno, a partir de cursos, seminários e projetos.

- É necessário uma formação inicial que seja capaz de dotar os futuros professores não só de conhecimentos teóricos relativos à área que irão lecionar mas também de instrumentos que lhes permitam responder efetivamente às exigências dos novos sistemas de ensino modificados ao longo dos últimos anos pelas diferentes mudanças sociais. Para isso, pretende-se que os novos docentes saiam das instituições formadoras capazes de:

- **se auto-identificarem**, nos defeitos e nas virtudes;
- **superar as dificuldades inerentes ao início de carreira** que se caracteriza pela inadequação entre o que considera ideal num aluno e o que este é capaz de fazer;
- criar condições de **organizar as aulas** de forma a prevenir situações de indisciplina;
- **fazer das suas aulas espaço de interação e comunicação** com os alunos;

Acreditamos que torna-se necessário, como já mencionamos, mudar os modelos, as técnicas, as estratégias e os enfoques da formação inicial de professores de modo a adaptá-la à realidade prática do ensino, justamente porque hoje temos um desafio maior, que é de ajustar a escola as necessidades da sociedade que nos encontramos, e neste ajustamento é necessário que o professor tenha competência de

modo a mobilizar os saberes necessários ao desempenho da sua função. Numa perspectiva mais alargada,

“Trata-se de perceber que todos os tipos de mudança educacional, especialmente as reformas curriculares, representam muito mais que as mudanças específicas a que se propõem (na grade curricular, na carga horária dos diferentes componentes curriculares, nos conteúdos previstos ou na forma de trabalhá-los). Junto com elas, uma visão de mundo, uma concepção de homem e de seu papel na sociedade, uma proposta de ação para a escola e para o trabalho do professor (com todas as suas consequências) estão presentes” (Giovanni, 2005, p. 56).

Deste modo, responder as exigências da sociedade atual e aos desafios que tem vindo a ser colocados à formação inicial exige forte compromisso e competência dos formadores de professores.

E são eles, os formadores de professores, que colocarão, no período da formação inicial, os formandos frente as realidades profissionais que venham acontecer, de modo a os preparem para responder aos novos desafios, levando-os a serem capazes de analisar corretamente a situação que se encontra e apto de dar uma resposta adequada a mesma situação. Em outras palavras, se trata de ensinar aos futuros professores a analisar diferentes situações que possam vir a enfrentar, aplicando métodos e estratégias de ensino e apresentando diferentes possibilidades que realmente os conduzam a resolução dos seus problemas de modo que os formandos sintam-se aptos a assumir as novas responsabilidades que os esperam.

Podemos assim dizer que atingimos todos objetivos a que nos propusemos e que todo trajeto percorrido nesta investigação foi deste modo traçado não só para compreender as dificuldades sentidas pelos professores principiantes, mas principalmente para que o conhecimento destas dificuldades nos possibilitasse dar um contributo, ainda que modesto, para a reconceptualização dos programas de formação

inicial de professores que estão em vigor nas instituições de ensino superior brasileiras, principalmente aquela que estudamos, e em outros contextos internacionais.

Em cômputo geral, esperamos que em outros estudos se intensifique e se explore ainda mais esta problemática, como proposta que poderia tentar (a) perceber como as dificuldades são superadas individualmente com um acompanhamento sistemático da prática pedagógica; (b) perceber como e o grau do acompanhamento de um tutor interfere ou não para o desenvolvimento profissional do neófito. Além de acompanhar aqueles que já se encontram no terreno da prática, sugerimos investigações que busquem estratégias que contribuam no desenvolvimento das competências necessárias a formação dos futuros professores, como por exemplo: (a) a aplicação prática dos conteúdos ministrados nas disciplinas sob a forma de *pesquisa em ação*<sup>35</sup> onde os estudantes teriam a oportunidade de sistematizar o conhecimento aprendido; (b) a produção de material didático escrito para a utilização futura nas aulas de Educação Física, considerando que muito pouco se tem produzido nesta área; (c) o desenvolvimento de projetos interdisciplinares<sup>36</sup> como um dos princípios formativos à docência; (d) o fomento e o incentivo ao longo do curso a iniciação à pesquisa. Estes são alguns dos passos que podemos dar em direção a uma nova roupagem da formação que atenda as expectativas que a prática exige.

