

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Daniela de Moura Clates

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA:  
REPERCUSSÕES DO MESTRADO ACADÊMICO**

Santa Maria, RS  
2019



**Daniela de Moura Clates**

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA:  
REPERCUSSÕES DO MESTRADO ACADÊMICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação Física**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília da Silva Camargo

Santa Maria, RS  
2019

Clates, Daniela de Moura

O Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Física e a Formação Continuada: repercussões do mestrado acadêmico / Daniela de Moura Clates.- 2019.  
173 p.; 30 cm

Orientador: Maria Cecília da Silva Camargo  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2019

1. Desenvolvimento Profissional 2. Educação Física 3. Formação Continuada 4. Mestrado Acadêmico I. Camargo, Maria Cecília da Silva II. Título.

**Daniela de Moura Clates**

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA:  
REPERCUSSÕES DO MESTRADO ACEDÊMICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação Física**.

**Aprovada em 30 de agosto de 2019:**

---

**Maria Cecília da Silva Camargo, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Vera Regina Oliveira Diehl, Dr<sup>a</sup>. (RMEPOA)**

---

**Leandra Costa da Costa, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2019



## DEDICATÓRIA

*Dedico essa dissertação aos meus pais, Jorge Emerson Caurio Clates e Clara Regina de Moura Clates, pelo amor dedicado, por todo o esforço em proporcionar uma boa educação a mim e a minha irmã Daiana. E, ao meu marido Diego Acosta, por sempre me incentivar a seguir em frente. Com vocês e por vocês aprendi a trabalhar e lutar pelos meus sonhos.*





## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por tudo que tem me proporcionado, por sempre incentivar e dar forças nos momentos de maiores dificuldades durante o processo.

À minha irmã Daiana e ao meu cunhado Vitor, pelo apoio em todos os momentos, por me fazer acreditar nos meus sonhos e sempre ter aquela palavra de incentivo.

Aos meus sobrinhos Manuela, Pedro e Helena, peço desculpas por não me fazer tão presente nesses anos que me dediquei a essa dissertação.

Ao meu esposo Diego, por sempre me apoiar nos momentos mais difíceis, por suportar os momentos de estresse durante o processo de elaboração dessa dissertação e ter colaborado durante a aplicação dos questionários aos professores da RMESM me acompanhando na ida em algumas escolas.

À minha sogra Tania, por todo apoio aos meus estudos durante esses 19 anos que nos conhecemos.

À Universidade Federal de Santa Maria, que me oportunizou espaços de formação acadêmica e pessoal e à CAPES pela bolsa me proporcionando dedicação exclusiva aos meus estudos e assim podendo me entregar totalmente a realização desta pesquisa.

Aos professores, em especial, a professora Maria Cecília da Silva Camargo, minha querida orientadora pela oportunidade, ensinamentos, pelo grande exemplo de pessoa e profissional e que mais uma vez acreditou que eu seria capaz de concretizar esse sonho, e a professora Adriana Claudia Martins, por toda paciência, contribuições, conhecimentos compartilhados e orientações ao final dessa pesquisa.

Agradeço também aos professores componentes da banca: Vera Regina Oliveira Diehl pela disponibilidade e contribuições para enriquecimento das discussões neste estudo e, especialmente, a professora Leandra Costa da Costa por todo o companheirismo, conversas positivas nos momentos que mais precisava e disponibilidade em ajudar.

Aos colegas do Grupo de Estudos Pátio de Estudos Qualitativos sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física, aos que hoje estão e aos que já passaram por ele, por todos os momentos de discussões e aprendizagens.

À SMED de Santa Maria, RS, pela disponibilidade em auxiliar na pesquisa.

À coordenação, direção e vice direção das escolas da RMESM em que estive durante a aplicação dos questionários pela receptividade.

Aos professores de Educação Física da RMESM que aceitaram participar da pesquisa, agradeço imensamente.

Agradeço a todos, que de uma forma ou de outra, auxiliaram no processo dessa pesquisa de Mestrado.

A todos os meus amigos, que sempre estiveram presentes, que com incentivo e críticas sinceras contribuíram nesta trajetória.

A todos os meus mais sinceros agradecimentos.

Gratidão a todos!

Tecer a vida

Dou nós, laços aos fios da vida,  
para que nenhum fique solto  
e a malha saia bem urdida.  
Nós cegos? Vou ali e já volto...

Outras linhas há neste novelo  
de teia áspera e volteada,  
que faço e desfaço em paralelo  
sem perder o fio à meada.

Para remates ainda é cedo:  
vou tecendo e, em suma,  
neste ofício há um segredo,  
que é não ter pressa nenhuma.

(João de Sousa Teixeira)



## RESUMO

### O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA: REPERCUSSÕES DO MESTRADO ACADÊMICO

AUTORA: Daniela de Moura Clates

ORIENTADORA: Dra. Maria Cecília da Silva Camargo

Esta pesquisa insere-se na Área de Concentração Estudos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física, especificamente na Linha de Pesquisa Estudos Teórico-Pedagógicos da Educação Física do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Nesta investigação buscamos compreender como o mestrado acadêmico realizado por professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS repercute no processo de desenvolvimento profissional desses docentes. Ao conhecer o percurso formativo de oito professores colaboradores do estudo, objetivamos: a) identificar quais são os sentidos que esses professores atribuem a formação continuada; b) identificar quais as relações que os docentes estabelecem entre as aprendizagens elaboradas no mestrado e o trabalho docente na escola; c) compreender o papel do mestrado na (re)construção da identidade profissional desses professores e; d) identificar os saberes que os colaboradores reconhecem como pertinentes ao seu trabalho docente na escola. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa realizado por meio do método (auto) biográfico/ histórias de vida. Desta forma, a pesquisa seguiu as orientações éticas segundo determinações do Comitê de Ética e Pesquisa da UFSM, obtendo aprovação em março de 2019. O desenho da investigação permitiu-nos a construção de duas categorias: 1. Tecendo percursos: dimensões pessoais imbricadas no processo formativo e 2. Desemaranhando os processos de formação continuada, arguindo elementos que nos orientam para uma discussão teórico-analítica. O processo investigativo levou-nos a constatar que a realização do mestrado acadêmico repercutiu de diversas formas no desenvolvimento profissional dos colaboradores, considerando as biografias e o percurso vivido pelos professores. As variadas experiências sociocorporais dos professores têm relação com a escolha profissional e as diferentes experiências vividas durante a formação inicial têm lugar de destaque no seu processo formativo, gerando aprendizagens importantes para o exercício da docência. O processo de iniciação na docência e o desenvolvimento profissional, em grande medida, parece ter sido influenciado pela realização do mestrado acadêmico de diferentes formas. A diversidade presente nos processos de realização do mestrado acadêmico não impede que haja uma convergência em relação ao reconhecimento da repercussão do mestrado sobre as práticas pedagógicas para alguns professores ou, sobre a identidade docente de alguns deles.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Profissional. Educação Física. Formação Continuada. Mestrado Acadêmico.



## ABSTRACT

### PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AND CONTINUING TRAINING: ACADEMIC MASTER DEGREE REPERCUSSIONS

AUTHOR: Daniela de Moura Clates  
ADVISOR: Dra. Maria Cecília da Silva Camargo

This research is in Sociocultural and Pedagogical Studies Concentration Area, specifically in Physical Education Theoretical-Pedagogical Studies Research Line of the Post-graduation Program on Physical Education of the Federal University of Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul (RS), Brazil. In this research we seek to understand how the Academic Master degree done by Physical Education teachers, of Santa Maria/(RS) Municipal Education System, has an impact on the professional development process of these teachers. By knowing the formative trajectory of eight teachers who collaborate in the study, we aim to: a) identify what are the meanings that these teachers attribute to continuing education; b) identify the relations that teachers establish among the Master elaborated learnings and the school teaching work; c) understand the role of the Master degree in the professional identity (re)building of these teachers and; d) identify the knowledge that teachers recognize as pertinent to their school teaching work. This is a qualitative study conducted through the (auto) biographical method / life stories. Thus, the research followed the ethical guidelines as determined by UFSM Research Ethics Committee, which was approved in March, 2019. The research design allowed us to construct two categories: 1. Drawing trajectories: personal dimensions imbricated in the formative process and 2. Unraveling the continuing formation process, arguing elements that guide us to a theoretical-analytical discussion. The investigative process led us to note that the Academic Master degree reflected in various ways on the collaborators' professional development, considering the biographies and the trajectory lived by them. The teachers' diverse sociocorporeal experiences are related to the professional choice and, the different experiences lived during the initial formation have a prominent place in their formative process, engendering important learning for the teaching practice. The process of initiation in teaching and professional development to a large extent seem to have been influenced by the Academic Master degree in different ways. The diversity present in the processes of doing the Academic Master does not prevent that there is a convergence in relation to the recognition of the Master repercussion on the pedagogical practices for some teachers or, on the teachers' identity considering some of them.

**Keywords:** Professional Development. Physical Education. Continuing Formation. Academic Master.





## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de Escolas Municipais da RMESM/RS.....	42
Tabela 2 – Ano de formação, instituição e sexo professores da RMESM/RS.....	48
Tabela 3 – Professores por sexo e etapa de ensino no Brasil – 2009/2013/2017.....	49
Tabela 4 – Distribuição de professores por sexo e região geográfica – Brasil – 009/2013/2017.....	50
Tabela 5 – Os professores da RMESM/RS.....	55
Tabela 6 – Demonstrativo de alunos ingressantes/bolsistas/formados pelo PPGEF/UFSM de 2012 a 2017.....	82



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Localização da cidade de Santa Maria/RS.....	41
Figura 2 – A aprendizagem da profissão docente.....	88



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da análise e desenho da pesquisa.....	61
Quadro 2 – Fases da vida profissional.....	100



## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Motivo da escolha profissional dos professores da RMESM na área da EF.....	44
Gráfico 2 – Formação Inicial suficiente para o trabalho docente.....	47
Gráfico 3 – Década de nascimento dos professores da RMESM/RS.....	52
Gráfico 4 – Tempo de atuação docente dos professores de EF.....	53





## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFD	Centro de Educação Física e Desporto
CES	Câmara de Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
EF	Educação Física
EMAI	Escola Municipal de Aprendizagem Industrial
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PELC	Programa Esporte e Lazer da Cidade
PIBID	Programa de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGEDF	Programa de Pós-Graduação em Educação Física
RMESM	Rede Municipal de Ensino de Santa Maria
RS	Rio Grande do Sul
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil



## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	29
<b>1</b>	<b>DELINEAMENTO DA TEMÁTICA</b> .....	33
<b>2</b>	<b>DESENHO DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	37
2.1	TEMÁTICA DA PESQUISA .....	37
2.2	PROBLEMA DE PESQUISA.....	37
2.3	OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO .....	37
<b>2.3.1</b>	<b>Objetivo geral</b> .....	37
<b>2.3.2</b>	<b>Objetivos específicos</b> .....	37
2.4	ABORDAGEM METODOLÓGICA .....	38
2.5	A INVESTIGAÇÃO.....	40
<b>2.5.1</b>	<b>O contexto</b> .....	40
2.5.1.1	<i>Aproximação do contexto que estão inseridos os professores da RMESM: análise dos questionários</i> .....	43
<b>2.5.2</b>	<b>Os professores colaboradores da pesquisa</b> .....	54
<b>2.5.3</b>	<b>Instrumentos</b> .....	55
2.5.3.1	<i>O questionário</i> .....	55
2.5.3.2	<i>As entrevistas</i> .....	57
<b>2.5.4</b>	<b>Procedimentos</b> .....	59
2.5.4.1	<i>A transcrição</i> .....	59
2.5.4.2	<i>A categorização</i> .....	60
2.6	CUIDADOS ÉTICOS.....	61
<b>3</b>	<b>INTERAÇÃO TEÓRICO-ANÁLITICA: SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL COM SUAS MARCAS E INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE</b> .....	63
3.1	TECENDO PERCURSOS: DIMENSÕES PESSOAIS IMBRICADAS NO PROCESSO FORMATIVO.....	68
3.2	DESEMARANHANDO OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA .....	111
<b>4</b>	<b>ALINHAVANDO OS FIOS: UM PROCESO (IN)CONCLUSIVO</b> .....	135
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	143
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO</b> .....	149
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....	151
	<b>APÊNDICE C – DIÁRIO DE PESQUISA</b> .....	153
	<b>ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO</b> .....	161
	<b>ANEXO B - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL</b> .....	163
	<b>ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> ...	165
	<b>ANEXO D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE</b> .....	169
	<b>ANEXO E – PARECER COMITÊ DE ÉTICA UFSM</b> .....	171



## APRESENTAÇÃO<sup>1</sup>

*É provável que, sem um desenvolvimento profissional contínuo, as concepções de si próprios como educadores com propósitos mais amplos, diminuam. Por outras palavras, os professores não têm apenas de ser profissionais, têm também de agir como profissionais (DAY, 2001, p. 25).*

Toda pesquisa tem uma história. Essa pesquisa começa com uma breve narrativa da minha trajetória pessoal em relação à Educação Física. Posso dizer que não tive grandes experiências, os primeiros anos da minha escolarização (dos seis aos dez anos) lembro de momentos marcados por idas à pracinha, brincadeiras, mas sem acontecimentos mais marcantes. Os anos finais do Ensino Fundamental, mais precisamente a quinta série (na época), foi marcada pelos esportes, mas de forma autoritária e totalmente desportivizada e competitiva. Nos anos seguintes do Ensino Fundamental, por problemas de saúde e não compreensão da professora de Educação Física da escola, tive que me afastar das atividades práticas e começo a compor a turma de xadrez (essa turma era para alunos que tinham atestado médico). Já no Ensino Médio a Educação Física é composta por clubes, no primeiro ano passo a fazer parte do clube de ginástica, no segundo e terceiro ano começo a frequentar o clube de vôlei (essas eram as duas modalidades ofertadas na escola para as meninas) com aulas prioritariamente práticas. Diante da quantidade de conteúdos e de conhecimentos que abrange a área da Educação Física, percebo o quanto me foi negado de aprendizagens durante esse período da escolarização.

Em contra partida tenho experiências enriquecedoras em casa, com meu pai, irmã e primos. Sempre gostei muito de jogar voleibol, basquete, futsal, além de outras atividades e brincadeiras que meu pai sempre me proporcionou, após um longo e exaustivo dia de trabalho. Esse foi um grande incentivador e um grande professor, apesar de não ter tido a oportunidade de completar o Ensino Fundamental. Ensinou a mim, minha irmã e primos a jogar e não era jogar por jogar ele contextualizava cada brincadeira, cada jogo, tudo tinha um princípio e um porquê.

O curso de Educação Física não foi minha primeira escolha ao prestar vestibular na época, a primeira escolha foi fisioterapia, tentei durante quatro anos na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e hoje para falar a verdade não tenho bem certeza do porquê dessa

---

<sup>1</sup>Utilizarei, inicialmente, a primeira pessoa do singular por fazer referência à minha trajetória pessoal e profissional, assim, como quando me referir a atividades da pesquisa (coleta de informações, entrevista, transcrição), que realizei individualmente. Passo a utilizar a primeira pessoa do plural em algumas sessões e capítulos que foram elaborados em um movimento compartilhado de experiências com a orientadora deste estudo, com colegas e professores pesquisadores participantes do grupo de estudo o qual estou inserida.

escolha, durante esse período realizei outros processos seletivos, mas nada com que realmente me identificasse. Então, no ano de 2009, decidi prestar vestibular na UFSM para Educação Física no início do ano, fui aprovada na segunda turma. Ao iniciar o curso de Educação Física, tinha ideia de trabalhar com idosos, mas as primeiras experiências com escola, provenientes da disciplina de Ludicidade e Educação Física, fizeram com que eu me apaixonasse pelo trabalho que poderia ser realizado na escola e assim desconstruir a visão que eu tinha da Educação Física no ambiente escolar e, a partir daí passei a pensar em ser uma professora diferente das que eu tive e oportunizar para os alunos as experiências que tive com as mais variadas atividades em casa sob orientação de meu pai.

Desta forma, quando estava na metade da graduação, tive a oportunidade de me inserir no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), esta que foi uma experiência marcante na minha trajetória neste período, proporcionando conhecimentos sobre a iniciação à docência que me fizeram pensar mais sobre a formação do professor e a seguir minhas pesquisas nessa temática. A partir dessas experiências vivenciadas no contexto escolar comecei a participar de palestras, eventos, seminários e congressos, com mais frequência, despertando a vontade de escrever trabalhos sobre formação de professores e, assim, dou início a escrita falando sobre minhas experiências como bolsista nesse programa e passo com o tempo a desenvolver pesquisas sobre o programa e a formação de professores.

O anseio pela temática de pesquisa se constituiu, portanto, a partir de amadurecimento no transcorrer do meu percurso pessoal e acadêmico, em que determinadas experiências foram relevantes e asseguraram grandes aprendizagens e questionamentos. Os questionamentos, basicamente dizem respeito as experiências vivenciadas nos diversos espaços e tempos de aprendizagens da Educação Física para constituição do ser professor e sua prática pedagógica na escola.

A fim de realizar essa compreensão, traço os objetivos específicos para esta pesquisa: identificar os sentidos atribuídos a formação continuada pelos professores de Educação Física; identificar e analisar as relações estabelecidas entre as aprendizagens elaboradas no mestrado acadêmico e o trabalho docente na escola; compreender o papel do mestrado acadêmico na (re)construção da identidade profissional desses professores e identificar os saberes que os investigados reconhecem como pertinentes ao seu trabalho docente na escola.

Sigo este caminho com a finalidade de responder o seguinte problema de pesquisa desta investigação: **de que modo o mestrado acadêmico, como formação continuada, de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS repercute no processo de desenvolvimento profissional docente?** Diante do questionamento

e objetivos acima apresentados, foi realizada a pesquisa a qual foi organizada da seguinte forma: Delineamento da temática; Desenho da investigação; Interação teórico-analítica; Alinhavando os fios: um processo (in)conclusivo.

No capítulo Delineamento da temática apresenta-se uma breve contextualização acerca do percurso traçado para se chegar na presente pesquisa.

Em Desenho da investigação explicita-se a temática, o problema e os objetivos da pesquisa. A abordagem utilizada enfatiza as histórias de vida e tem como autores de base Goodson (2004), Bolívar (2002, 2016) e Nóvoa (1995b). De modo mais específico, caracteriza-se o contexto, os instrumentos utilizados na pesquisa, os professores colaboradores, como se sucedeu as transcrições e a construção das categorias de análise. Tomando-se os devidos cuidados éticos para realização da investigação.