---

<sup>35</sup> A expressão foi utilizada para designar uma possibilidade de desenvolver estratégias de pesquisa não-sistemáticas como forma de incentivar a produção acadêmica.

<sup>36</sup> “A interdisciplinaridade surge como proposta de romper com a fragmentação disciplinar, ou seja, a subdivisão dos campos do conhecimento em especialidades independentes. (...) os conceitos, contextos teóricos e procedimentos, oferecidos aos educandos, encontram-se organizados em unidades mais globais e estruturas conceituais e metodológicas das várias disciplinas, favorecendo a transferência de aprendizagem” (Deffune & Depresbiteris, 2002, p. 81).

## **Limitações do nosso estudo**

Temos consciência das limitações deste estudo, decorrentes, sobretudo, do seu caráter descritivo e exploratório. As opções metodológicas que tomamos, aquando da utilização do questionário para recolha das informações, não nos permitiram inferir com maior propriedade as opiniões dos nossos sujeitos, e muito menos a generalização dos dados, que como expusemos não tínhamos intenção de fazer.

Acreditamos, também, que tendo optado por um único instrumento para recolha de dados, isso limitou nossa análise não nos permitindo ir mais longe.

Quanto as limitações inerentes a recolha dos dados, deparamo-nos com a dificuldade em ter o retorno de mais questionários respondidos, mesmo tentando mobilizar a participação de um número elevado dos possíveis sujeitos potenciais de maneira mais rápida e cômoda (tanto para investigadora como para os participantes), através do contato telefônico e do uso da internet, já que nosso foco recaia sobre aqueles que estão em atuação e encontrá-los em seus locais de trabalho demandaria muito mais tempo e seria, até mesmo, menos eficaz, a adesão a pesquisa não atingiu a um valor maior de participação por nós esperada.

Por razões de limites deste estudo sentimos a necessidade de concluí-lo aqui na certeza de que não é esse o nosso desejo, pois “uma tarefa realizada não pode, de modo algum, gerar acomodação. Ao contrário, deve gerar uma desinstalação, um choque no real, que seja capaz de impulsionar-nos para além de onde chegamos” (Ghedin, 2010, p. 142).

Portando, vislumbrar a possibilidade de levantar proficuas discussões neste âmbito num próximo estudo é a nossa vontade na perspectiva de novas construções e reconstruções que certamente a cada releitura conduzirá a outras indagações, permitindo um novo processo de reflexão. Como se dará isto? Não temos nada ainda

formulado, apenas a proposta de fazer deste estudo a porta de abertura para futuras investigações.

## REFERÊNCIAS

- Aguiar, C.; et al. (2005). Principais dificuldades dos professores de educação física nos primeiros anos de docência: elementos para (re)orientação das disciplinas de Didática e Prática de Ensino do curso de licenciatura em Educação Física da UFU. Brasil: *Motrivivência*, n.25, pp. 37-55.
- Alarcão, I. (Org.) (1996). *A formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender. Revista da ESE de Portalegre*, 21, pp. 46-50.
- Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001a). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: ARTMED.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, A. M. & Ambrósio, T. (2003). Os saberes e o desenvolvimento dos professores: papel dos processos de investigação-formação. In A. Estrela & J. Ferreira (org.), *A Formação de Professores à Luz da Investigação – Actas do XII Colóquio AFIRSE*. 1.o vol. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 567-575.
- Altet, M. (1994). *La Formation Professionnelle des Enseignants*. Paris: PUF.

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques une démarche de formation professionnalisante. *Recherche et Formation*, 35, pp. 25-41.
- Alves, F. (1997). *O encontro com a realidade docente. Estudo Exploratório (Auto)biográfico*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Alves, F. (2001). *O encontro com a realidade docente: ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- André, M. (1994). O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: *Anais do VII ENDIPE*, Goiânia. v.II, p.291-296.
- André, M. (2005). Pesquisa, formação e prática docente. In: M, André (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. São Paulo: Papirus.
- André, M. (2010). A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: A. Dalben, (org.) et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 818p. pp. 273 – 287. (Didática e prática de ensino)
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Barbier, J-M & Durand, M. (2003). Questions-débat: L'activité: Un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et Formation*, 42, pp. 99-117.
- Beach, R. & Pearson, D. (1998). *Changes in preservice teachers' perceptions of conflicts and tensions*. *Teaching & Teacher Education*, 14(3), pp. 337-351.

- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initial? *Recherche et Formation*, 46, pp. 61-80.
- Benoit, J-P (2005). Compétences de problématisation en fin de formation universitaire: Le cas du CAPES de documentation. *Recherche et Formation*, 48, pp. 15-29.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. 3.ed. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1990). *Escola, professores, e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BRASIL. (1994). Universidade Federal do Rio de Janeiro. *RESOLUÇÃO CEG 2/94* (\*) *Normas para funcionamento dos cursos de licenciatura*. UFRJ.
- BRASIL. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. (2002). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.
- BRASIL. (2002). *Duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002.
- BRASIL. (2004). Conselho Federal de Educação. Resolução CNE/CES n.º 7, de 31 de março de 2004. *Diário Oficial da União*. Brasília.

- BRASIL. (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física*. RESOLUÇÃO CNE/CES 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004.
- BRASIL. (2006). Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Projeto Pedagógico Curricular – licenciatura em Educação Física*. CCS, EEFD.
- BRASIL. (2010). UNIABEU – Centro Universitário. *Projeto Pedagógico Curricular – Bacharelado em Educação Física*.
- Candau, V. & LELIS, I. (1983). *A relação teoria-prática na formação do educador. Tecnologia educacional*. Rio de Janeiro: ABT.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Copyright.
- Caseiro, C. (2007). *Vivências do professor principiante: as duas facetas do encontro com a realidade*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Castro, M. A. C. D. (1995). *O professor iniciante: acertos e desacertos*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Cavaco, M. H. (1995). O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: A, Nóvoa. (org.) *Profissão professor*. Lisboa: Porto, pp.155-177.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1998). *Sociedade de Informação na Escola*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Contreras, J. D. (1997). *La Autonomía del Profesorado*. Madrid: Morata.

- Couto, C. (1998). *Professor: O início da Prática Profissional*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Darido, S.C. (2003). *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Deffune, D. & Depresbiteres, L. (2002). *Competências, habilidades e currículos de educação profissional: crônicas e reflexões*. São Paulo: Editora SENAC.
- Dominicé, P. (2002). L'écriture de la pratique professionnelle: Mettre des mots sur des gestes. *Recherche et Formation*, 39, pp. 41-49.
- Elliott, J. (1990). *La Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Éraut, M. (1994) *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Esteve, J. M. (1992). *O Mal-Estar Docente*. Lisboa: Escher-Fim do Século Edições.
- Esteve, J. M. (1992). Mudanças sociais e função docente. In: A, Nóvoa. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 93-124.
- Esteves, M. (2001). A Investigação como Estratégia de Formação de Professores: perspectivas e realidades. In: Máthesis, pp. 217-233.
- Esteves, M. (2002). *A Investigação enquanto Estratégia de Formação de Professores: um Estudo*. Lisboa: IIE.