No capítulo referente à Interações teórico-analítica, apresenta-se as categorias de análise e a discussão dos elementos categoriais do estudo.

Com Alinhavando os fios: um processo (in)conclusivo, retomo os caminhos percorridos na investigação, bem como o problema e os objetivos da pesquisa, expondo considerações acerca deste estudo. Assim, destacamos o mestrado acadêmico no processo de desenvolvimento profissional docente, seus sentidos e relações com o trabalho pedagógico.





## 1 DELINEAMENTO DA TEMÁTICA

A presente dissertação é realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEDF) da UFSM e insere-se na Área de Concentração Estudos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física, mais especificamente na Linha de Pesquisa Estudos Teórico-Pedagógicos da Educação Física. Investigações realizadas nesses contextos estabelecem relação com aspectos pedagógicos da Educação Física e contemplam estudos de formação de professores de Educação Física e de práticas pedagógicas dessa área.

As aprendizagens construídas na pesquisa que resultou na monografia de especialização em Educação Física Escolar, finalizada em 2016, provocaram indagações acerca das experiências formadoras na continuidade do percurso formativo dos professores de Educação Física. Naquela ocasião, foi investigado o processo de socialização profissional de professores de Educação Física iniciantes nas redes de ensino, definindo como foco as experiências vivenciadas por eles no decorrer da graduação no PIBID – Subprojeto Cultura Esportiva da Escola, edital nº 02/2009.

Dessa forma, na monografia de especialização intitulada “A participação no PIBID e o processo de socialização docente de professores de Educação Física” foi possível reconhecer que essas experiências vivenciadas pelos professores foram de extrema importância para a sua socialização profissional (CLATES, 2016). Tais experiências caracterizam-se por seu caráter formativo, assentado na inserção precoce na docência e as aprendizagens dela resultante.

O desenvolvimento da pesquisa oportunizou a identificação do PIBID “[...] como elemento constituinte do campo da iniciação à docência. Com uma trajetória histórica e social inovadora no processo de ensinar e aprender a profissão docente, servindo-se das experiências de vida, formação e profissão” (CLATES, 2016, p. 38). Mas, compreende-se também, que o PIBID vai além de um programa de iniciação à docência para os acadêmicos, servindo de formação continuada para os professores supervisores das escolas participantes.

As discussões sobre formação continuada surgiram da breve participação que tive no projeto de formação continuada de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria no estado do Rio Grande do Sul (RMESM/RS) no decorrer do curso de especialização e que após a conclusão da especialização deu impulso à vontade de prosseguir com o meu processo de formação acadêmica na área da Educação Física. Essa necessidade de tentar entender de que forma os professores de Educação Física davam continuidade as suas formações após o término da graduação e no decorrer da sua carreira profissional estimulou-me a enfrentar novos desafios. Então, inicialmente, atrevi-me a elaborar um projeto, do qual

qualifiquei, sobre as repercussões do mestrado acadêmico, como formação continuada dos professores de Educação Física no processo de socialização profissional.

No entanto, ao longo do meu processo de formação no mestrado em estudos realizados com os colegas e professores do Grupo Pátio, além de um amadurecimento pessoal com a pesquisa, compreendo que falar sobre Desenvolvimento Profissional Docente me pareceu mais abrangente e significativo. Desta forma, passo a tentar compreender o mestrado acadêmico na vida profissional dos professores de Educação Física e sua repercussão no desenvolvimento profissional, priorizando essa visão de evolução e continuidade da aprendizagem dos docentes nesse contexto.

Nesse sentido, parto do pressuposto que, após a conclusão do curso de licenciatura e início da carreira docente, a formação continuada passa a constituir-se no espaço para os professores refletirem, discutirem e avaliarem suas práticas docentes, estabelecendo uma relação dialógica com os colegas como afirma Nóvoa (1995b),

O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente (NÓVOA, 1995b, p. 26).

Para o autor, a possibilidade de situações de troca entre os docentes constitui-se em fator importante para a formação, com centralidade para os saberes gerados a partir de suas práticas pedagógicas. Essa relação entre pares contribui, ainda, para o desenvolvimento profissional docente.

A formação continuada de professores entendida como um processo contínuo de aperfeiçoamento dos saberes profissionais para a atuação docente, pode representar um lugar de reflexão e mudança do trabalho docente, na medida em que propicia novas experiências, novas formas de ver e pensar a escola e compartilhar novos conhecimentos e aprendizagens.

As pesquisas sobre desenvolvimento profissional que inserem estudos sobre formação continuada referem-se aos processos de mudanças que o professor desenvolve ao longo da carreira, como salienta Marcelo Garcia (1998),

[...] uma das novidades mais relevantes nos últimos anos foi o início de pesquisas centradas não só no processo de aprender a ensinar dos professores, quer experientes, quer especialistas, como também a preocupação em analisar, de uma perspectiva mais global e sistêmica, os processos de mudança e inovação a partir de dimensões organizacionais, curriculares, didáticas e profissionais. Assim, foram se desenvolvendo estudos que analisam e avaliam os modelos de desenvolvimento profissional, bem como as diferentes fases desse processo (MARCELO GARCIA, 1998, p. 63).

A temática formação de professores vem sendo estudada e discutida com a preocupação de diagnosticar, descrever ou construir caminhos que superem as dificuldades apresentadas pelos sistemas de ensino ou mesmo pelos educadores. Deste modo, os conteúdos relacionados à formação continuada, de acordo com pesquisa de André et al. (1999, p. 305) “Estado da arte da formação de professores no Brasil”, de forma sintética giram em torno de três aspectos principais: “[...] a concepção de formação continuada, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo”. A mesma autora salienta ainda que a pesquisa na formação continuada de professores, também tem sua importância nas interações sociais no trabalho em grupo (ANDRÉ, 1996), evidenciando a necessidade de espaços para que ocorra a reflexão da prática pedagógica de forma coletiva.

Para Nóvoa (1995b, p. 26) essa “[...] troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” Em certa medida, os saberes originados da prática pedagógica contribuem para consolidar essas relações, como elemento constitutivo desses processos de trocas de experiências e diálogos.

Assim, pesquisar o desenvolvimento profissional de professores propicia compreender, quiçá explicar, como os professores desenvolvem conhecimentos, habilidades, convicções e atitudes próprias da profissão docente, no âmbito do exercício profissional. É, assim, um tema que se vincula diretamente ao percurso formativo dos professores e aos processos de formação continuada e de construção identitária, elementos que se mostram imbricados na vida profissional dos professores.



## **2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO**

Este capítulo caracteriza-se como um espaço de discussões acerca do desenho que a investigação tomou, detalhando os modos organizacionais do estudo. Apresentamos a seguir a temática da pesquisa, o problema de pesquisa e os objetivos da investigação. Dentre as discussões realizadas encontram-se a abordagem metodológica; a descrição quanto à investigação, esta que contém a aproximação com o contexto, os instrumentos e procedimentos; e os cuidados éticos para realização desta pesquisa.

### **2.1 TEMÁTICA DA PESQUISA**

Esse trabalho foi organizado a partir do interesse em desenvolver um estudo sobre a repercussão do mestrado acadêmico no processo de desenvolvimento profissional de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

### **2.2 PROBLEMA DE PESQUISA**

De que modo o mestrado acadêmico, como formação continuada, de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS repercute no processo de desenvolvimento profissional docente?

### **2.3 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO**

#### **2.3.1 Objetivo geral**

Analisar e compreender de que modo a realização do mestrado acadêmico, por professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, repercute no processo de desenvolvimento profissional desses docentes.

#### **2.3.2 Objetivos específicos**

- Identificar os sentidos atribuídos à formação continuada pelos professores de Educação Física;

- Identificar as relações estabelecidas entre as aprendizagens elaboradas no mestrado acadêmico e o trabalho docente na escola;
- Compreender o papel do mestrado acadêmico na (re)construção da identidade profissional desses professores;
- Identificar os saberes que os colaboradores<sup>2</sup> reconhecem como pertinentes ao seu trabalho docente na escola.

## 2.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esse estudo caracteriza-se por sua natureza qualitativa, por “[...] aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 22). A autora ainda explica que a pesquisa qualitativa preocupa-se com questões particulares, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 22).

Cabe enfatizar que para Triviños (1987) a pesquisa qualitativa, além de proporcionar uma liberdade teórico-metodológica maior também é descritiva, preocupando-se com o processo e não somente com os resultados. Da mesma forma Bogdan e Biklen (1997) assinalam que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, coletados no contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, enfatizando as perspectivas de cada participante e o desenvolvimento do processo sobre os resultados.

Assim, nomeio este estudo, de acordo com as intenções previstas como um estudo de caso, que para Triviños (1987) é uma categoria, modalidade, ou tipo de pesquisa qualitativa que se distingue pela sua complexidade,

[...] no Estudo de Caso qualitativo, onde nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto. A simplicidade dos primeiros passos do investigador, tanto do novinho como do experiente, pode conduzir o primeiro, o pesquisador incipiente, para apreciações equivocadas sobre o valor científico de seu trabalho. Este, por outro lado, marcado mais que outros tipos de pesquisa qualitativa, pela implicação do sujeito no processo e pelos resultados do estudo, exige severidade

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, quando nos referimos aos colaboradores, adotaremos a expressão professores e docentes, considerados de modo geral; contudo, ao realizarmos a análise, faremos distinção de gênero, pois nossos colaboradores são professores e professoras.

maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência das ideias (TRIVIÑOS, 1987, p.134).

Para realização deste estudo utilizou-se o método (auto) biográfico/ histórias de vida como princípio teórico-metodológico de base. A opção pelas histórias de vida tem sua justificativa, por mostrar-se como meio aprofundador de investigação e compreensão dos processos de formação. Desta forma, conforme destaca Goodson (2004) os estudos de histórias de vida dos professores são muito importantes na análise das experiências profissionais, enfatizando o estilo de vida dos docentes dentro e fora da escola, suas identidades e culturas que incidem sobre suas práticas educativas. Ao considerar o professor como protagonista da sua história, possibilita que eles reconstruam suas experiências dando sentido a fatos que num determinado contexto social estão desconectados.

Goodson (2004) enfatiza o papel das abordagens histórias de vida no desenvolvimento de uma consciência individual e coletiva de professores. Chamando a atenção para o papel do sujeito na sua formação, quando a própria pessoa se forma perante a apropriação de seu percurso de vida pessoal e profissional. Dominicé (1990, apud NÓVOA 1995b) escreve,

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico não é da mesma natureza, na medida em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. Mas trata-se do mesmo objeto de trabalho. Dito doutro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo (DOMINICÉ, 1990, apud NÓVOA 1995b, p. 24).

Desta forma, atenta-se para a forte relação existente entre as histórias de vida e o processo formativo. Esse recordar sobre si, sobre suas histórias de vida geram narrativas dos contextos de vida profissional e pessoal. A narrativa permite compreender as histórias dos indivíduos e, a partir disso, construir narrativas sobre as concepções, desejos e experiências de vida dos investigados. Bolívar (2002, 2016) justifica que a abordagem histórias de vida permite que as pessoas possam reviver o passado, reconstruir suas experiências, refletir sobre o vivido e atribuir significado ao sucedido.

## 2.5 A INVESTIGAÇÃO

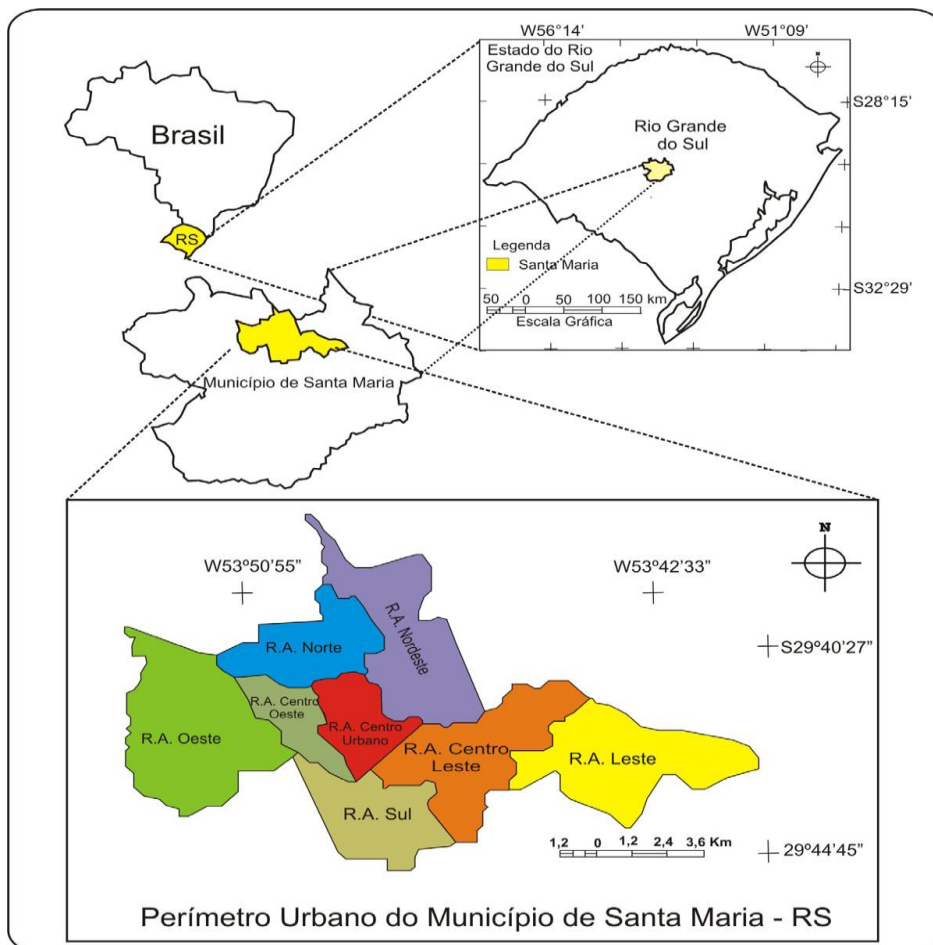
### 2.5.1 O contexto

O contexto investigativo foram as escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Desta forma, detalhando o município de Santa Maria/RS, tomando como base os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009), criado com a denominação de Santa Maria da Boca do Monte, pela Lei Provincial de nº6, de dezessete de novembro de 1837, passando a ser denominado município de Santa Maria nas divisões territoriais datadas de trinta e um de novembro de 1936 e trinta e um de novembro de 1937. O município é constituído por dez distritos: Santa Maria, Arroio do Sol, Arroio Grande, Boca do Monte, Pains, Palma, Passo do Verde, Santa Flora, Santo Antão e São Valentim, conforme registros datados até o ano de 2007 (IBGE, 2009).

Localizada no centro geográfico do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Maria possui uma área territorial de 1.781,566 km<sup>2</sup>, com uma população estimada de 280.505 pessoas (IBGE, 2018), dividida em oito regiões: Região Norte, Região Nordeste, Região Oeste, Região Centro Oeste, Região Centro, Região Centro Leste, Região Leste, Região Sul, conforme apresentado na figura 1.



Figura 1 – Localização da cidade de Santa Maria/RS



Fonte: Nascimento e Moura (2014).

Santa Maria possui oitenta e quatro escolas municipais na cidade, sendo entre estas uma escola de artes, uma escola de aprendizagem industrial (EMAI), sete escolas conveniadas com a prefeitura, vinte escolas de educação infantil (EMEI) e cinquenta e cinco escolas de ensino fundamental (EMEF), em que nove destas atendem apenas da pré-escola até o quinto ano (estas informações foram obtidas no site da Prefeitura Municipal de Santa Maria<sup>3</sup>). Dessas escolas foram contatadas somente as EMEF, em que as nove escolas mencionadas anteriormente que atendem da pré-escola até o quinto ano não possuíam no momento da realização da pesquisa professores de Educação Física e das quarenta e seis escolas restantes, quatro não consegui realizar contato telefônico e nem por e-mail (por telefone dava número inexistente ou chamava e ninguém atendia e por e-mail não obtive resposta) e, assim optei em não ir as escolas sem ter

<sup>3</sup><http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/100-escolas>

agendamento prévio de horário, para visita e falar com os professores. Das quarenta e duas EMEF, seis não foram visitadas por já terem sido aplicado o questionário para os professores em outra escola, uma não foi visitada, pois não foi autorizada pela direção, outra não foi visitada por não haver professor de Educação Física atuando na escola, uma não precisou ser visitada, porque o secretário forneceu o e-mail do professor; e outra escola não foi visitada, pois a única professora da escola encontrava-se de atestado no momento da realização da pesquisa, portanto, foram no total trinta e duas EMEF visitadas.

Tabela 1 – Relação de Escolas Municipais da RMESM/RS

ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTA MARIA/RS	NÚMERO DE ESCOLAS
EMAI	1
Artes	1
Escolas Conveniadas	7
EMEI	20
EMEF	46
EMEF, pré-escola ao 5º ano	9
<b>Total</b>	<b>84</b>

Fonte: A autora.

A visita às escolas, num primeiro momento, serviu para convidar aos professores de Educação Física para participarem da primeira etapa investigativa dessa pesquisa, respondendo ao questionário, que serviu de base para conhecer os professores de Educação Física da RMESM/RS e definir aqueles que participariam da segunda etapa, as entrevistas biográficas. Ao conversar com os professores nas escolas sobre a pesquisa eles tinham total autonomia de aceitar participar ou não, assim duas professoras optaram em não participar, e um professor não foi possível ser contatado durante as vezes que estive na escola. E, a partir disso, obteve-se um total de trinta e sete questionários preenchidos. Trinta e três professores responderam os questionários durante a minha visita, dois professores pediram para que eu retornasse a fim de buscar o instrumento preenchido, sendo que dois foram enviados e respondidos via e-mail.

### *2.5.1.1 Aproximação do contexto que estão inseridos os professores da RMESM: análise dos questionários*

A formação de professores deve ser considerada um processo contínuo, que se inicia anteriormente ao curso de formação inicial, solidificando-se no seu decorrer, consolidando-se com o seu término e se aperfeiçoando com as experiências docentes e os cursos de formação continuada. Esse processo, considerado processo de socialização, é marcado por continuidade e rupturas, isto é, de acordo com Carvalho (1996, p. 39) e com base em Schempp e Graber (1992), são “[...] momentos em que os indivíduos põem a descoberto e reformulam as suas crenças quotidianas sobre a ocupação, se rompe com comportamentos antigos e se aprendem novos e se tomam novas responsabilidades da ocupação.”