- Esteves, M. (2003). A formação inicial e os novos papéis dos professores em Portugal. In A. Estrela & J. Ferreira (org.), *A Formação de Professores à Luz da Investigação – Actas do XII Colóquio AFIRSE*. 1.o vol. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 3-16.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.08, jan/abr 2009, pp. 37-48.
- Estrela, A. C. (1992). Formação Contínua de Professores: uma Experiência para a Inovação Educacional. In: A, Nóvoa e Th. Popkewitz (orgs.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: EDUCA
- Estrela, M. T. & Estrela, A. C. (1977). *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*. Lisboa: Estampa, Ltda.
- Estrela, M. T. (2003). A investigação como estratégia de formação de professores. In A. Estrela & J. Ferreira (org.), *A Formação de Professores à Luz da Investigação – Actas do XII Colóquio AFIRSE*, 1.o vol. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 19-25.
- Fávero, M. L. A. (2002). Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para Discussão. In: N. Alves, (org.) *Formação de Professores - Pensar e Fazer*. 7. ed. São Paulo: Cortez, pp. 53-71.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, New York, Teachers College, Columbia University, 103(6), pp. 1013-1055.

- Fernandes, L. & Gomes, J. M. (2003). Relatórios de pesquisa nas ciências sociais: características e modalidades de investigação. In: *ConTexto*, Porto Alegre, 3(4), 1º semestre. Retirado em 17 de Novembro de 2010 de <http://seer.ufrgs.br/index.php/ConTexto/article/viewFile/11638/6840>.
- Ferraz, O. L. (2000). *Educação Física na Educação Infantil e o referencial curricular nacional*: significado para os professores. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Flores, M. A. (1997a). *Problemas e necessidades de apoio/formação dos professores principiantes: Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), pp. 171-204.
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. 1.ed. Braga: IIE.
- Fontana, R. C. (2000). Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XX, n.50, pp. 103-119.
- Fortes, M. F. A. (1996) *A constituição da prática docente na trajetória profissional de professoras da rede municipal de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: UFMG. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 42.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, L. C. (2001). Neotecnicismo e Formação do Educador. In: N. Alves, (org.) *Formação de Professores - Pensar e Fazer*. São Paulo: Cortez, pp. 89-102.
- Gatti, B. (2010). Licenciaturas: crise sem mudança? In: A. Dalben, (org.) et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 818p. pp. 485 – 508. (Didática e prática de ensino)
- Geer, B. (1982). Ensinar. In: S. Grácio e S. Stoer (eds.), *Sociologia da Educação II – A construção social das práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 183-203.
- Ghedin, E. (2010). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: S. Pimenta & E. Ghedin. (orgs.) (2010). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6.ed. São Paulo: Cortez, pp. 129-150.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giovanni, L. M. (2005). Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: M. R. Guarnieri (org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 45-59.
- Gonçalves, J. A. M. (1992) (1995). A carreira das professoras do ensino primário. In: A, Nóvoa. (org.) *Vidas de professores*. Lisboa: Porto, pp.141-169.

- Gonçalves, J. A. (2000). *Ser professora do 1º. Ciclo. Uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gondar, M. J. (2005). *“Perdidos num imenso mar”*: dificuldades do professor principiante. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gori, R. (2000). *A inserção do professor iniciante de educação física na escola*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Guarnieri, M. R. (1996) *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação na profissão*. Tese de Doutorado em Educação. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Guarnieri, R. (2000). Contribuições da pesquisa centrada na aprendizagem profissional docente. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), n. 10, Rio de Janeiro. *Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços*. Rio de Janeiro. CD-ROM. Não paginado.
- Guarnieri, M. R. (2005). O início na carreira docente. Pistas para o estudo do trabalho do professor. In: M, R. Guarnieri. *Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, pp. 5-23.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d’une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In: A, Nóvoa. (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto, pp. 31-61.
- Imbernón, F. (2000). *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Inforsato, E. (1995). *Dificuldades de professores iniciantes: elementos para um curso de didática*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Jeber, L. J. (1996). *A Educação Física no ensino fundamental: o lugar ocupado na hierarquia dos saberes escolares*. Belo Horizonte: UFMG. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed, pp. 37- 92.
- Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp. 51-84. Retirado em Fevereiro 12, 2010 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a04.pdf>.
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Lima, A. C. R. E. (2008). Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: I. P. A, Veiga; C. M, D'Ávila.