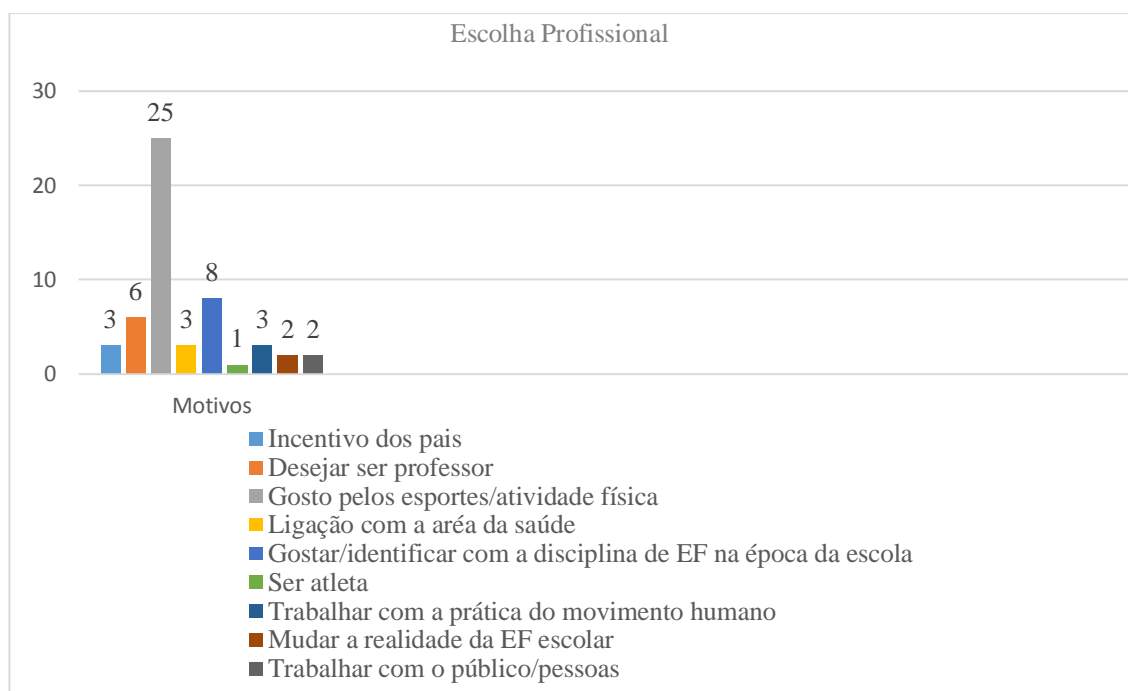
Por ser um processo que ocorre ao longo da vida dos indivíduos, a socialização não se restringe aos lugares formais de formação, como mencionado no parágrafo anterior, iniciando-se anteriormente ao se cursar uma formação inicial. Os professores de Educação Física da RMESM que participaram da primeira etapa investigativa e que responderam as questões do questionário, em sua grande maioria escolheram a profissão<sup>4</sup> pelo gosto aos esportes e pelas experiências na disciplina de Educação Física quando alunos da Educação Básica. Esses achados corroboram com estudos já realizados a respeito, os quais trazem fortemente questões relacionadas à socialização antecipatória.

[...] a Educação Física é entendida como uma atividade orientada para as habilidades, envolvendo a aprendizagem de jogos e o seu ensino a outros; a escolha da ocupação docente encontra-se associada à possibilidade de continuarem associados ao desporto, à oportunidade de trabalharem com crianças, numa atmosfera de trabalho que lhes é familiar e positiva; são indivíduos influenciados por professores, treinadores, familiares ou pares e que escolhem o curso porque se sentem bem (confortáveis, seguros) em operar num sistema que viveram e que pretendem reproduzir (CARVALHO, 1996, p. 43).

---

<sup>4</sup> A questão referente aos motivos da escolha da Educação Física como profissão era uma questão discursiva, onde os professores podiam citar quantos motivos considerassem importantes mencionar para sua escolha.

Gráfico 1 - Motivo da escolha profissional dos professores da RMESM na área da EF



Fonte: A autora, com base nos questionários.

Os processos formativos são construídos a partir das experiências pessoais e profissionais dos sujeitos, desta forma, Figueiredo (2014) parte do pressuposto de que a experiência social do indivíduo interfere na sua formação acadêmica. As experiências construídas pelos professores investigados durante suas trajetórias de vida demonstram que tais influências ocorreram através da socialização primária<sup>5</sup>, anteriormente ao ingresso no ensino superior, como evidenciado no gráfico acima ao serem questionados sobre os motivos da escolha profissional, obtivemos um número bastante expressivo no que tange ao gosto e interesse pelos esportes e ao fato de gostar e se identificar com a disciplina na época da escola.

Carreiro da Costa (1996, p. 9) apresenta em seu estudo que devemos considerar que os indivíduos ficam sujeitos “[...] durante 12 anos e mais de 10000 horas de exposição a ideias pedagógicas, modelos de ensino, e padrões de comportamento que moldaram a sua maneira de pensar as finalidades e as práticas em Educação Física”, durante a Educação Básica fazendo com que muitos acadêmicos do curso de Educação Física passem a aprender o que é Educação Física por meio dessas experiências.

<sup>5</sup> A socialização primária a partir da visão de Dubar (2005) está associada às experiências pré-profissionais, estas que ocorrem na fase da infância e adolescência. Essa socialização “é, a primeira socialização que o indivíduo experimenta, na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 175).

[...] os saberes da experiência surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o(a)s professore(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 232, grifo dos autores).

As experiências vividas ao longo da escolarização agregam-se a outras. Isso significa, que os saberes e as experiências que os professores adquirem durante suas trajetórias de vida pessoal e profissional constituem-se em *habitus*, ou seja, fazem parte da história de vida dos professores, permeando passado e presente na construção de uma identidade profissional e social. Conforme Silva (2003, p.73), “[...] o *habitus* professoral é permeado pela trajetória social”, desta forma, podemos considerar a escolha profissional, como a incorporação de determinados *habitus* relacionados ao percurso formativo dos professores.

Durante décadas a profissão de professor passou por inúmeras transformações, por volta da década 1930, os professores tinham seu trabalho em sala de aula definido e estável, eram mal pagos, mas possuíam uma posição social, perante a opinião pública, respeitável. Nas décadas de 1960 e 1970 do século XX há uma desestabilização docente, os salários permanecem baixos e não dependem apenas da importância do cargo e competência para cumpri-lo, mas passam a ser auferidos de acordo com a raridade de pessoas para ocupar a vaga. Nas décadas de 1980 e 1990 o efeito da globalização tem consequências sobre a profissão docente, passando de funcionário que cumpre regras a um profissional que deve resolver problemas, ganhando autonomia, mas responsabilizado pelos resultados e fracassos alcançados pelos alunos. O professor com o passar do tempo deixa de ser o principal detentor de conhecimento (CHARLOT, 2008).

O histórico esboçado, no parágrafo anterior, serve para salientar que “[...] o professor é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais” (CHARLOT, 2008, p. 21). No entanto, mesmo com tanta incoerência sobre a figura do professor e com as mudanças e desvalorização da profissão com o passar das décadas, ainda encontramos professores que escolheram a docência apenas pelo fato de desejarem ser professores, pois sempre quiseram ser professores desde pequenos, por amor à docência e, muitas vezes, foram incentivados pelos seus pais ou familiares, que em alguns casos eram professores.

A escolha da profissão, incentivada pela família, parte de um *habitus* familiar ou de classe, em que, de acordo com Nogueira e Nogueira (2002, p. 20), essa “[...] estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas. No entanto, esse

processo não seria rígido, direto ou mecânico”, ou seja, ocorreria de forma natural, bem como ocorrera com os professores colaboradores, sem pressão ou por alguma forma de obrigação, mas baseada em princípios norteadores que passam a ser adaptados pelo indivíduo.

A formação inicial, compreendida como um dos momentos da carreira profissional, é insubstituível e tem papel fundamental na constituição do ser docente. Esse período representa, de acordo com Carreiro da Costa (1996, p.10) durante o qual o futuro professor tem a oportunidade de elaborar “[...] conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente”. Na mesma direção, Ghedin, Almeida e Leite (2008) acrescentam que os cursos de formação de professores possibilitam uma base reflexiva da formação e atuação profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº. 9394/96), no Título VI “Dos Profissionais da Educação”, atende à importância do processo formativo docente, nos seus artigos 61 a 67. As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores à atuar na Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, foram instituídas pelo Parecer CNE/CP 09/2001 e pela Resolução CNE/CP 01/2002, apresentam princípios que devem orientar a política de formação de professores nas instituições de ensino superior. Mas cabe a cada instituição de ensino superior a criação de do seu Projeto Político Pedagógico do curso.

É preciso compreender que a formação inicial não comporta mais apenas a mera transmissão de conhecimentos. Ensinar os futuros professores a serem professores baliza questões mais complexas e, conseqüentemente, esse processo de desenvolvimento do conhecimento “[...] deveria fomentar os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências” (IMBERNÓN, 2001, p. 63).

A formação de professores de Educação Física no Brasil é regida pela Resolução CNE/CES nº. 7, de 31 de março de 2004, que institui em seu Artigo 1º

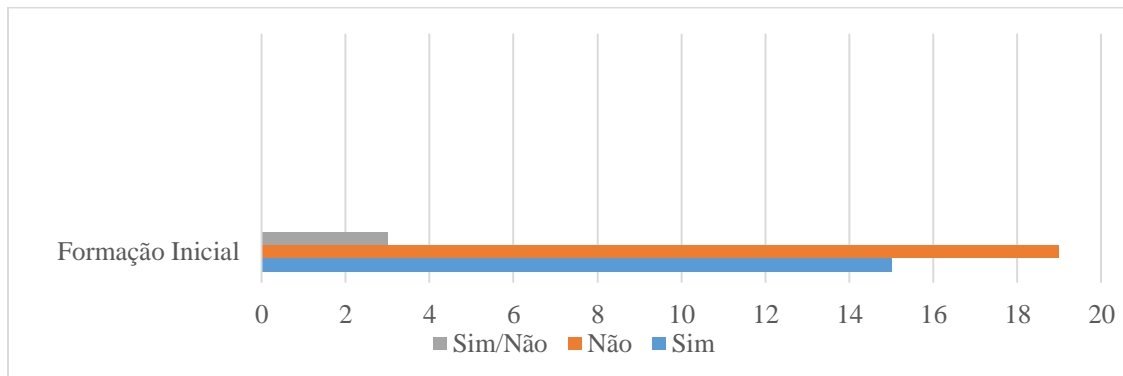
[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2004, p. 1).

Essa Resolução distingue entre cursos de formação de professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física e o curso de Graduação em Educação Física, reconhecido por bacharelado em Educação Física. Há de se ressaltar que nesta resolução exposto no Artigo 4º que o curso de graduação em Educação Física deverá qualificar o profissional por meio de

uma formação generalista, humanista e crítica a partir de concepções científicas, filosóficas e éticas e que, especificamente, o professor de Educação Física para a Educação Básica, descrito no parágrafo 2º, do mencionado artigo, deverá estar “[...] qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação” e outras orientações tratadas na referida Resolução (BRASIL, 2004, p. 1-2).

Apesar da Resolução CNE/CES nº. 7, de 31 de março de 2004, apontar as competências e habilidades que os cursos de formação de professores de Educação Física devem conceber, ainda há necessidade desses cursos implementarem estratégias educacionais para que possam alcançar os objetivos fundamentais para atuação dos futuros docente nas escolas. Visto que, temos a formação inicial mencionada pelos professores colaboradores do estudo como insuficiente para o trabalho que exercem na escola, conforme demonstrado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Formação Inicial suficiente para o trabalho docente



Fonte: A autora, com base nos questionários.

Dentre os limites da formação inicial citados pelos professores é possível destacar o distanciamento da realidade escolar e a falta de articulação entre a teoria e prática como os elementos de maior incidência. Ainda que este último elemento contemple o Artigo 10 na Resolução CNE/CES nº. 7, 31 de março de 2004, os cursos de formação apesar de implementarem no Projeto Político Pedagógico as especificações de práticas como componente curricular, ainda é preciso fazer com que os acadêmicos tenham maior contato com o contexto que irão se inserir de forma reflexiva. Todavia, sendo a formação inicial considerada insuficiente para o trabalho docente executado nas escolas, há um reconhecimento de que o processo formativo é contínuo e se faz no dia a dia da docência.

Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 25) salientam que para se compreender o papel do professor é necessário “[...] analisar as questões referentes à formação inicial dos docentes, a partir da realidade que se apresenta”, a partir da compreensão do papel da escola, ou seja, da realidade escolar. Esses mesmos autores, mencionam, corroborando com os dados que coletamos, que vários estudos têm mostrado que os professores estão recebendo preparo insuficiente das instituições formadoras, por haver uma incompreensão sobre a complexidade da formação e atuação docente.

Não podemos esquecer que os professores colaboradores deste estudo passaram por formações distintas, em anos e alguns em instituições diferentes, o que ocasiona uma diversidade de docentes inseridos nas escolas.

Tabela 2 – Ano de formação, instituição e sexo professores da RMESM/RS

<b>ANO DO TÉRMINO DA GRADUAÇÃO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>Nº DE PROFESSORES</b>	<b>SEXO</b>
1984	UFSM	1	1 Masculino
1985	UFSM	1	1 Feminino
1986	UFSM	2	2 Masculino
1987	UFSM	1	1 Feminino
1988	UFSM	2	2 Feminino
1989	UFSM	1	1 Feminino
1990	UFSM	4	2 Feminino 2 Masculino
1991	UFSM	1	1 Feminino
1992	UFSM	1	1 Feminino
1993	UFSM	2	2 Feminino
1994	UFSM	2	2 Feminino
1995	UFSM	4	3 Feminino 1 Masculino
1996	UFSM	3	3 Feminino
1999	UFSM	1	1 Feminino
2003	UFSM	2	1 Feminino 1 Masculino
2007	UFSM	1	1 Feminino
2010	UFSM	1	1 Masculino
2011	UFSM	2	1 Feminino 1 Masculino
2011	ULBRA	1	1 Feminino
2012	ULBRA	1	1 Feminino
2014	UFSM	2	2 Feminino
2015	UFSM	1	1 Feminino
<b>TOTAL</b>	<b>2 ULBRA 35 UFSM</b>	<b>37</b>	<b>28 Feminino 9 Masculino</b>

Fonte: A autora, com base nos questionários.



Podemos analisar uma diferença de trinta e um anos entre a formação dos professores que preencheram o questionário, observando que há um total de vinte e cinco professores com mais de vinte anos de formação e a maior parte desses docentes são do sexo feminino, contando ainda que houve duas professoras que optaram por não participar da pesquisa.

Dados do Censo escolar da Educação Básica, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que coordena os processos censitários e avaliativos da educação brasileira, evidenciam que “[...] a docência se mostra, ainda hoje, como uma boa oportunidade de trabalho para as mulheres” (CARVALHO, 2018, p. 18), apontando a predominância de mulheres nos cargos de docentes na Educação Básica.

Tabela 3 – Professores por sexo e etapa de ensino no Brasil – 2009/2013/2017

		BRASIL		ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2009	FEMININO	1.535.919	82,7	365.664	96,8	670.359	90,9	577.652	73,6	295.335	64,2
	MASCULINO	321.359	17,3	11.896	3,2	67.474	9,1	207.557	26,4	164.688	35,8
	TOTAL	1.857.278		377.560		737.833		785.209		460.023	
2013	FEMININO	1.644.717	81,5	463.860	96,9	675.710	90,1	570.673	71,1	312.717	61,6
	MASCULINO	372.354	18,5	14.951	3,1	74.656	9,9	232.229	28,9	194.900	38,4
	TOTAL	2.017.071		478.811		750.366		802.902		507.617	
2017	FEMININO	1.683.772	81,0	538.708	96,6	677.219	88,9	527.146	68,9	303.900	59,6
	MASCULINO	395.138	19,0	18.833	3,4	84.518	11,1	237.585	31,1	205.894	40,4
	TOTAL	2.078.910		557.541		761.737		764.731		509.794	

Fonte: Com base no Censo da Educação Básica, Carvalho (2018).

Os dados da figura anterior, conforme Carvalho (2018) salienta, apontam a predominância das mulheres em todas as etapas da Educação Básica, com maior destaque na educação infantil e nos anos iniciais, estando em torno de noventa por cento. A análise desses dados por região geográfica demonstra que a região sul é que tem maior incidência de mulheres atuando na Educação Básica quando comparada as outras regiões.

Tabela 4 – Distribuição de professores por sexo e região geográfica – Brasil – 2009/2013/2017

		CENTRO-OESTE		NORDESTE		NORTE		SUDESTE		SUL	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2009	FEMININO	109.196	82,2%	450.850	80,6%	117.354	74,8%	624.684	84,6%	234.233	86,8%
	MASCULINO	23.713	17,8%	108.612	19,4%	39.539	25,2%	113.979	15,4%	35.750	13,2%
	TOTAL	132.909		559.462		156.893		738.663		269.983	
2013	FEMININO	115.381	81,5%	458.661	79,4%	127.559	71,6%	684.396	83,5%	259.130	86,2%
	MASCULINO	26.160	18,5%	119.269	20,6%	50.614	28,4%	135.268	16,5%	41.357	13,8%
	TOTAL	141.541		577.930		178.173		819.664		300.487	
2017	FEMININO	124.266	80,5%	466.044	78,7%	130.035	71,0%	691.084	83,0%	272.759	86,0%
	MASCULINO	30.160	19,5%	126.289	21,3%	53.183	29,0%	141.676	17,0%	44.220	14,0%
	TOTAL	154.426		592.333		183.218		832.760		316.979	

Fonte: Com base no Censo da Educação Básica, Carvalho (2018).

Carvalho (2018) destaca, baseada em Gatti (2010), que a diferença dos dados pode estar na disponibilidade de oportunidades de trabalho entre as regiões, e que na região Sul a disponibilidade de oferta de outros trabalhos para os homens pode ser mais atrativa e rentável que a docência, diferente da região Norte que a docência é mais valorizada possivelmente pela escassez de oportunidades.

A docência assumiu no decorrer do século XX uma característica feminina e, hoje a Educação Básica é composta por uma grande presença de mulheres no exercício do magistério, conforme já mencionado, mas essa caracterização vem desde o século XIX com a expansão do ensino público primário (VIANNA, 2001).

Assim, desde o século XIX, pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essa característica mantém-se por todo o século XX, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral (VIANNA, 2001, p. 85).

Podemos dizer, de acordo com Vianna (2001, p. 90) que a “[...] nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, interfere nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos”, assim, essa relação com o outro e com o meio

baliza o processo de constituição da identidade pessoal e conseqüentemente o da identidade profissional.

Os professores em qualquer estágio da vida pessoal e profissional encontrar-se-ão em alguma fase do seu desenvolvimento (DAY, 2001). Visto que a vida profissional dos docentes passa por diversas fases que caracterizam suas vivências e experiências do trabalho articuladas com a vida pessoal.

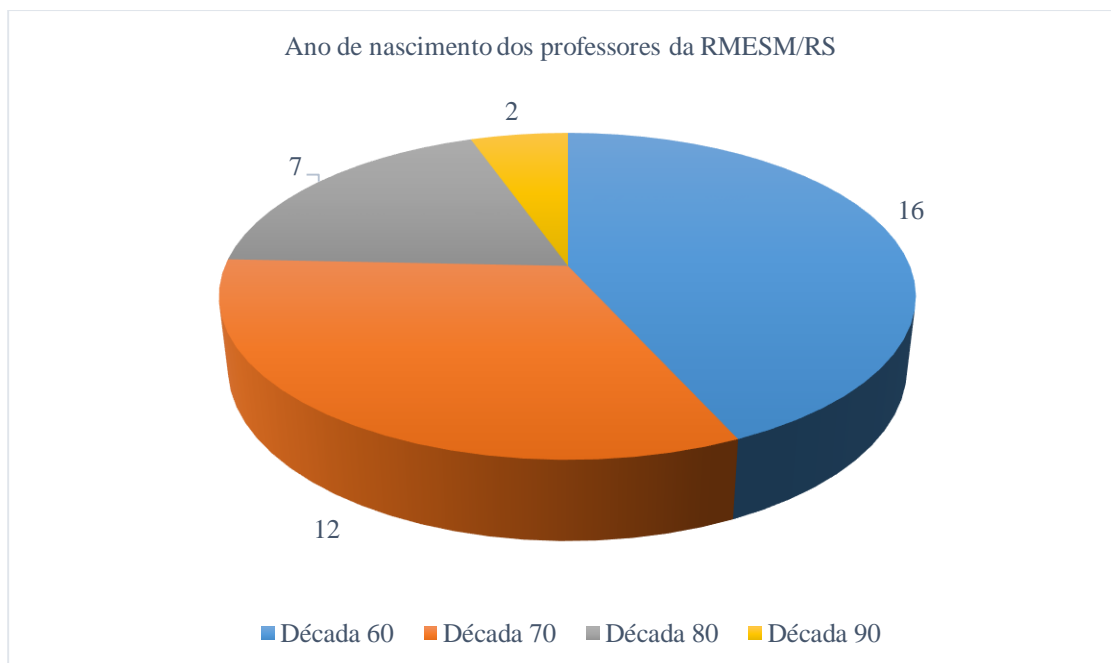
O desenvolvimento envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20-21)<sup>6</sup>.

A análise dos questionários traça que o perfil das idades dos professores que estão atuando na RMESM/RS se encontra entre vinte e sete a cinquenta e nove anos. Os professores nascidos na década de 1960, correspondem à quarenta e três por cento, na década de 1970, à trinta e dois por cento, na década de 1980, à dezenove por cento e na década de 1990, à cinco por cento, conforme o gráfico a seguir.

---

<sup>6</sup> As citações referentes à obra de Christopher Day (2001), “Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente”, dar-se-ão na grafia da tradução portuguesa de Maria Assunção Flores, tradutora da obra.

Gráfico3 – Década de nascimento dos professores da RMESM/RS



Fonte: A autora, com base nos questionários.

O grupo majoritário de professores da RMESM/RS fez sua graduação entre os anos 1982 a 1999, na UFSM. O grupo nascido na década de 1970 teve sua formação em Educação Física no período compreendido entre os anos 1988 a 2003, todas na UFSM. Os professores nascidos na década de 1980 cursaram a graduação em Educação Física entre os anos 2003 a 2015, destes cinco cursaram na UFSM e os outros dois na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/SM). A década de 1990 representada por duas professoras, que ingressaram e concluíram a graduação entre os anos de 2010 a 2014.

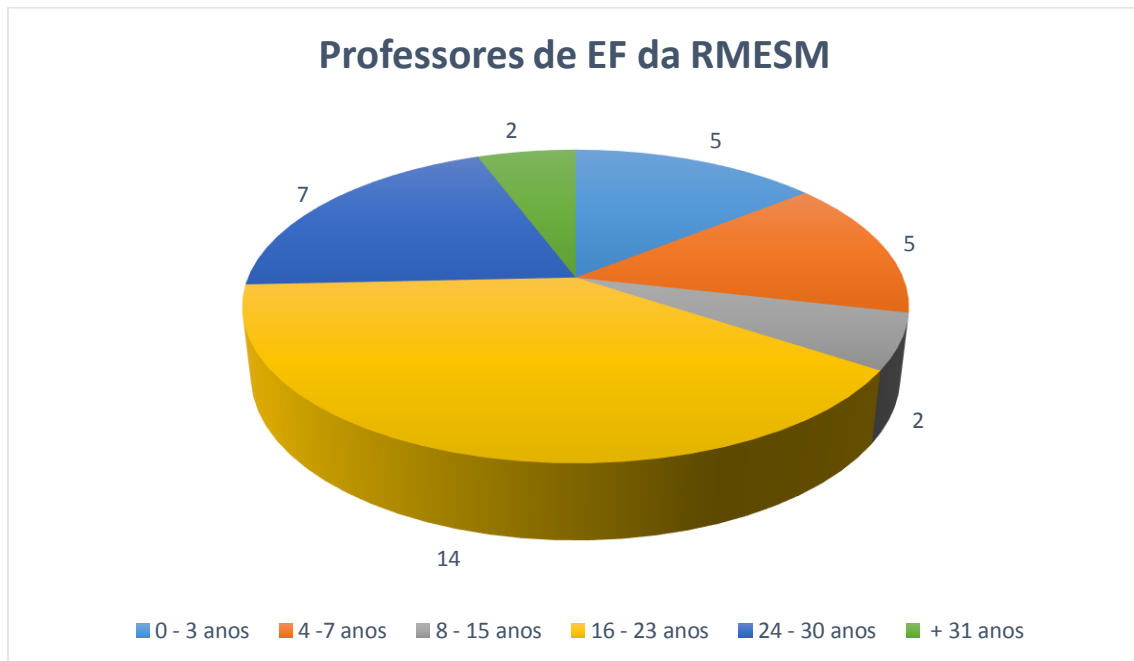
Desta forma, a formação inicial, independente da época que tenha ocorrido deveria ser compreendida como início do processo de socialização profissional e, desse modo permitiria uma visão da realidade educacional, ou seja, conforme Imbernón (2001)

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora (IMBERNÓN, 2001, p. 60-61).

A fase de transição de estudante para professor e a inserção na docência é o momento em que o professor desenvolve sua identidade como docente e passa a assumir o papel concreto de docente no âmbito escolar (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2012). Essa transição, para a maioria dos professores colaboradores, foi boa, tranquila, apesar de estarem inseguros e preocupados, pois a realidade encontrada nas escolas não era a mesma desenhada pelos professores durante os cursos de formação.

Nesta pesquisa, podemos analisar uma diversidade de experiências docentes compreendidas entre um ano e quatro meses e trinta e quatro anos de carreira, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Tempo de atuação docente dos professores de EF



Fonte: A autora, com base nos questionários.

Desta forma, de acordo com o gráfico 4, a distribuição da organização do tempo de docência com base nos estudos de Day e Gu (2012), as fases da vida profissional, destacamos que quatorze por cento dos professores da RMESM encontram-se na fase de compromisso, apoio e desafio, que compreende os três primeiros anos de docência e marcado como um período em que os professores da rede encontram-se em estágio probatório, momento caracterizado por inseguranças, mas também por grande entusiasmo e dedicação. Outros quatorze por cento dos professores encontram-se na fase dos quatro aos sete anos de docência,

identidade e eficácia na sala de aula, caracterizada pela autonomia profissional em que os professores adquirem estabilidade profissional.

A fase de controle de mudança de função e identidade, aumento de tensões e transições, dos oito aos quinze anos de profissão, é um período de reflexão sobre o que já fizeram até o momento e até onde vão com a carreira, representado por seis por cento dos docentes. A fase dos dezesseis aos vinte e três anos de docência, de tensões trabalho-vida, desafios à motivação e compromisso, é a de maior representatividade na RMESM, em que quarenta por cento dos professores encontram-se nesta etapa considerada intermediária da carreira. Nesta fase o apoio da direção e uma boa relação com os alunos interferem no desenvolvimento profissional dos docentes, pois é um momento em que a vida pessoal do professor também passa a interferir consideravelmente na sua prática docente.

As duas fases a seguir caracterizam o grupo de professores veteranos, onde se encontra o segundo maior grupo de professores da RMESM, vinte por cento que vivenciam a fase de desafios para manutenção da motivação, representada pelos vinte e quatro a trinta anos de docência, ao contrário das fases anteriores, nesta etapa os professores passam a enfrentar os maiores desafios de manter a motivação na carreira. E, a fase de motivação sustentada/descendente, capacidade de confrontar a mudança, esperando a aposentadoria, composta pelos professores com mais de trinta e um anos, com seis por cento dos docentes, é o estágio que os docentes superam as decepções e adversidades da profissão, ou seja, tornam-se refratários aos problemas.

### **2.5.2 Os professores colaboradores da pesquisa**

Os participantes deste estudo foram professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, em suas diferentes fases da vida profissional (DAY; GU, 2012). No preenchimento do questionário, primeira etapa deste estudo, tivemos a colaboração de trinta e sete professores de Educação Física da RMESM. Desse total, após a análise dos questionários, foram selecionados oito professores para participarem das entrevistas, conforme critério de inclusão que estabelecia a finalização de pós-graduação em nível de mestrado. Na tabela a seguir exemplificamos aos professores colaboradores da RMESM.

Tabela 5 – Os professores da RMESM/RS

Professores Educação Física	Tempo de atuação	Tempo de atuação na RMESM/RS	Ano início e conclusão do mestrado	Área do mestrado	Instituição
Branca	6 anos	3 anos	2013-2015	Estudos Socioculturais e Pedagógicos da EF	UFSM
Antônio	3 anos	3 anos	2013-2015	Estudos Socioculturais e Pedagógicos da EF	UFSM
Clara	19 anos	19 anos	2016-2018	Estudos Socioculturais e pedagógicos da EF	UFSM
Rosa	3 anos	2 anos	2015-2017	Estudos Socioculturais e Pedagógicos da EF	UFSM
Lucy	24 anos	9 anos	2000-2004	Educação nas Ciências	UNIJUÍ
Elsa	3 anos	2 anos	2014- 2016	Estudos Socioculturais e Pedagógicos da EF	UFSM
Jade	20 anos	16 anos	1995-1998	Ciência do Movimento Humano	UFSM
Dylan	14 anos	10 anos	2005-2007	Educação <sup>7</sup>	UFSM

Fonte: As autoras.

### 2.5.3 Instrumentos

Nesta dissertação de mestrado, utilizamos como instrumento para coleta de informações: o questionário e a entrevista semiestruturada com caráter biográfico. Em vista disso, a seguir, apresentaremos as características desses instrumentos.

#### 2.5.3.1 O questionário<sup>8</sup>

O questionário tem por objetivo, segundo Gil (1999, p. 128) conhecer “[...] opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Do mesmo modo, de acordo com Cervo e Bervian (2002), o questionário é a forma mais utilizada para coletar dados, possibilitando medir o que se deseja investigar. Assim, o questionário serve para coletar informações e produzir respostas sobre a realidade dos colaboradores do estudo.

As perguntas podem conter no seu contexto fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento sobre o presente ou o passado, segundo (GIL,

<sup>7</sup> A linha de pesquisa não foi especificado pelo professor.

<sup>8</sup> O questionário foi validado com a colaboração de uma professora da Rede Municipal de outro município, mestra em Educação Física.

1999). Por conseguinte, as respostas proporcionam ao pesquisador a descrição das características do público pesquisado.

Neste estudo, o uso do questionário cumpre duas funções: possibilitar um levantamento que reúna dados sobre a formação acadêmica e titulação dos professores de Educação Física da RMESM e, em particular, possibilitar que sejam selecionados os professores que se enquadram nos critérios previstos para este estudo.

A opção de entrar em contato pessoalmente com os professores, para a entrega e o recebimento dos questionários, possibilitou obter o maior número de questionários respondidos possível. Inicialmente foi feito contato com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), da cidade de Santa Maria/RS, a fim de obter autorização institucional para realização deste estudo (ANEXO B). Após conseguir a autorização, foi realizado o levantamento das escolas Municipais da cidade, para que fosse possível planejar e realizar as idas às escolas.

Esse processo exigiu tempo. Muito tempo. Tempo de deslocamento. Tempo de espera na recepção, para aguardar os professores e tempo para o preenchimento do questionário. Houve situações em que a permanência nas escolas levou algumas horas, à espera dos professores, pois estes ou estavam em reuniões ou estavam dando aula e cederam alguns minutos para a conversa.

Alguns professores foram extremamente sucintos: responderam o questionário e entregaram. Outros responderam enquanto davam aula com um olho na quadra e outro nas questões. Em algumas situações, no entanto, os professores interromperam suas atividades para me receber, por entenderem que se tratava de um momento importante para falar sobre sua vida profissional, seus anseios e a relevância das pesquisas serem realizadas pensando nos professores. Alguns professores me mostraram os materiais que a escola possui e os que eles criavam para realização das aulas. Desta forma, todo esse processo demandou persistência também pois, em alguns casos, foi necessário mais de uma visita até a obtenção do instrumento preenchido.

Ao longo do processo de investigação, das muitas vezes que apresentei o projeto nas disciplinas curriculares do mestrado, fui questionada sobre a real necessidade da efetivação desse instrumento investigativo. No entanto, esses momentos de idas e vindas às escolas, esse caminho de aproximação aos professores da RMESM forneceu lastro para compreender o contexto em que estão inseridos. Se na literatura a expressão “dar voz” aos professores é mencionada, esses contatos possibilitaram pensar sobre a necessidade de lhes dar “escuta”, por acreditar que mais importante do que os professores falarem é preciso que sejam ouvidos.



Conforme Goodson (1995, p. 67) sublinha, é preciso “[...] assegurar que a voz do professor seja ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”.

Desta forma, essa escuta anterior às entrevistas foi de fundamental importância para que, no momento da entrevista dos professores, enquanto eles narravam suas experiências, fosse possível entender onde esses acontecimentos estavam se passando e conseguir envolver as narrativas aos contextos, montando imagens dos cenários visitados com as falas ouvidas. Além de contribuir para o acúmulo de conhecimento sobre a rede que entendemos ser necessária<sup>9</sup>. Assim como explicam Molina Neto e Molina (2002, p. 61), essa “escuta” possibilita “[...] compreender os fenômenos na perspectiva e na lógica de seus protagonistas”.

### 2.5.3.2 *As entrevistas*<sup>10</sup>

A entrevista compõe-se como um instrumento capaz de elucidar determinadas questões e, que pode ser semiestruturada ou estruturada. Nessa pesquisa é utilizado um roteiro semiestruturado, por entender que o mesmo, situado num plano entre entrevista padronizada e não padronizada, pode ser organizado em temas geradores na sua sistematização sem desconsiderar questões pré-estabelecidas, mas garantir ao entrevistador maior flexibilidade durante o processo da coleta das informações (GIL, 1999).

Na concepção de Triviños (1987), a entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. O mesmo autor afirma que uma entrevista semiestruturada, de modo geral é,

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Frente a essas características e por utilizar o método (auto)biográfico/ histórias de vida as entrevistas tiveram um caráter narrativo biográfico, na qual o entrevistado passou a retomar lembranças de sua vida momento em que, segundo Bolívar (2002, p.181), “[...] a pessoa

<sup>9</sup> O questionário nos propiciou algumas análises que, embora não tenhamos a pretensão de aprofundar neste estudo, oferece informações importantes para produzir conhecimentos ainda que tenham sido preliminares, ajudam-nos em outros estudos.

<sup>10</sup> Foi realizado um estudo piloto com a participação de uma professora que atua na Rede Privada de Ensino do Município de Santa de Santa Maria/RS, mestra em Educação Física, afim de perceber pontos fracos e problemas no instrumento e com sugestões da colaboradora revisar e aprimorar o procedimento de pesquisa antes da realização da pesquisa propriamente dita.

entrevistada conta a sua vida profissional ou familiar e o pesquisador induz e reorganiza os elementos para articular uma relação entre eles”.

Os oito professores selecionados para a entrevista, mediante o aceite (via e-mail), foram contatados via telefone para agendamento da entrevista. Estas foram agendadas e realizadas de acordo com a disponibilidade dos sujeitos, os quais tiveram liberdade de escolher local, data e horário de sua preferência para realização das mesmas.

Com a autorização dos sujeitos, foram utilizados gravador, para que nenhum detalhe de suas falas fosse perdido e, caderno de anotações. As entrevistas foram transcritas e entregues aos professores para que revisassem e fizessem as considerações que julgassem importantes. E, o início do processo de análise e interpretação das informações coletadas nessa etapa ocorreram após o retorno das entrevistas, foram utilizados, portanto, apenas os conteúdos que os colaboradores autorizaram após a leitura das transcrições.

Após apresentação do aporte teórico que norteou essa etapa investigativa, faz-se necessário apresentar como esse processo se desencadeou. Salienta-se que, cada entrevista teve uma característica em especial, sentimentos e significados diferentes, tanto para a pesquisadora quanto para os entrevistados. Nessa etapa investigativa, ter cautela é elemento essencial para manter o entrevistado mais tranquilo, chegar de mansinho, respeitando o tempo de cada um. Esse contato inicial foi de apresentações da pesquisadora (para os que não a conheciam) e da pesquisa. A entrega do roteiro foi feita no momento da entrevista, para que os professores pudessem acompanhar e se localizar. As entrevistas começavam só a partir de uma sinalização dos professores de que estavam prontos. A retomada de dados mais gerais, que se obteve dos questionários, foi uma estratégia para que os professores ficassem mais à vontade no decorrer da entrevista.