- (orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, São Paulo: Papirus, pp. 135-150.
- Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mantoan, M. T. E. (2004). Caminhos pedagógicos da Educação inclusiva. In: R, Gaio.; R.G.K, Meneghetti. (orgs.) *Caminhos Pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.08, jan/abr 2009, pp 7-22.
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (1999). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.
- Mariano, A. L. S. (2005). Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPED. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu - MG. Retirado em Fevereiro 28, 2010 de: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt08.htm>.
- Minayo, M. C. S. (1993). *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina: Ediciones: Homo Sapiens.

Moysés, G. & Moori, R. (2007). Coleta de dados para a pesquisa acadêmica: um estudo sobre a elaboração, a validação e a aplicação eletrônica de questionário. In: *XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção*. Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. 09 a 11 de outubro de 2007. Retirado em Novembro 09, 2010 de [http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2007\\_TR660483\\_9457.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2007_TR660483_9457.pdf)

Nóvoa, A.; et al. (1992). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1999). La nueva cuestión central de los profesores. Exceso de discursos, pobreza de prácticas. *Cuadernos de Pedagogía*. n. 286, pp. 102-108.

Nóvoa, A. (Org.). (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. & Finger, M. (orgs.) (1998). *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

Pereira, H. (2009). *A indução na carreira docente: as perspectivas dos professores de educação física sobre as funções e as competências do tutor*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote – IIE.

Perrenoud, Ph. (2000). *Novas competências profissionais para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, pp. 11-21.

- Perrenoud, Ph. (2000a). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, Ph. (2002). A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: Ph, Perrenoud. *A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, pp.11-25.
- Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, 160, pp. 35-60.
- Pérez Gómez, A. I. (2002). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In: J. Gimeno Sacristián y A. I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 398-429.
- Pimenta, S. G. (1995). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2000). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: S. G. Pimenta, (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Editora Cortez, pp. 15-34.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- Ponte, J. P. da (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org). *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa: APM, pp. 5-28.
- Quadros, A. L. (et al.) (2006). Professor em início de carreira: relato de conflitos vivenciado. *Revista Varia Scientia*, 06(12), pp. 69-84.

- Ramos, M. (2002). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2.ed. São Paulo: Cortez.
- Ribeiro, A. C (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação.* 4.ed. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, M. A. (2001). *A formação de formadores para a Prática na formação inicial de professores.* Retirado em Outubro 13, 2010 de <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/arodrigues.pdf>
- Rodrigues, M. A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação.* Lisboa: Edições Colibri.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis.* Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (org.) (2005a). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em Torno do seu Uso na Humanização dos Processos Educativos.* Porto: Porto Editora.
- Santos, M. P. dos et. al. (2007). *Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva. Relatório de Pesquisa apresentado à Capes.* Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), jan/abr.2009.

- Silva, M. C. (1994). *De aluno a professor: um “salto” no desconhecido. (Estudo de Caso)*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Silva, K.R.X. (2008). *Criatividade e Inclusão na Formação de Professores: representações e práticas sociais*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Faculdade de Educação.
- Souza, G. (2007). *Contributo para o estudo da formação inicial do professor - Um estudo comparativo em torno da inovação curricular*. Tese Doutorado. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Sousa, J. L. & Carreiro da Costa, F. (1996). Socialização profissional em Educação Física: um olhar crítico sobre a formação inicial, a voz dos professores. In: *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. n.14. Lisboa. pp. 33-46.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n.13. Retirado em Novembro 15, 2009 de [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf).
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. (2007). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères*, 30, pp. 13-32.
- Vásquez, A. (1968). *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of beginning teachers. In: *Review of Educational Research Summer*, 54(2), pp.143-178.
- Veenman, S. (1988). El Proceso de llegar a ser Profesor: un análisis de la formación inicial. In: A. Villa (coord.). *Problemas e Perspectivas de la Funcion Docente*. Madrid: Narcea.
- Vergara, S. (2000). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 3.ed. São Paulo: Atlas.
- Wideen, M. e Tisher, R. (1990). The Role Played by Research in Teacher Education. In: Marvin Wideen e Richard Tisher (Ed.) *Research in Teacher Education. International Perspectives*. London: Falmer Press, pp.1-10.
- Wilson, S. M., Floden, R. E. & Ferrini-Mundy, J. (2001). Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations. *Research Report prepared for the U.S. Department of Education*. Center for the Study of Teaching and Policy and Michigan State University.
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogía. nº 220, pp. 44-49.