A conversa com os professores tomou como pontos chave as Experiências pré-profissionais, o Percorso Formativo, as Histórias como docentes de Educação Física e a Formação Continuada (APÊNDICE B). Esses momentos compartilhados no transcorrer da entrevista foram marcados por sentimentos fortes, que adentram na vida dos professores, trazem lembranças da infância, da família, da escola, da formação inicial, dos momentos difíceis do início da carreira, da pós-graduação – mestrado –, além de apresentarem questionamentos importantes que são apresentados na ocasião das análises. Dos encontros com os colaboradores ficam as aprendizagens dessa interlocução, as quais são apresentadas e descritas no diário de pesquisa (APÊNDICE C), agregando detalhes do momento das entrevistas.

## 2.5.4 Procedimentos

### 2.5.4.1 A transcrição

O processo da transcrição das entrevistas foi bastante cansativo, pois elaborei estratégia para conseguir voltar ao local de cada entrevista em pensamento, para poder lembrar de cada professor e de suas falas e, assim interpretar suas entonações de voz, suas pausas e dar sentido as gravações. Desta forma, ouvi todas as entrevistas e fiz algumas anotações, depois passei a ouvir a entrevista de cada professor e fiz a transcrição, escutando em partes e transcrevendo. Retrocedendo diversas vezes para conferir. Em determinados momentos, foi necessário reescutar toda transcrição já realizada para revisar se o sentido não havia se perdido na organização frasal.

Na transcrição, dei enfoque ao que foi e ao que não foi falado, por isso da opção de realizar sozinha a transcrição da entrevista dos oito professores colaboradores. Pois, somente a pesquisadora e os entrevistados tiveram essa vivência, ninguém mais poderia interpretar esse momento, porque não foi um instante apenas de transferir palavras para o papel, foi um tempo de revisitar as histórias de vida dos docentes.

A análise e a interpretação das entrevistas passaram a acontecer nesse processo de retomadas das falas dos professores, ao tentar compreender como cada um viveu seu percurso e como isso interferiu na sua vida. O que não foi contado ficou expresso em entonações, em pausas, em gestos e em risos que cada um dos docentes transmitia naquele instante e que só poderiam ser interpretados ao recorrer às lembranças daquele dia da entrevista, ao remontar todos os fatos. E, desta forma, para facilitar a leitura e análise das entrevistas, sem ter que retomar as gravações, foi necessário criar algumas marcas para que esses significados não passassem despercebidos.

Assim, foi utilizado de sinalizações para se transmitir o que não se tinha expresso em palavras. Códigos que representassem as diferentes manifestações, fossem elas gestuais, expressivas, o silêncio acompanhado de olhares. Estas marcas estão sinalizadas ao longo do texto como notas de rota pé.

Transcrição concluída. Os professores colaboradores receberam suas entrevistas transcritas para realizarem as alterações que considerassem necessárias. Após a devolução das entrevistas elas foram editadas, respeitando as alterações solicitadas pelos professores e adequando-as, a exemplo das expressões de oralidade, que foram modificadas para um texto com caráter mais acadêmico.

No caminho da pesquisa, com o objetivo de organizar os dados para a análise, foi realizada a impressão das narrativas dos oito colaboradores, a fim de fazer a leitura de toda a transcrição. Neste momento, as falas que sinalizavam como recorrentes entre os professores eram marcadas em cores iguais para se organizar um desenho da investigação e começar a elencar os elementos que se sobressaíam nas narrativas.

#### 2.5.4.2 A categorização

O processo de análise dos dados exigiu-nos a retomada das transcrições das entrevistas dos professores e a sistematização das especificidades dessas narrativas, a partir dos objetivos deste estudo com o intuito de direcionar o processo de análise. Assim, o processo de elaboração das categorias de análise e dos elementos categoriais se deram a partir das recorrências das narrativas identificadas. Por outro lado, as discrepâncias também foram abordadas, quando apresentaram potência e trouxeram um tema em si.

Nesse procedimento de análise, o mapeamento das recorrências nas falas dos docentes possibilitou-nos a construção de duas categorias: *tecendo percursos: dimensões pessoais imbricadas no processo formativo e desemaranhando os processos de formação continuada*.

A categoria *tecendo percursos: dimensões pessoais imbricadas no processo formativo* sinaliza a retomada de momentos marcantes na vida dos professores colaboradores durante as aulas de Educação Física na Educação Básica, lembranças do que os levaram a tornarem-se professores e professoras de Educação Física, como viveram esse período da formação inicial e como descrevem suas trajetórias como docentes.

A segunda categoria *desemaranhando os processos de formação continuada* está relacionada com a categoria anterior, pois esse processo está integrado à atuação profissional do professor.

O quadro que segue demonstra o desenho que a pesquisa tomou a partir do conjunto de excertos narrativos dos professores colaboradores da pesquisa:

Quadro1 – Síntese da análise e desenho da pesquisa

<b>CATEGORIAS</b>	<b>ELEMENTOS CATEGORIAIS</b>
<b>TECENDO PERCURSOS: DIMENSÕES PESSOAIS IMBRICADAS NO PROCESSO FORMATIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiências formadoras: recordações</li> <li>- Escolha profissional</li> <li>- Aprendizagem da docência</li> <li>- Primeiros tempos da docência</li> <li>- Ao longo do caminho</li> </ul>
<b>DESEMARANHANDO OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaços de compartilhamento</li> <li>- Lugar da pesquisa</li> <li>- Mestrado e seus desdobramentos</li> </ul>

Fonte: As autoras.

## 2.6 CUIDADOS ÉTICOS

O presente estudo passou por apreciação ética por meio do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Maria e foi aprovado em 22 de março de 2019, quando recebeu o número 09190518.6.0000.5346 de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), (ANEXO E). Ressalta-se que a participação dos sujeitos na investigação foi viabilizada a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C), conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. No qual, foi garantido aos participantes desta investigação sigilo da sua identidade e das informações prestadas, destacando que os dados adquiridos foram utilizados e manipulados somente pela pesquisadora e orientadora da pesquisa, estando essas sob a responsabilidade das mesmas, a ver no Termo de Confidencialidade (ANEXO D), e para fins científicos, evitando qualquer tipo de constrangimento. Sendo assim, esta pesquisa seguiu as todas as orientações éticas segundo determinações do Comitê de Ética e Pesquisa da UFSM.



### **3 INTERAÇÃO TEÓRICO-ANÁLITICA: SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL COM SUAS MARCAS E INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

É necessário pensar a socialização como processo, um processo de interações entre pessoas, membros de um determinado grupo, que possui seus valores, crenças, que podem ou não ser mudadas em decorrência de suas experiências. No Dicionário Crítico de Educação Física, Narvaes (2005, p. 390-391) define o processo de socialização “[...] como a inserção do indivíduo no mundo social”, com o sentido de que o indivíduo não se desenvolve sozinho, mas em decorrência das relações estabelecidas com os outros. Nas palavras do autor

A socialização garante que elementos da sociedade e da cultura sejam incorporados pelos indivíduos como seus. É certo que a intensidade desta incorporação vai variar de pessoa para pessoa. O indivíduo vivencia processos socializadores ao longo de toda sua vida [...] (NARVAES, 2005, p. 391).

Assim, é importante, mais do que vivermos no mesmo mundo participarmos do mundo do outro, ou seja, é necessário haver “[...] uma continua identificação mútua entre nós” (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 175), denominando a socialização como um processo de interiorização.

O processo de socialização, dessa forma, se dá pela influência das trajetórias, acontecendo em dois momentos distintos, provenientes da socialização primária, esta que é a primeira socialização do indivíduo e da socialização secundária definida como “[...] qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 175).

A primeira socialização compreendida pelas ações familiares e educativas, além desse corpo de conhecimento adquirido dessas ações ser transmitido de geração a geração, sendo apreendido como verdade objetiva no curso da socialização, interiorizando uma realidade objetiva, ou definindo-se conforme Dubar (2005)

[...] pela imersão dos indivíduos no que ele denomina 'mundo vivido', que é ao mesmo tempo um 'universo simbólico e cultural' e um 'saber sobre esse mundo'. A criança absorve o mundo social em que vive 'não como um universo possível entre outros, mas como um mundo', o único mundo existente e concebível (DUBAR, 2005, p.120).

E, a socialização secundária, iniciada a partir do momento que o indivíduo é considerado um ser socializado, está abarcada pela introdução do indivíduo na sociedade, ou seja, como, escolas e grupos de amigos, ou conforme Berger e Luckmann (2004, p. 185) “[...] é aquisição

do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho”. Nesse sentido, entendemos que durante a trajetória de vida, os sujeitos vivenciaram em diferentes momentos, contextos bastante distintos, estes decorridos das socializações primária e secundária.

Segundo Dubar (2005, p. 21), o desenvolvimento social dos indivíduos depende da capacidade das famílias promoverem um ambiente de socialização, ou seja, depende das condições sociais familiares, que é influenciado por condições de vida, valores e sistema educacional familiar, mas também influenciada pelas condições de formação promovidas pelas instituições de ensino. Assim, a realidade, socioeconômica e cultural, influenciam na vida dos indivíduos, conduzindo a uma construção da identidade pessoal e profissional, sustentada por Goodson (1995, p. 72), quando afirma que “a origem sociocultural é um ingrediente importante na dinâmica da prática profissional”.

Levando em conta os processos de socialização que o indivíduo perpassa, a socialização profissional pode ser considerada contínua, não se iniciando com o ingresso na profissão, ou seja, quando os professores vão atuar na escola. Deve-se levar em consideração sua trajetória, seu percurso formativo, onde as experiências e interações são essenciais.

Segundo Freitas (2002),

[...] a socialização profissional ocorre na articulação entre o agente em socialização e o meio profissional ao qual pretende se filiar, é necessário compreender tanto as estratégias e interações dos agentes quanto o espaço em que esse processo ocorre (FREITAS, 2002, p. 156-157).

Ao realizar estudo sobre o percurso profissional, Mizukami (1996) analisa as trajetórias pessoais de professores, com base em Huberman (1995), trazendo o ciclo de vida dos professores. A partir das entrevistas realizadas, que tiveram caráter biográfico, a autora constatou que as memórias revisitadas constituíram mais do que uma reprodução do passado, ou seja, constituíram “uma criação ou recriação do mesmo à luz do presente, no exercício da *reflexão-sobre-a-ação* e sobre a *reflexão-na-ação*” (MIZUKAMI, 1996, p. 68, grifos da autora). Consideramos, assim, que as narrativas dos professores podem ser uma reinterpretação do ocorrido em diversos momentos de suas vidas tanto no âmbito pessoal, quanto no âmbito profissional.

Concordamos com Mizukami (1996, p. 68) ao pensar a socialização profissional não como um processo único, mas a considerando como um processo de interações, dando importância a história de cada indivíduo, levando em conta as singularidades. Assim, a



socialização do professor de Educação Física, conforme Carreiro da Costa (1996), enquanto processo, compreende as experiências anteriores a formação inicial relacionadas a Educação Física, as diversas culturas organizacionais existentes nas escolas e as pessoas que passaram e de alguma forma marcaram o percurso desses indivíduos. Desta forma, é preciso ter consciência que a atividade docente se dá em um espaço coletivo, onde se estabelecem redes coletivas de trabalho que são fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores da profissão (NÓVOA, 1995a).

Compreendemos a importância da inserção no campo escolar, ainda durante o período da formação inicial, conforme estudos realizados por Clates e Günther (2015, 2016), Costa e Günther (2014), ao trazer o PIBID como protagonista da formação, por proporcionar vivências do cotidiano escolar e experiências pré-profissionais, ou de docência precoce, termo utilizado por Silva e Bracht (2005, p.57), em estudo com acadêmicos de graduação em Educação Física – Licenciatura em exercício de docência, “[...] como forma de aproximação entre o contexto escolar e a formação inicial”. Ainda, segundo esses autores, essas experiências podem ser determinantes para a permanência ou não na carreira docente, pois os levam a se confrontar com os problemas da prática pedagógica no cotidiano escolar e questionarem-se sobre o rumo que pretendem dar à carreira. Da mesma forma, Borges (2004) defende que

Vivenciar a prática docente faz parte da formação e realização da profissão docente, para que o futuro professor se inteire de sua realidade, dos problemas e desafios enfrentados pela equipe da escola, no cotidiano dessas unidades de ensino (BORGES, 2004, p. 168).

Assim, a socialização de professores procede desse contato mais direto com a escola, na qual se passa a viver a instituição como um todo. A partir desse processo de desenvolvimento do indivíduo é que se realiza a socialização. O indivíduo, portanto, passa por inúmeros processos de socialização ao longo da sua trajetória de vida, esses processos passam a fazer parte do conjunto de experiências desse indivíduo, integrando o seu desenvolvimento profissional.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional docente tem um sentido de evolução e continuidade e está ligado a diversos fatores que interferem na vida profissional do professor. Caracterizado como uma ferramenta para repensarmos a formação docente, o desenvolvimento profissional “tem a ver com a aprendizagem; remete ao trabalho; trata de um trajeto; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; relaciona-se com a formação dos docentes; e opera sobre as pessoas, não sobre os programas” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 169).

Nos sustentamos na definição de desenvolvimento profissional de acordo com Vaillant e Carlos Marcelo (2012), que fazem uso do termo com bastante frequência, mas com significados distintos, correspondendo a formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, reciclagem ou capacitação (VAILLANT; MARCELO, 2012), nos diferentes contextos e práticas. Estes contextos podem variar entre espacial e temporal, em que o contexto espacial remete ao meio que acontece o trabalho dos docentes e o contexto temporal exprime o momento da carreira em que os docentes se encontram, desta forma, o “[...] contexto espacial no qual se desenvolve a atividade docente influi, mas há uma dimensão temporal ou biográfica que também exerce sua influência na atividade que se adota ante o desenvolvimento profissional” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 170).

No ambiente que se realiza o trabalho docente, caracterizado como social, organizativo e cultural, acontece diversas formas de interações, pois segundo Imbernón (2001) a docência é uma profissão que possui momentos de socialização, com seus pares, com os alunos, direção e pais, que influenciam no desenvolvimento profissional, bem como as condições de trabalho e a fase da vida profissional em que se encontra o professor.

Day e Gu (2012) mencionam que o desenvolvimento profissional é um processo e não uma série de acontecimentos. Dessa forma, o desenvolvimento do professor dá-se no tempo-espço da sala de aula, no lugar da sua atuação, no decorrer dos anos de docência. A sala de aula é considerada como o “[...] mundo de referência de todo o processo formativo” (MARQUES, 1992, p. 195) e é extremamente desafiadora. Por isso, a necessidade de uma formação continuada restrita a reparar uma formação inicial ineficiente não pode servir como eixo central de formação, devendo-se investir em uma formação que articule a atuação do professor na sala de aula e a reflexão coletiva sobre as práticas educativas. Por isso, nos questionamos se a realização do mestrado acadêmico, como forma de desenvolvimento profissional docente, consegue se relacionar ao palco de atuação dos professores, a sala de aula nas escolas.

A busca por uma formação continuada, de acordo com estudo de Bernardi, Ilha e Krug (2017) emerge da necessidade e muitas vezes da vontade dos professores em voltar aos bancos acadêmicos, desta forma passam a buscar conhecimento em cursos de especialização. Os autores citam a sobrecarga de trabalho e o isolamento da profissão docente como fatores que podem contribuir para que professores busquem alternativas fora do ambiente escolar para compartilhar conhecimentos. Concordamos com os autores ao mencionar que a universidade

não é o único lugar de produção de conhecimentos. Os professores, a partir da sua prática docente também produzem saberes, por meio de suas experiências.

A experiência é o meio para a produção dos nossos conhecimentos a respeito da vida, da profissão. Após uma base profissional da formação inicial, nossas experiências docentes constituem uma ampla e precípua ferramenta de construção de saberes, profissionais, pessoais. Porém, em tempos modernos, a experiência, o sentido, o empírico, é desprestigiado em detrimento do que é nomeado experimento, do que se diz científico, pragmático, somente é conhecimento aquilo que é aplicável (BERNARDI; ILHA; KRUG, 2017, p. 137).

As práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas “[...] contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1995a), logo, o processo de desenvolvimento profissional docente associado ao dia a dia do contexto escolar centrado no professor e nas suas experiências se torna relevante. Estas práticas sinalizam, que este tipo de formação propõe a troca de experiências e partilha de saberes entre seus pares.

Partindo desses pressupostos é relevante, para o desenvolvimento profissional docente, investir na práxis como processo de produção do saber. Entendemos, que a teoria nos fornece os indicadores e possibilidades de leituras e intervenções sociais, mas o saber de referência acumulado pelo professor está atrelado às suas experiências.

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica (DOMINICÉ, 1990, apud NÓVOA, 1995a, p. 25)<sup>11</sup>.

A formação é caracterizada como um elemento importante, mas não único no desenvolvimento profissional, este que segundo Imbernón (2001, p. 45) “[...] pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”. Vaillant e Marcelo (2012) defendem que o desenvolvimento profissional é indispensável para a melhoria do ambiente escolar, pois a formação inicial unida às experiências, não são suficientes para exercer o trabalho docente devido a evolução da sociedade, que faz com que haja a necessidade de atualizações constantes por parte dos docentes. Assim,

---

<sup>11</sup> As citações de autores das obras: “Os professores e a sua formação” e “Vidas de professores”, ambas do ano de 1995, dar-se-ão na grafia da tradução portuguesa, conforme obra acessada.

[...] as vertiginosas mudanças que estão sendo produzidas em nossas sociedades induzem-nos a crer que o desenvolvimento profissional, longe de ser uma questão voluntária e casual, transformou-se em uma necessidade de qualquer profissional, incluindo os docentes (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.167).

Marcelo Garcia (1999) pressupõe que o desenvolvimento profissional dos professores está conectado com o desenvolvimento da escola, com o desenvolvimento e inovações curriculares, com o desenvolvimento do ensino e com o desenvolvimento da profissionalidade docente. Portanto, essa necessidade de desenvolvimento profissional, por parte dos professores, implica admitir que o conhecimento e os alunos se transformam em uma velocidade muito grande, frente as mudanças da sociedade. Para que o professor continue a ensinar com eficiência é necessário um esforço redobrado no ato de continuar a aprender.

### 3.1 TECENDO PERCURSOS: DIMENSÕES PESSOAIS IMBRICADAS NO PROCESSO FORMATIVO

As histórias de vida são importantes para a (re)construção do percurso formativo, similar à abordagem biográfica, pois permitem a constituição de significados aos valores sociais e pessoais do indivíduo. Segundo Goodson (1995, 2004) é preciso dar voz aos professores para que possam trazer suas histórias, ao invés de falarmos por eles em estudos teóricos, pois eles são os protagonistas do ensino no meio escolar. Concordamos com Hernández (2004), ao mencionar as trajetórias de vida como um instrumento para se compreender a prática dos docentes, pois não podemos considerar o professor de maneira isolada, devemos analisar suas experiências e ações pedagógicas, em um resgate das suas histórias de vida para melhor compreender a relação destes processos pessoais com os profissionais. Desta forma, “[...] os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade” (GOODSON, 1995, p. 75).

Destacamos o período de vida que abrange as experiências anteriores a graduação como sendo o início desse percurso profissional, por apontarem uma gama de significações que podem ou não influenciar na escolha profissional, principalmente se está se refere à docência, pois “é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 12), ou seja, é a profissão que mais temos contato, por passar grande parte de nossas vidas atrelados a escola.

Em estudos anteriores, evidenciamos as experiências sociocorporais descritas por Figueiredo (2004, 2008) como as experiências construídas anteriormente ao ingresso no ensino superior, decorrentes das aulas de Educação Física ou as atividades realizadas fora do contexto escolar, como de “grande importância para a escolha profissional” (CLATES; GÜNTHER, 2016, p. 149), por meio do qual a pessoa passa a assimilar a profissão como parte integrante de sua vida.

Figueiredo (2004, 2008) em suas publicações, apresenta as experiências sociocorporais como elemento fundamental para as escolhas das disciplinas no decorrer do curso, em que os participantes do estudo relatam que muitas vezes as experiências adquiridas anteriormente a graduação acabam por se sobrepor as vivências no decorrer da formação inicial, em que o acadêmico não desfruta de sua formação, ou seja, os conhecimentos que deveriam ser adquiridos nesse período não são valorizados pelos acadêmicos.

De forma semelhante, Moita (1995) apresenta que para compreender como cada pessoa se forma é necessário identificar as pluralidades que envolvem a vida de cada indivíduo, traduzindo o conceito de formação segundo Pineau (1983, apud MOITA, 1995, p. 114) no qual a formação é tomada “[...] não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio”, onde, “as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*” (GOODSON, 1995, p. 71, grifo do autor), estando a construção de si próprio estabelecida como um processo de formação.

O percurso de vida de cada indivíduo, abrangendo a formação inicial; pessoas que marcaram suas vidas e experiências relacionadas à docência; lugares e momentos que podem ter influenciado na maneira de ensinar; suas histórias de vida, pessoais ou profissionais; todo esse processo é único e caracteriza-se como um processo de formação, único. Deste modo, podemos dizer que estes processos de formação do ser docente se iniciam das experiências anteriores a formação inicial, perpassando por esta e estendendo-se por toda a vida profissional. “Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida [...]” (MOITA, 1995, p.114) é considerar a formação como um processo pessoal e singular, mas, por outro lado, ninguém se forma em condição de isolamento, na ausência de relações. Necessitamos de trocas de experiências, de interações e aprendizagens.

*As experiências formadoras: recordações*, primeiro elemento categorial de Tecendo percursos: dimensões pessoais imbricadas no processo formativo, consistem em atribuir significado para o que foi vivido, ou conforme Josso (2004) defende, são vivências únicas de cada indivíduo que motivam aprendizagens e se configuram como experiências a partir de um

trabalho reflexivo sobre o que se viveu. As recordações estão presentes nas narrativas dos professores e estão cheias de significados, entrelaçando o presente com os momentos do passado, se constituindo das experiências sociocorporais e das experiências da trajetória no decorrer da formação inicial.

Nos excertos que seguem, explicitamos o que nossos colaboradores recordam de suas experiências sociocorporais significativas. O Centro de Tradições Gaúchas (CTG) esteve presente na vida do professor **Antônio** desde a infância, levado pelo seu pai que tocava em eventos tradicionalistas, depois integrando um grupo de dança e mais recente como professor de um grupo que criou para alunos de uma escola municipal, enquanto acadêmico do curso de Educação Física.

[...] eu me envolvi bastante com CTG, porque o meu pai é músico. Ele tocava para CTG e foi ele quem me levou para esse ramo, então eu dançava, fazia parte do CTG e, eu acompanhava ele aonde ele ia tocar. Assistia muitos grupos dançando e vivenciei bastante esse cenário de ver grupos se concentrando para entrar numa apresentação e olhava aquela apresentação e achava bonito. Depois, no CTG que eu dançava eu falava, comentava das coisas que tinha visto. [...] Eu gostava de fazer todos os esportes, porque era mais uma cultura de esporte na escola que eu estudei, mas o futsal sempre foi o que eu me aproximei mais. Eu participei de equipes, fui em torneios, ganhei e perdi (Antônio).

Com base na narrativa do professor **Antônio** percebemos que, por mais que ele retrate o gosto pelos esportes, praticados nas aulas de Educação Física e fora da escola, a dança é a lembrança mais forte e marcante na sua vida. A professora **Clara** apresenta recordações das aulas de Educação Física enquanto aluna, demonstrando apreço por uma professora de Educação Física, relatando suas experiências com variadas atividades, mas destacando que os tempos eram outros, com aulas voltadas para esportivização.

[...] tínhamos uma professora excelente de ginástica, em que aprendemos a ginástica rítmica e a ginástica olímpica. Isso foi na época do ápice da ginástica nas escolas, não lembro em que ano foi, mas acho que foi nos anos de 1980 e poucos. [...] mas era mais aquela ginástica voltada para a competição, pois tinha o plinto, tinha o cavalo, tinha a trave com bola, com fita, enfim, toda a ginástica rítmica, nós fazíamos até apresentações na escola. Também tínhamos o vôlei, tínhamos um professor que dava o vôlei, o professor de futsal, depois passou a ser por clubes e, assim se deu. A escola tinha convênios com a golfinhos, onde eu e meus colegas tivemos na época experiência com natação [...] Eu também fiz balé, [...] lá pelos nove e dez anos e, depois eu segui assim, fui para Ensino Médio<sup>12</sup> lá era aquela Educação Física bem esportivadora, bem do esporte, bem do condicionamento físico, tínhamos muitos testes físicos. Era a proposta da educação física na época (Clara).

---

<sup>12</sup>O nome da escola foi suprimido para preservar a identidade da professora.

Diferentemente das experiências da professora **Clara**, alguns dos nossos colaboradores não tiveram a oportunidade de vivenciar os variados conteúdos da Educação Física durante o período de escolarização, como nos casos de Rosa e Elsa.

Eu sempre gostei, sempre foi a melhor disciplina para mim e basicamente o conteúdo que eu tinha era o futsal e o vôlei (Rosa).

Para mim era a melhor disciplina, sempre foi a melhor, então no dia que tinha Educação Física na escola, nossa! era o melhor dia da semana, só tenho boas recordações da Educação Física, mas eu só fui entender realmente a importância e o significado da Educação Física na graduação, porque as aulas que eu tinha no Ensino Fundamental e também no Ensino Médio eram predominantemente futsal e vôlei (Elsa).

Contudo, **Rosa** e **Elsa** quando questionadas sobre as experiências ao longo desse tempo as consideraram como boas, elas salientam a Educação Física como a melhor disciplina. A professora **Branca** também não teve a oportunidade de vivenciar todos os conteúdos que envolvem a área e, apesar de gostar da Educação Física considera que suas experiências não foram as melhores. Da mesma forma, para os professores **Lucy** e **Dylan** essas experiências das aulas de Educação Física durante a Educação Básica não trazem boas recordações, conforme os excertos seguintes:

A questão das experiências com a Educação Física não foram as melhores. Eu gostava inicialmente pela prática, pela questão esportiva, enfim, pela prática em si. Eu olhava o professor e achava interessante, legal ele trabalhar com contato físico, conversar, eu via a Educação Física como uma disciplina dinâmica e, mesmo não tendo todos os conteúdos, mas era a visão que eu tinha na época. [...] a questão da comunicação, a Educação Física tem essa especificidade, essa característica de ter contato maior com as pessoas [...] a questão mais afetiva (Branca).

Frustrante, excludente muito, muito! [...] nós<sup>13</sup> estudamos numa escola particular [...] tinha até piscina e eu nunca coloquei nem o dedinho do pé na piscina [...] A Educação Física era excludente porquê, [...] quem os pais não tinham interesse em colocar em escolinhas de treinamento ou, então se a criança não apresentava habilidades para os esportes, se o professor não via na criança um potencial esportivo, a aula era ginástica calistênica. A única iniciação de algum esporte que eu tive foi do atletismo [...] Tinha um ginásio de madeira na época e, eu acho que eu só entrei naquele ginásio em festa junina, só! [...] cheguei no Ensino Médio<sup>14</sup> com outra realidade, era só vôlei para as meninas e os meninos jogavam futebol, só que a minhas férias inteiras da infância à adolescência, passava na praia, com toda a família e eu jogava futebol na areia, eu jogava, [...] aí cheguei lá não vi handebol, não vi basquete, não vi futsal, vi alguma coisa de ginástica, alguma coisa de abdominal,

<sup>13</sup>A professora ao se referir a “nós” em sua narrativa se refere a ela e aos seus irmãos.

<sup>14</sup>O nome da escola foi suprimido para preservar a identidade da professora.

aqueles testes de abdominal sem preparo algum, que não era coerente com a teoria da professora e com o resto da prática (Lucy).

[...] as minhas experiências com a Educação Física não, não (...) <sup>15</sup> no Ensino Fundamental não foram muito boas, foram um pouco frustrante às vezes, era mais na questão do treino e a escola tinha equipes. Eu gostava de jogar todos os esportes, mas eu só consegui jogar futebol, só entrei para o time de futebol [...] no Ensino Médio como as aulas eram noturnas e a Educação Física era diurna já ficou melhor, por que eu já conseguia praticar outros esportes também, (...), mas não era, não foi uma experiência que eu possa dizer que foi boa, era uma coisa que eu gostava, mas nem sempre era boa (Dylan).

A experiência da professora **Lucy**, retrata uma experiência frustrante nesse período, não só por ter sido negado determinados conteúdos, mas por ter sido negado a realização de determinadas práticas para determinados alunos, caracterizando essas aulas como excludentes, contrapondo toda a experiência que ela tinha junto a família relacionada a atividade física. Mas que tiveram grande importância para a formação profissional da colaboradora **Lucy**, pois desde aquela época ela já se questionava a respeito do que era Educação Física e o que ela queria para uma Educação Física, pois parecia já compreender a abrangência e significado da área. E isso, se repete na fala do professor **Dylan**.

**Jade**, bem como **Lucy**, apresentou na sua fala que, durante a época da escola, a Educação Física foi excludente, quando apenas quem era atleta participava das aulas. Jade ainda relata que não teve a chance de experienciar os conteúdos da Educação Física, mas demonstra grande afeto pela professora.

[...] eu me lembro mais quando eu estava no Ensino Médio, que tinha uma professora que eu gostava muito. Mas as aulas dela eram bem diferentes do que eu trabalho agora. Ela tinha uma equipe de vôlei, que eu não fazia parte, mas as alunas que faziam parte da equipe ficavam jogando e a gente que não fazia parte da equipe ficava batendo bola do jeito que a gente quisesse, dando toque, ficava separada delas (Jade).

A fala da professora **Elsa**, no fragmento que segue, retrata o que alguns professores narram durante a entrevista, o brincar de ser professor e o gosto por ensinar os colegas e amigos.

Eu lembro de quando eu era criança que, eu brincava bastante de ser professora. E, assim, eu nunca tive muitas dificuldades no meu processo de formação na Educação Básica, então eu sempre auxiliei e expliquei os conteúdo para os alunos que tinham dificuldade, para os meus colegas e me sentia bem fazendo isso (Elsa).

---

<sup>15</sup>Utilizamos nas narrativas docentes da sinalização de parênteses com reticências dentro dele, quando há interrupções ou silêncio durante a entrevista, como auxiliar na transcrição e para interpretação da enunciação.



As diversas experiências expressas nessa sessão pelos professores colaboradores nos apresentam a marginalidade das aulas de Educação Física e curiosamente, apesar de a maioria de nossos professores colaboradores apresentarem experiências sociocorporais negativas referentes a estas, essas experiências os levam a optar pela carreira. As experiências formadoras na perspectiva de Josso (2004, p. 48) são também um modo de expressar que “[...] algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõem à consciência e delas extraímos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural”.

As experiências desenvolvidas nas aulas de Educação Física e fora dela, conforme Figueiredo (2014, p.74) “[...] são referências fundamentais para os alunos que ingressam no curso”, assim, as vivências anteriores a entrada no curso de Educação Física, em que lhe conferem significado para a escolha profissional, são narradas por nossos professores no próximo elemento categorial escolha profissional, quando questionados sobre a mesma.

As narrativas dos nossos colaboradores também expressam as experiências formadoras presentes no momento da formação inicial. Dessa forma, trazemos a formação de professores como um dos elementos fundamentais para se conseguir alcançar os objetivos da educação<sup>16</sup>, pois é o professor quem proporciona aos alunos condições para o seu desenvolvimento a partir do seu trabalho. No entanto, não podemos desconsiderar o processo histórico que forjou o campo educacional e tem influenciado a formação de professores.

Nóvoa (1995a), explica que nos anos 1960 Portugal passa a ocupar o último lugar nas estatísticas europeias em relação a educação. A profissão docente e a formação de professores passam a ser as principais preocupações. Dessa forma, o mesmo autor traz os marcos da educação em Portugal. A década de 1970 foi marcada pela valorização da formação inicial de professores. A década de 1980 sinaliza a profissionalização dos professores em serviço. E, na década de 1990 traça-se a necessidade de uma formação contínua de professores (NÓVOA, 1995a).

Com isso, podemos dizer que a formação de professores no Brasil, também sofreu mudanças significativas no campo educacional, a partir da década de 1970, mas principalmente no início dos anos 1980 com a luta dos educadores pela democratização da sociedade (FREITAS, 2002). Os anos 1980, segundo Marques (1992), foi considerado como a década

---

<sup>16</sup>Na seção Dos Princípios e Fins da Educação Nacional contida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no artigo 2º, traz que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 7).

perdida, mas não no campo educacional, devido ao surgimento desses movimentos de educadores que se reestruturaram em nosso país e com uma atenção especial a formação dos educadores, na busca de uma base nacional centrada na docência manifestando a necessidade de um “[...] corpo conceitual adequado, em que se articulem a dimensão profissional, a dimensão política e a dimensão epistemológica da ação educativa” (MARQUES, 1992, p.10).

Nesse movimento foram alçadas contribuições importantes para a educação, na forma em que a escola e o trabalho pedagógico passam a ser vistos, evidenciando-se as relações existentes entre educação e sociedade. Nos anos 1980 houve o rompimento do pensamento tecnicista presente na área, e a partir disso a formação docente careceu compreender o papel social dos professores, entendendo a realidade sócio-histórica. Desta nova visão da formação docente emerge a consciência crítica, a fim de transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. De acordo com Freitas (2002),

Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre *professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas*, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade (FREITAS, 2002, p. 139, grifos da autora).

A dialética dessas relações demanda fazer-se presente nas práticas da educação, “[...] ao mesmo tempo que nos conceitos rigorosos que auxiliam o educador a pensar e entender os fatos da educação, de organizá-los e conduzi-los em seu sentido emancipatório” (MARQUES, 1992, p. 11).

Após essa breve referência histórica, na qual apontamos os avanços na década de 1980 sobre a formação docente, do movimento dos educadores até a proposta de uma Base Nacional Comum, avançamos para o ano de 1996, com um documento considerado um marco na educação nacional, a LDB nº 9.394 que foi sancionada com uma nova redação em vinte de dezembro de 1996, quando foi organizada e instituída a responsabilidade da União, Estados e Municípios diante da garantia da educação. A LDB apresenta uma seção exclusiva sobre os profissionais da educação e expressa no seu artigo 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p.26).

Estudo de Vaillant e Marcelo (2012) alerta sobre a qualidade da formação inicial de docentes, indicando que, em grande maioria dos países, é insatisfatória e as críticas referem-se especificamente à organização da formação, a falta de articulação entre teoria e prática e de vínculo entre universidade e as escolas. Nesse sentido, as experiências relatadas pelos nossos colaboradores, apresentam-nos, de igual forma na sua grande maioria, essa deficiência da formação inicial e estratégias para se conseguir constituir-se como docente.

O professor **Antônio**, por exemplo, é um desses docentes que busca alternativas fora do currículo, a partir dos projetos de pesquisa/ensino/extensão, para complementar sua formação inicial.

[...] a minha formação eu considero que foi boa, mas claro, porque para mim sempre foi bom? Porque eu sempre me interessei em buscar coisas por fora do currículo. Então eu me envolvi com PELC, que foi a melhor experiência que eu tive de projeto de extensão, de dar aula, de ter um convívio rotineiro semanal, de ir até um lugar e dar aula e, fazer a chamada, ter aquele grupo de alunos, aprender a dar aula, a organizar uma atividade foi pelo PELC. E, pelo projeto percursos, foi mais a parte da pesquisa que eu me envolvi muito depois [...] no PELC [...] eu comecei a aprender e a trabalhar com os esportes, a dar aula de futsal, a dar aula de vôlei, que eu não tinha feito nada disso ainda nem pelo currículo, nem uma prática (Antônio).

O professor **Antônio** salienta, conforme a fala anterior, há separação que há entre a teoria e a prática, pois ele passou a se envolver com projetos só a partir do quarto semestre, metade do curso, e até esse momento ele não havia tido experiências práticas de nenhuma modalidade esportiva e nem da docência. Desta forma, podemos considerar que estas experiências que o professor **Antônio** teve nos projetos se constituíram como de grande importância para sua formação. A professora **Branca**, de igual modo, observa que a participação no PIBID foi o diferencial para sua formação.

**Branca** relata ainda que ao entrar na graduação em Educação Física tinha uma visão de que o curso seria prático, mas que aos poucos foi percebendo a abrangência da área e passou a se interessar pelas questões da educação que envolviam a área, o poder ensinar e como ensinar e, assim, ela destaca aspectos marcantes na sua trajetória inserida na licenciatura em Educação Física.

Inicialmente, eu levei meio que um choque, porque eu pensei que a Educação Física fosse prática, como a maioria das pessoas que entram no curso. Mas depois aos poucos eu fui vendo que não era só prática, mas ao mesmo tempo a questão da área da Educação começou a me chamar atenção [...] essas experiências por parte de extensão que eu falei, dos vários grupos, então esse ser professor, tornar-se professor foi a partir da prática, [...] o trabalho

com os idosos, os estágios, o PIBID como te falei foi o diferencial na minha formação.[...] nos estágios o tempo é muito curto, tu mal conhecia os alunos, no PIBID tu conhecia o contexto, já era mais (...), digamos assim, professor no PIBID. A questão do planejamento, de ter autonomia de planejar os diversos conteúdos, o PIBID foi essencial para isso. [...] Quanto as disciplinas posso dizer que foram importantes, elas ofereceram uma base mínima necessária, mas só as disciplinas (*houve uma entonação com ar de questionamento*)<sup>17</sup> seriam insuficientes para o trabalho. Então para minha formação, o que me ajudou muito foram os projetos de extensão que eram diretamente relacionados com a prática e a teoria nos grupos (Branca).