Zeichner, K. M. & Hutchinson, E. (2004). Le rôle du portfolio comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants. *Recherche et Formation*, 47, pp. 69-78.

## **ANEXOS**

**Pesquisa:**  
**Concluí, e agora? Os primeiros anos da carreira profissional na ótica dos professores de Educação Física: a formação inicial em foco.**  
Mestranda: Daianne Bastos Xavier  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Manuela Franco Esteves

Caro(a) colega,

Estou desenvolvendo uma pesquisa cujo objetivo é perceber as dificuldades sentidas pelos professores principiantes de Educação Física que estão nos anos iniciais de atuação.

Em razão de sua atuação como profissional em início de carreira, solicito sua indispensável e valiosa colaboração para compor o grupo de professores a ser consultado neste questionário.

Destaco que as respostas a este questionário, além de serem tratadas como sigilosas, serão importantes para a reflexão sobre o desenvolvimento de novas práticas na formação de professores.

Certa de poder contar com a sua inestimável colaboração, antecipo meu agradecimento. E desde já me coloco ao seu dispor para eventuais esclarecimentos.

Daianne Bastos Xavier  
[daiannebaxter@gmail.com](mailto:daiannebaxter@gmail.com)

**Dados biográficos**

1 - Idade

--	--

2 - Sexo

F		M	
---	--	---	--

3- A escola eleita para responder este questionário é de natureza:

Pública

Particular

4- Tempo de atuação:

Até 1 ano

Entre 1 e 2 anos

Entre 2 e 3 anos

Entre 3 e 4 anos

5- Nível(is) lecionado(s):

Ensino Fundamental - 1º ao 5ºano

Ensino Fundamental - 6º ao 9ºano

Ensino Médio

Encontra em seguida um conjunto de afirmações. Exprima seu grau de acordo ou desacordo com cada uma delas, marcando com um X a respectiva alternativa, de acordo com a escala abaixo:

<b>CT</b> - Concordo Totalmente	<b>CP</b> – Concordo Parcialmente	<b>NCND</b> – Não Concordo/Nem Discordo
<b>DP</b> - Discordo Parcialmente	<b>DT</b> - Discordo Totalmente	

	<b>CT</b>	<b>CP</b>	<b>NCND</b>	<b>DP</b>	<b>DT</b>
1- A minha experiência enquanto aluno foi meu único apoio à inserção na profissão					
2- Sinto dificuldade em lecionar alguns conteúdos e adaptá-los as necessidades dos alunos					
3- Durante o estágio pude contactar com os problemas relacionados aos alunos					
4- Encontro muita abertura com os professores mais experientes para me ajudarem					
5- A coordenação pedagógica da escola não apoia os professores iniciantes					
6- Na escola, tenho apoio de um colega da Educação Física					
7- Sei avaliar o nível de aprendizagem dos alunos (atribuir nota)					
8- Sinto dificuldade de adaptação ao grupo de professores					
9- Tive dificuldade de encontrar emprego					
10- Toda experiência de estágio foi refletida em grupo					
11- Os professores mais experientes são rotineiros					
12- Meu trabalho é reconhecido pela direção da escola					
13- No meu curso as disciplinas pedagógicas estavam articuladas com as disciplinas específicas					
14- Sinto-me totalmente preparado para planejar o trabalho por um período de tempo mais prolongado (mês/semestre/ano)					
15- Sinto dificuldade para trabalhar com alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEE)					
16- Não tenho ajuda de nenhum dos professores da escola					
17- A escola onde trabalho incentiva e apoia a participação em formações contínuas					
18- A profissão ocasiona-me sentimento de bem-estar					
19- Vejo que os professores da escola não têm apreço pela Educação Física					
20- Sinto-me bem preparado para lidar com situações de indisciplina e conflito entre alunos					