Aproximamos a narrativa da professora **Branca** aos estudos de Figueiredo (2014, 2008, 2004), no que diz respeito a expectativa de praticar as modalidades esportivas com as quais se identificava e outras, ao ingressar no curso. Esses estudos apontam as experiências anteriores à graduação como obstáculo para construção de novos conhecimentos e influenciadoras na prática profissional, algo que não ocorre nas narrativas de nossos professores colaboradores. A professora **Branca**, afirma que após vivenciar essas disciplinas curriculares teóricas passou a perceber a abrangência da área.

Por outro lado, há uma sinalização da importância das experiências formadoras propiciadas pelos programas de pesquisa/ensino/extensão, como importante espaço completar ao curso. Estudo de Clates e Günther (2015) retrata que essas experiências formadoras de iniciação à docência contribuem para formação do futuro professor, no que diz respeito às práticas pedagógicas, ou seja, essas práticas “[...] influenciaram a visão de si próprios como professores [...], além de se configurar como um aporte para a constituição da identidade no decorrer do percurso” (CLATES; GÜNTHER, 2015, p. 65), já que, “possibilitam a aproximação entre dois universos fundamentais para a formação do/a professor/a: a formação inicial e o cotidiano escolar” (SILVA; BRACHT, 2005, p. 60).

A professora **Rosa** percorre um caminho paralelo ao currículo, procurando aproveitar todas as oportunidades que a universidade poderia lhe oferecer para qualificação da sua formação, bem como a professora **Elsa**, conforme os excertos a seguir:

[...] assim que ingressei no curso eu procurei me inserir logo em projetos, porque eu achei que isso fosse qualificar a minha formação e, de fato isso auxilia muito hoje. Auxiliou muito na minha formação de ser professora a inserção no PIBID. Acho que só as disciplinas não trazem aquele leque de possibilidades, elas ficam um pouco restritas e eu tentei ampliar

---

<sup>17</sup> Utilizamos nas narrativas docentes da sinalização em itálico e uso de parênteses, quando houve necessidade de explicar ou comentar algum evento da entrevista, como auxiliar na transcrição e para interpretação da enunciação.

essas possibilidades através dos meus interesses naquele momento, então por isso que eu procurei essa diversidade de projetos (Rosa).

Eu sempre tentei participar o máximo possível de todas as oportunidades que a Universidade poderia me proporcionar. Então, sempre participei de projetos, que envolvessem tanto ensino/pesquisa/extensão, participei de vários projetos como o de musculação, de hidroginástica para terceira idade e, outros projetos de extensão que tinham (Elsa).

O professor **Dylan** ao ser indagado sobre suas experiências no decorrer do curso de Educação Física narra que a formação do professor depende mais do interesse em aproveitar as oportunidades formativas que a universidade oferece e não ficar atrelado apenas ao currículo, assim como mencionaram as professoras anteriormente.

[...] quando falo sobre isso, com colegas hoje da Rede Municipal e Estadual, o discurso sempre vem: - ah, a Universidade não formou a gente para ser professor<sup>18</sup>. Eu concordo em partes, porque a Universidade não é só as disciplinas, não é só ir lá, ela tem outros espaços [...] eu morei na casa do estudante, estava dentro da Universidade sempre, então isso me propiciou poder me inserir em outras coisas, como esses projetos de extensão [...] naquela época eu já percebia algumas contradições dentro do curso, tu tinhas o projeto de extensão, estava dando aula para as crianças e, quando chegava na aula o professor de didática falava e às vezes não batia com a realidade, entende? [...] eu percebia que não tinha muito nexo, essa contextualização do conhecimento teórico que a Universidade faz (...) isso é difícil de se fazer e, acho que é o maior pecado da universidade com a gente enquanto professor, futuros professores, às vezes não ter essa possibilidade [...] na época da faculdade isso eu percebia como uma ausência na minha formação, só o currículo obviamente não ia fazer (...), a experiência prática durante a graduação é muito necessária e, se não houver isso eu tenho (...), claro que cada pessoa é uma pessoa, mas acho que com certeza eu não seria um professor como eu sou hoje, se não tivesse essa experiência durante a graduação (Dylan).

A docência precoce experienciada pelo professor **Dylan** o fez perceber as brechas existentes na formação inicial, pois, o discurso que os professores formadores tinham, quando **Dylan** cursava as disciplinas curriculares, não condiziam com a realidade vivenciada nos projetos. Logo, há um distanciamento do conhecimento teórico em relação à prática do cotidiano escolar. O estudo de Silva e Bracht (2005) também nos mostram essa lacuna na formação inicial. **Dylan** acredita que essas experiências foram fundamentais para a constituição do ser docente que ele é hoje.

---

<sup>18</sup> Utilizamos nas narrativas docentes da sinalização da pontuação para expressar as interlocuções, os diálogos, quando houve necessidade de explicar discurso de outrem ou de si, como auxiliar na transcrição e para interpretação da enunciação.

**Lucy** tem sua formação inicial balizada apenas pelas disciplinas curriculares, bem como outros professores, que tiveram sua formação no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 e, segundo ela, o que realmente marcou esse período foram os estágios curriculares, conforme ela salienta na fala a seguir.

[...] um ponto muito positivo é que nós tivemos muitos estágios e estágios longos. Eu tive estágio na Educação Infantil, meio ano; nos anos iniciais, meio ano; nos anos finais, meio ano; Ensino Médio, meio ano; estágio profissionalizante, que na época eu fiquei um ano dando aula de natação na golfinho por que adoro natação e, tive estágio em escola de educação especial, [...] e quando entrei ali: - meu Deus, o que eu estou fazendo aqui. Eu era tão crua, [...] mas fui, fui lá aprendi algumas coisas, mas eu tenho como positiva a minha formação acadêmica (Lucy).

A formação inicial para professora **Elsa**, também marcou uma nova etapa na sua vida pessoal, do mesmo modo que marcou para a professora **Jade**, pois é quando deixam suas cidades originárias. **Elsa** relata ser o momento de deixar a casa dos pais e assumir responsabilidades, passando a explorar durante esse período todas as possibilidades formativas que a Universidade poderia lhe proporcionar. **Jade** fica deslumbrada com a universidade e os espaços reservados para as práticas das diversas modalidades, mas com o passar do tempo vai percebendo o propósito de estar ali, ser professora, desse modo, esses momentos foram extremamente significativos e marcantes no percurso formativo dessas professoras, quando passam a assumir responsabilidades e compromisso profissional.

[...] vir para Santa Maria, porque eu não era natural daqui, foi começar uma nova etapa na minha vida, sair da casa dos pais, então isso deu uma certa responsabilidade (Elsa).

[...] a graduação quando eu entrei era diferente do que é agora, as disciplinas eram diferentes. Mas quando entrei naquela época ocorreram mudanças, pois se falava do currículo antigo e do currículo novo, o nosso era o novo e ocorreram muitas mudanças inclusive um ano a mais de curso [...] quando eu entrei em 1990 passou para quatro anos. Mas assim, tudo para mim era uma loucura, porque eu saí de uma cidade pequena [...] para cá, a cidade grande e, tudo era lindo para mim, a Universidade em si, [...] e na Universidade tinha tudo, tinha uma academia de musculação, tinha o campo, tinha a pista de atletismo, tinha sala para fazer ginástica. Então para mim tudo foi maravilhoso no início, claro que depois que tu vais vivenciando, cai a ficha e tu vais vendo que tu estás ali porque tu tens um propósito maior que é ser professor no final, que na verdade o nosso currículo era licenciatura e bacharelado juntos, os dois juntos, então a gente podia atuar em qualquer campo, aí tu vais se inteirando de tudo e, tu mesmo vais se encaixando (Jade).

Há uma grande distância entre o período que cada uma realizou sua graduação, contudo, permanece em comum um traço próprio da UFSM de receber muitos estudantes de outras cidades do Estado. Essa condição acentua que as experiências pessoais e profissionais estejam imbricadas na constituição indenitária dessas professoras.

[...] na graduação o que mais marcou foi que ela foi muito intensa, porque a nossa graduação teve duração de três anos, [...] tinha bastante prática, mas eu notava que era bem esportivadora, [...] é muito subjetivo isso e acho que para época talvez, mas para hoje não sei se a Educação Física estaria no patamar em que estava no passado, trazendo o passado para o presente se Educação Física seria classificada como a primeira no Brasil em graduação e segunda em pós, ou eu estou invertendo, porque na época que eu estudei ela era, ela estava no top, a UFSM e o CEFD estavam no topo, então eu vivi em uma das melhores (Clara).

A fala acima é emblemática pois resgata, não apenas a importância atribuída às práticas esportivadas no período em que ela estudou, mas também se reporta a um momento histórico no qual o CEFD/UFSM estava entre os dois melhores centros do país. Desta forma, achamos necessário situar o curso de Educação Física dentro desse contexto citado pela professora colaboradora **Clara**, traçando um breve histórico sobre a UFSM, o CEFD e a pós-graduação, em específico o mestrado acadêmico em Educação Física da UFSM, atribuindo o devido destaque que o mesmo representa nesse estudo.

A UFSM foi criada pela Lei n.º 3834-c, de 14 de dezembro de 1960, na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Surgiu da agregação de faculdades existentes na cidade e foi a primeira universidade pública federal do Brasil localizada numa cidade do interior, “[...] tendo por objetivo a promoção da interiorização do ensino superior no país, incluindo sua atuação, com extensão, inclusive para Roraima” (UFSM, 2008, p. 1).

O curso de Educação Física da UFSM foi criado, em 1º de outubro de 1969, pelo Conselho Universitário, denominado na época como Faculdade Superior de Educação Física e em 11 de dezembro de 1969 foi transformada em CEFD, mas seu funcionamento só começou em 14 de maio de 1970. Entretanto, a criação do CEFD, foi instituída legalmente pelo Decreto Lei nº 66.191, de 6 de fevereiro de 1971, que aprovou o Plano de Reestruturação da Universidade e o seu reconhecimento se deu em 1973 através do decreto nº 72.612/73, em 14 de agosto de 1973 (UFSM, 2008).

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFSM de natureza acadêmica tem como objetivo “[...] a formação de recursos humanos com amplo domínio de seu campo de saber para o exercício das atividades de ensino, pesquisa e extensão bem como de outras

atividades profissionais em todas as áreas do conhecimento” (BRASIL, 2008, p. 1). A pós-graduação de natureza profissional, descrita em parágrafo único no Regimento Interno de Pós-Graduação *stricto sensu e lato sensu* da UFSM, tem por objetivo, diferentemente do mestrado acadêmico, “[...] formar recursos humanos aptos à pesquisa, ao desenvolvimento e à aplicação de conhecimentos científicos, tecnológicos e de inovação para enfrentar questões práticas relacionadas à atuação profissional” (BRASIL, 2008, p. 1).

O programa de pós-graduação em Educação Física do CEFD/UFSM, passa por dois momentos no decorrer da sua história, o descredenciamento do mestrado e doutorado instituídos nas décadas de 1980 e 1990 e a reabertura de um novo programa de pós-graduação no ano de 2012 na área Educação Física, Saúde e Sociedade.

O mestrado na área de concentração de Ciência do Movimento Humano, foi instituído no ano de 1979, após dez anos da criação do curso de Educação Física no CEFD/UFSM, sendo o segundo programa implantado no país e, no ano de 1984, recebeu o título de melhor curso de mestrado na área, de acordo com pesquisa realizada pela Editora Abril (MARIN; ZANCAN, 2012).

No mesmo ano que o CEFD/UFSM passa a ser reconhecido nacionalmente, um primeiro número da Revista Kinesis, em edição especial, passa a circular com quinhentos exemplares publicados (GÜNTHER; DAMKE; LIMA, 2012). A nova revista “[...] foi idealizada para marcar uma ruptura e/ou abrir um canal de comunicação que expressasse novas posições que emergiam no cenário da Educação Física da época” (Ibid., p. 10), que apesar de ser considerada uma continuidade da Revista do CEFD/UFSM, que teve início em 1976 e término em 1979, com a publicação de dois volumes com um total de três exemplares, a mesma, segundo os autores citados, é um retorno das atividades editoriais do CEFD, por ser lançada com nova numeração.

A Revista Kinesis, abordou durante o tempo em que esteve em circulação variados assuntos, dando destaque a cada publicação preocupações e questionamentos acerca da área de acordo com os acontecimentos de cada período, sendo que alguns desses assuntos ainda continuam bem atuais, ecoando pelos corredores do CEFD, como a discussão da dicotomia professor x treinador, jogo x desporto, saber ser x saber fazer (GÜNTHER; DAMKE; LIMA, 2012). O percurso da revista durou vinte anos, passando por diversos editores e modificações, disseminando o conhecimento científico produzido na área e debates que abriram diversas perspectivas para a área até o ano de 2003 quando teve seu último exemplar publicado.

No ano de 1994, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) recomenda o curso de doutorado na área da Educação Física, este seria o primeiro deste nível de pós-graduação na UFSM. Após vinte e três anos de vigência do curso de mestrado



e os oito anos do doutorado e titular durante esse período duzentos e quarenta e quatro mestres e quarenta e oito doutores, o programa de pós-graduação do CEFD/UFSM foi descredenciado pela CAPES no ano de 2002 (MARIN; ZANCAN, 2012).

Os dados do Departamento de Controle e Registros acadêmicos (DERCA/UFSM), no período de 1979 a 2001, demonstram que ingressaram no Mestrado do CEFD/UFSM o quantitativo de 276 alunos, sendo que 244 (88,41%) formaram-se, 31 (11,23%) abandonaram o curso e apenas 01 (0,36%) cancelou a matrícula. Ingressaram no Curso de Doutorado entre os anos de 1991 a 2001, 51 alunos, obtendo a formação 48 (94,12%) doutores e 03 (5,88%) alunos abandonaram o curso (MARIN; ZANCAN, 2012, p. 112).

As autoras citadas anteriormente esclarecem os motivos que levaram ao descredenciamento do curso de pós-graduação do CEFD/UFSM fazendo um histórico das avaliações realizadas pela CAPES<sup>19</sup>, mas resumidamente destacam que “[...] o programa não acompanhou as mudanças do modelo de avaliação que valoriza prioritariamente a produção científica e, portanto, a pesquisa e a publicação em periódicos qualificados” (MARIN; ZANCAN, 2012, p.117).

No entanto, o CEFD/UFSM passa a trabalhar para se adequar aos padrões da CAPES alcançando o credenciamento em dezembro de 2011, passando a pós-graduação a fazer parte, novamente, do cenário nacional no ano de 2012, com o objetivo:

- I - formar pesquisadores no âmbito da Educação Física e áreas afins, capazes de atuar no meio acadêmico para transformar o contexto social e desenvolver a capacidade investigativa qualificada, atentos à inovação tecnológica;
- II - formar pesquisadores capacitados científica e pedagogicamente para desempenhar atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- III - constituir um núcleo científico em Educação Física na Região Central do Rio Grande do Sul;
- IV - estabelecer a interdisciplinaridade, visando qualificar a utilização dos meios pedagógicos e científicos para a formação profissional;
- V - promover a integração entre graduação e pós-graduação por meio da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- VI - fomentar a produção de conhecimento qualificado na Educação Física (UFSM, 2014, p. 2).

O programa de pós-graduação em Educação Física do CEFD/UFSM, atualmente, dispõe apenas do mestrado acadêmico na área de concentração Educação Física, Saúde e Sociedade, dividido em duas linhas de pesquisa, uma delas denominada *Aspectos Comportamentais da Educação Física e da Saúde*, contemplando os estudos dos aspectos biológicos e comportamentais ligados a prática de atividades ou exercícios físicos em diferentes contextos

---

<sup>19</sup> No ano de 1976 a CAPES implanta um sistema de avaliação com periodicidade anual dos programas de pós-graduação do Brasil. O sistema de avaliação tornou-se bienal com o passar do tempo e, em 1998 passa a ser trienal.

e populações, tanto na busca por melhora da condição da saúde quanto de uma maior performance.

A outra linha de pesquisa refere-se a *Aspectos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física* abrangendo a produção do conhecimento relativo aos fundamentos teórico-metodológicos dos processos socioculturais e pedagógicos da Educação Física escolar e não escolar orientada pelo campo de conhecimento das ciências sociais e humanas.

Tabela 6 – Demonstrativo de alunos ingressantes/bolsistas/formados pelo PPGEF/UFSM de 2012 a 2017

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
<b>Ingresso</b>	10	22	20	25	28	30	135
<b>Bolsistas</b>	10	13	15	11	11	11	71
<b>Formados</b>	10	22	19	25	28	-	104 ATÉ O MOMENTO

Fonte: Arquivo recebido por e-mail pelo PPGEF/UFSM, em 10 de abril de 2019.

O programa de pós-graduação em Educação Física (PPGEDF) do CEFD/UFSM, nos últimos cinco anos teve cento e trinta e cinco alunos ingressantes. Destes setenta e um (52%) foram contemplados com bolsa CAPES e, até o ano de 2016 havia titulado cento e quatro (77%) mestres e teve um (0,7%) aluno que abandonou o curso. A linha de pesquisa Aspectos Biológicos e Comportamentais da Educação Física e Saúde teve setenta (52%) dos alunos ingressantes. A linha de pesquisa Aspectos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física, neste mesmo período, teve sessenta e quatro (48%) dos alunos ingressantes.

Cabe retomar o alerta para o fato de que, entre os colaboradores, existem situações que remetem a outras abordagens teóricas metodológicas, por terem vivenciado momentos distintos de formações, seja na formação inicial ou na pós-graduação. Nessa perspectiva, a professora **Jade** pede para salientar que o mestrado que realizou na UFSM acontece em outro momento histórico e com outro viés.

[...] uma coisa, tu tens que deixar bem registrado isso, que o meu mestrado ele foi numa área completamente diferente do que eu estou atuando agora, então ele fica (...), se eu tivesse realizado um mestrado na área escolar com certeza seria outro discurso, uma outra maneira de falar, mas como ele foi realmente só pesquisa (Jade).