21- Sinto-me satisfeito com o salário que recebo					
22- Tenho medo que os professores da escola me considerem incompetente					
23- Não participo na construção de documentos da escola					
24- Na escola, tenho apoio dos professores de outras áreas					
25- Tenho facilidade em motivar os alunos de modo que todos participem					
26- Sinto-me entusiasmado com o trabalho que faço					
27- O estágio foi um momento de concretização dos conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso					
28- A escola onde estou pouco ouve os professores mais novos					
29- O meu curso teve muita qualidade					
30- Sinto-me seguro na organização e gestão da sala de aula					
31- Para fazer o estágio foi suficiente seguir as orientações do supervisor					
32- Sinto que não estou na profissão certa					

## ANEXO II – Pedido de apoio para o desenvolvimento da pesquisa



### DECLARAÇÃO

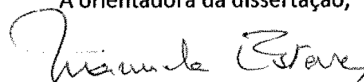
Para os efeitos convenientes, declaro que a licenciada Daianne Bastos Xavier se encontra a desenvolver uma pesquisa no âmbito da Formação de Professores com docentes de Educação Física recém diplomados.

Tal pesquisa visa a realização da dissertação final do Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Formação de Professores, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, onde Daianne Xavier realizou já com êxito a parte curricular do referido curso.

Na qualidade de orientadora deste trabalho académico, agradeço todas as facilidades de acesso à informação que possam ser dadas à pesquisadora pelas instituições e pessoas a quem ela o solicitar.

Lisboa, 6 de Setembro de 2010

A orientadora da dissertação,



(Professora Doutora Manuela Esteves)

ANEXO III – E-mail convite com critérios de participação e pedido de autorização para uso dos dados fornecidos

ASSUNTO: Convite à participação Pesquisa de Mestrado que versa sobre as dificuldades profs. iniciantes.

Caro Colega,

Antes de mais, agradeço sua atenção e como sujeito potencial desta investigação peço encarecidamente que responda o questionário que se encontra no endereço abaixo:

<https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dE0wcWs1QkVTeksyNVhEU0ZsUDIBb3c6MQ>

O tempo médio para respondê-lo é, em torno, de 10 minutos.

CRITÉRIOS DE PARTICIPAÇÃO:

- a) Ter licenciado-se pela UFRJ;
- b) Estar atuando com a Educação Física Escolar, no máximo por 4 anos (tempo de estágio obrigatório não é considerado).

Se você se enquadra no perfil a ser pesquisado (atua há menos de 4 anos e formou-se nesta instituição), dê sua valiosa contribuição.

Aguardo seu retorno, através deste mesmo e-mail, autorizando, para fins de pesquisa, a utilização dos dados fornecidos.

Após, preenchimento do questionário, responda este e-mail, da seguinte maneira: (copie e cole o texto abaixo, este confirma sua autorização e participação no estudo)

*Consinto em participar como sujeito potencial da pesquisa que versa sobre os **primeiros anos da carreira profissional do professor de educação física**, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal, especialização em formação de professores, que está sendo desenvolvido pela Mestranda Dianne Xavier, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Manuela Franco Esteves.*

*Estou ciente de que haverá a divulgação de relatórios e apresentações, que serão usadas as observações, análises, resultados e conclusões da pesquisa, sendo sempre preservada a minha identidade. Certo disso, autorizo a utilização dos dados, por mim fornecidos, para fins de pesquisa.*

---

Qualquer esclarecimento não hesite em contactar.

Obrigada pela colaboração

Cumprimentos,

Dianne Xavier