Josso (2004, p. 39) ressalta que “[...] o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo”. Os nossos professores articulam de maneira semelhante essas relações e, assim como a professora **Branca**, acreditam estar em constatare construção do ser docente.

[...] cada disciplina, cada estágio, cada grupo, todos de alguma forma acrescentaram e agregaram algo ao ser professor, nós estamos em constante construção (Branca).

Os colaboradores contaram como deram-se as experiências formadoras, a partir das reflexões de momentos importantes em suas vidas. As experiências relacionadas as aulas de Educação Física, durante a Educação Básica, tornaram-se marcantes em suas vidas, seja por experiências positivas, mas muito mais pelas experiências negativas, como pudemos perceber na maioria dos relatos. As atividades realizadas fora do contexto escolar, tiveram menos destaque, mas grande influência na vida do professor **Antônio**, que traz elementos importantes, conduzindo-nos a pistas para uma possível aprendizagem docente anterior ao ingresso no curso de Educação Física.

Não podemos esquecer que temos cenários diversos quando nos referimos a formação inicial dos colaboradores, mesmo que tenham sido realizadas na UFSM, pois, aconteceram em momentos distintos, com uma organização curricular diferente, então temos narrativas divididas quanto à forma como avaliam a efetividade do currículo para a atuação profissional docente. As vivências no período da formação inicial, narradas por alguns professores estão imbricadas aos projetos de ensino/pesquisa/extensão, que dão suporte para aquisição de conhecimentos mais abrangentes do contexto escolar. Isso acontece com os cinco professores que têm uma formação mais recente, no período de 2003 a 2014. Os outros professores se formaram entre os anos de 1991 a 1993 e, salientam não participarem de projetos, pois na época não existiam tantos como hoje em dia. Suas experiências de docência estão atreladas basicamente ao currículo formal.

Dentro da categoria Tecendo percursos: dimensões pessoais imbricadas no processo formativo identificamos ainda o movimento dos professores pela *escolha profissional*. Assim, de acordo com estudos de Figueiredo (2004, 2008, 2014), como já mencionando anteriormente, as experiências sociocorporais, contribuem na construção de um conjunto de representações referente a futura profissão. Da mesma forma, Carreiro da Costa (1996) concorda que antes de

ingressar no curso de formação em Educação Física, os alunos já começam a aprender o que significa ser professor dessa disciplina, através das experiências durante a Educação Básica.

Essas experiências remetem a ideia de uma construção da realidade da prática docente. Desse modo, os motivos que levam os professores a escolha da área possuem algumas particularidades. Há casos que envolvem o gosto pelos esportes, a ideia de ser professor independe da área, tentar mudar os rumos que a Educação Física vem tomando e questões familiares. No fragmento que segue a professora **Branca** narra que a Educação Física não foi a sua primeira escolha profissional, mas tinha a ideia de ser professora e foi o gosto pelos esportes que a motivaram a trocar o curso de matemática pela área da Educação Física.

[...] eu cresci com a ideia que ia ser professora. Eu gostava muito de esporte. [...] eu fiz dois anos matemática em função que eu vim lá do interior e não conhecia a realidade, [...] eu fiz vestibular novamente só que para Educação Física, que era o que eu queria. A escolha da área inicialmente foi por isso, pelo gosto aos esportes e a ideia de ser professora (Branca).

Igualmente a professora **Branca**, as professoras **Rosa**, **Elsa** e **Jade**, também trazem o gosto pelos esportes como um dos motivos da escolha da pela profissão. Essas professoras citam o gostar da disciplina de Educação Física na escola e em especial destacam ao conteúdo de futsal e vôlei dentre suas preferências. Vejamos o que as professoras nos contam nos excertos a seguir:

Eu sempre gostei, sempre foi a melhor disciplina para mim e, basicamente o conteúdo que eu tinha era futsal e vôlei. E, eu adorava jogar futsal, então para mim aquilo era excelente, foi um dos motivos da escolha da profissão [...] desde criança eu sempre brincava de ser professora, por exemplo, uma forma de eu estudar era me colocando no papel de professor, talvez isso tenha contribuído e muito para que eu me tornasse professora. [...] incentivo do meu irmão mais velho de estudar, ele também é professor, meus pais sempre incentivaram, mas eles não têm formação, eles só tem Ensino Fundamental incompleto, mas sempre incentivaram a estudar, mas quanto a opção de escolha foi minha mesmo (Rosa).

Eu adorava futsal eu sempre pratiquei fora da escola, então a minha paixão pelo futsal também me motivou a escolha da profissão (Elsa).

Eu sempre gostei do vôlei, apesar de eu não participar [...] mas eu sempre gostei de atividade física, qualquer que fosse, corridas, atletismo, brincava muito de correr e fazer exercício, de ginástica, assim, sozinha ou com os meus irmãos e meus amigos. Eu sempre gostei muito de praticar atividade física e eu acho que isso é o que foi sempre me levando para esse lado (Jade).

A escolha profissional da professora **Jade**, portanto, conforme outros professores, tem o gosto pelos esportes como elemento decisivo, mas com a diferença de serem atividades que ela realizava fora do contexto escolar, já que em suas lembranças narradas, anteriormente sobre as aulas de Educação Física, ela menciona o fato de não ser atleta como motivo para ser excluída das aulas.

A situação mencionada anteriormente parece-nos contraditória, visto que a professora praticava atividades físicas fora da escola, mais especificamente o vôlei, e mesmo assim ela desenvolveu o interesse pela prática esportiva. Conforme relatado por **Jade**, um atleta na época tinha que ter condições financeiras para compra dos equipamentos para prática do vôlei e a falta desses materiais impediria a participação, o que ocasionou a exclusão dela nas aulas. No caso de **Jade**, ela encontrou fora da escola um ambiente de aprendizagem mais propício à prática, pois a escola que deveria dar esse subsídio não assumiu seu papel.

As experiências destas professoras, contrapõe com os ideais da professora **Lucy**, que escolheu a profissão como um desafio para tentar mudar a Educação Física excludente que teve na época de sua Educação Básica, mostrando um olhar de preocupação com a área e uma percepção desde muito cedo que algo não estava certo na forma em que estavam sendo realizadas as aulas.

[...] eu cresci vendo minha mãe se cuidando, cuidando da alimentação, fazendo aquelas ginástica de dona de casa que dava na TV, com o cabo da vassoura, mas dando importância a saúde, dando importância ao movimento [...] E, na praia a gente juntava toda a galera toda a parentada e era mais de dez jogando futebol, guri e guria, primo e prima, tudo misturado, frescobol a gente jogava muito também, voleibol a gente jogava, cada um do seu jeito, tudo isso contrapondo a uma Educação Física excludente das escolas que estudei, que estranho isso né? Aí eu decidi, ah não, eu vou fazer Educação Física (Lucy).

Essa exclusão, presente nas narrativas das professoras **Jade** e **Lucy** marcam um momento da Educação Física em que se priorizava nas aulas alunos/atletas, uma visão distorcida da real importância desse componente curricular para o desenvolvimento dos alunos no contexto escolar. As aulas de Educação Física do professor **Dylan**, na época da escolarização, caracterizaram-se também como treinamento. No entanto, esse professor retrata a Educação Física como frustrante, não por esse fato, mas por ter recebido durante o Ensino Fundamental um apelido de seu professor de Educação Física e, isso o marcou muito.

[...] Eu lembro de um professor no quinto ano e, isso eu levei para o resto da vida [...] o professor de Educação Física colocou um apelido em mim e esse apelido eu tenho até hoje

na minha cidade, o apelido que o professor de educação física colocou no quinto ano, então isso foi uma das coisas que não foi legal (Dylan).

No entanto, apesar desse incidente com o professor de Educação Física na época da escolarização a decisão pela profissão explicitada pelo professor **Dylan** nos revela a valorização que ele tem pelo ser docente.

É mais uma questão familiar, eu acho [...] da parte do meu pai, os meus tios todos são professores [...] A gente morava próximo desses tios, eles deram aula para mim até o quarto ano. Eram sempre os meus tios que deram aula, era uma escola rural e eram sempre os meus tios, no primeiro, no segundo, no terceiro e na quarta série, eram sempre meus tios que davam aula, então já era uma coisa que eu olhava e pensava (...) eu na época não pensava eu quero ser professor porque meu tio é, mas isso marca na infância e aí quando eu fui optar no vestibular eu escolhi a educação física e ser professor licenciado (Dylan).

Essa experiência relatada se traduz em um posicionamento, de certa forma inconsciente, do porquê escolher a docência. Vaillant e Marcelo (2012) dão importância para esse período socializador dos professores, da época quando estudantes, em que esse momento

[...] resulta de um grupo de fatores entre os quais a experiência escolar da primeira infância, o ascendente de seus companheiros, a influência de seus avaliadores (diretores e supervisores), o peso dos agentes socializadores não profissionais (amigos e familiares), a importância da subcultura dos docentes e da estrutura burocrática da escola (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 53).

Para o professor **Dylan**, esse momento tem um peso ainda maior, pois seus tios eram seus professores em todos os anos iniciais escolares. **Dylan** traz na sua narrativa a marca desta experiência com familiares que podem ter motivado na sua escolha profissional. E, na mesma linha, conforme já mencionando, **Antônio** também tem experiências com um familiar, no caso, o pai, que pode ter levado ele à área da Educação Física, assim como os esportes, em que ambos aparecem na sua narrativa atrelados na escolha profissional, mas o que realmente impulsionou **Antônio** foram as vivências na dança. Conforme explicitado no excerto:

[...] o meu pai é músico também, ele tocou para CTG foi ele que me levou para esse ramo [...] eu tive uma aproximação **sempre** com a parte esportiva, eu tinha aproximação com dança, com a dança de salão, eu acho que foi por aí que me levou para a educação física [...] principalmente essa parte da dança, pois a parte que eu mais me envolvi em ensinar e ajudar os colegas foi com a dança (Antônio).

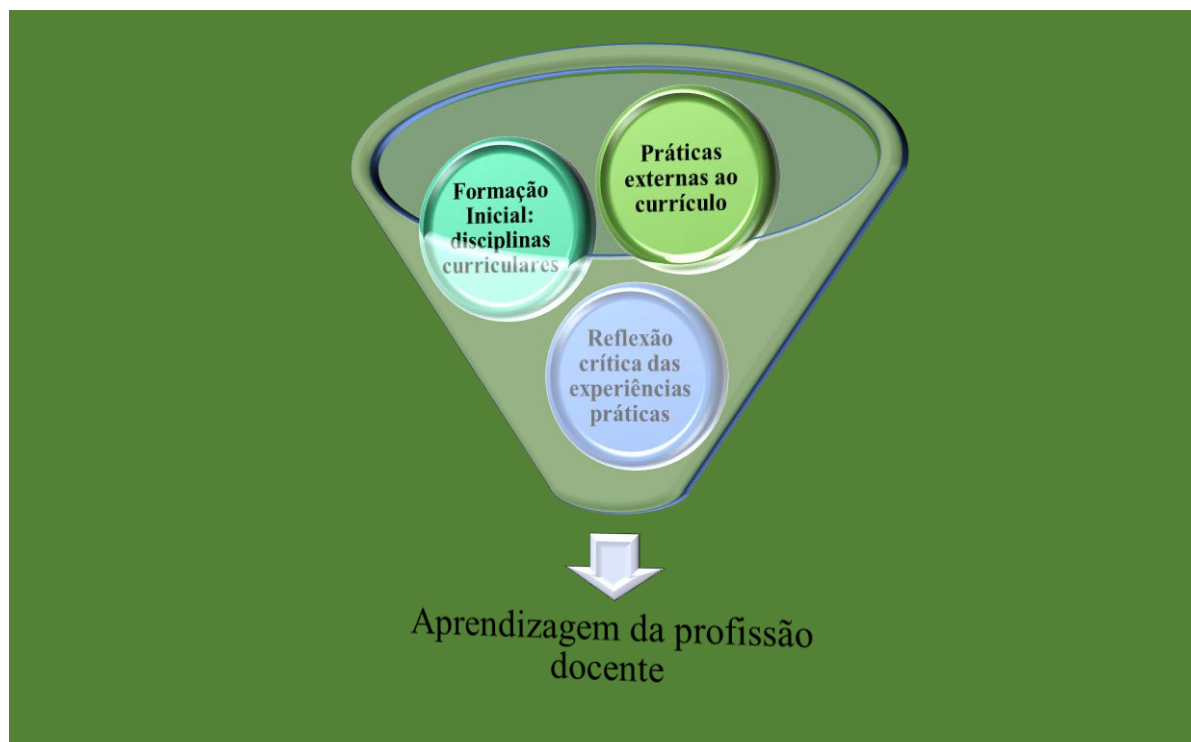
Há, como pano de fundo, a presença hegemônica do esporte nas aulas de Educação Física ao longo do tempo, seja ela geradora de experiências positivas ou negativas. A escolha profissional docente está associada a este envolvimento dos professores com os esportes; as influências familiares, mesmo que inconscientemente; a tentativa de mudanças dos padrões estabelecidos na época à Educação Física, esportivizada e excludente; a dança e a vontade de ensinar.

Carvalho (1996, p. 43) considera que existam diversos fatores que desencadeiam a escolha pela profissão docente, mas a opção pela Educação Física ele afere como “Continuidade, segurança e reprodução [...]”, temas que segundo o autor levam a compreensão do exercício da docência, contrapondo o que ouvimos durante as narrativas dos professores. Elucidamos isso, citando o professor **Antônio**, que durante sua participação no grupo de dança passa a ensinar seus colegas elaborando estratégias para que seus companheiros do grupo pudessem aprender.

*A aprendizagem da docência*, terceiro elemento categorial de Tecendo percursos: dimensões pessoais imbricadas no processo formativo, não inicia com a entrada em um curso de formação inicial e não termina ao final dessa graduação, conforme explica Carreiro da Costa (1996, p. 9, grifos do autor) “[...] é algo que o professor realiza durante toda a vida”, analisando a formação docente como um “*continuum* que começa antes mesmo da formação inicial e que permanece em aberto até o momento da reforma”.

As aprendizagens provenientes das experiências durante o percurso da formação inicial são marcadas pelo currículo, mas principalmente por atividades externas a grade curricular, como os projetos de pesquisa/ensino/extensão, essa tríade que tem se destacado nos relatos de professores. Desta forma, concordamos com Nóvoa (1995b, p. 25), quando explica que a formação não se constrói por acumulação de conhecimentos ou cursos, “[...] mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Pois, reiteramos que a prática só terá caráter de experiência a partir do momento que se fizer uma reflexão sobre essa prática, e a partir dessa reflexão é que podemos aprender novos conhecimentos, sendo essas experiências de diferentes contextos e lugares, traduzindo-se em aprendizagens significativas.

Figura 2 – A aprendizagem da profissão docente



Fonte: As autoras.

Conforme a figura 2 os elementos formação inicial: disciplinas curriculares, as práticas externas ao currículo e a reflexão crítica das experiências práticas são partes que se mesclam para formar um todo: a *aprendizagem da docência*. Essa que acontece por meio de reflexões sobre as experiências vivenciadas no currículo da formação inicial, práticas e teóricas; nos projetos e programas de ensino externos ao currículo; ou ainda de experiências anteriores a formação inicial, mas que se caracterizaram como momentos de docência e que se constituíram como experiências.

Assim, destacamos também que alguns dos professores colabores tiveram como momento marcante nesse processo de aprendizagem da docência a participação em projetos de extensão, que os levaram a ter contato direto com a escola e comunidade, onde foram realizadas atividades de docência mediadas por reflexões em grupos de estudo e pesquisa.

O que me fez constituir mesmo como professora foram os colegas do PIBID, que tinha como base teórica o materialismo histórico dialético, que foi um colega meu, [...] que me apresentou a abordagem crítico superadora, que eu acabei me identificando muito. Eu passei a ver que aquilo abarcava integralmente o desenvolvimento do aluno, não era só o físico, acho que isso me fez constituir como professor. Porque eu quero? Para que serve



meu conhecimento e para quem? Toda essa reflexão histórica que envolve o ser professor [...] a questão da identidade profissional foi a partir daí dessa interação, dessa troca de experiência com esses colegas do PIBID, a gente dialogava e trocava experiências, contava o que acontecia, o que não acontecia, o que deu certo, o que não deu certo, então acho que eu consegui contextualizar melhor o meu trabalho pedagógico, isso foi muito importante. Essa relação de teoria e prática, tu chegavas na escola fazia e refazia e via o porquê disso (Branca).

A professora **Branca** relata que a aprendizagem da docência despontou desses espaços de compartilhamento e reflexão da prática junto aos colegas do programa. No entanto, percebemos que esse processo da aprendizagem docente para o professor **Antônio** começa anteriormente ao ingresso no curso de Educação Física, quando é proposto a ele ensinar os colegas no grupo de dança e perceber que aquele desafio de ensinar aos colegas de uma maneira diferente que o instrutor havia feito, elaborando novas estratégias para que a coreografia pudesse ser aprendida trazia-lhe grande satisfação.

[...] esse instrutor ensinava todo mundo, [...] como se fosse um treino esportivo de uma modalidade, para cada vez mais melhorar aquela execução daquela dança [...] Aqueles participantes do grupo que não eram muito bons [...] ele pegava outros que dançavam a mais tempo, eu e mais dois amigos, que dançavam bem e sabiam um pouco mais: - agora nessa parte vocês ensinam eles e eu continuo com grupo aqui, coloco fulano e fulano no teu lugar e tu e o fulano vão ali ficar ensinando eles ali fora. Então disso, dessa prática de ficar ensinando e, que a gente tinha que fazer, porque o instrutor pediu, [...] então a gente tinha que se virar. Só que aí que está essa ligação, eu gostava de ensinar, eu fazia questão de estar ali (Antônio).

A partir dessas experiências com o CTG, de ensinar os colegas do grupo, de criar formas diversificadas para que eles conseguissem realizar a coreografia, o professor **Antônio** logo ao ingressar no curso de Educação Física sente a necessidade de começar a trabalhar com a área e, percebe que está preparado para isso, conforme a narrativa a seguir:

[...] quando eu entrei na faculdade em Educação Física eu, [...] comecei a trabalhar em uma escola<sup>20</sup> inclusive (*isso porque ele atuou desde a entrada na carreira até final do ano passado nessa escola em que também estudou durante o ensino fundamental*) com um projeto de danças tradicionais gaúchas em 2008, então no mesmo ano que eu entrei na faculdade eu já me senti à vontade para ensinar e trabalhar com alguma coisa. Eu voltei para essa escola e montei um projeto de dança e comecei a dar aula ali (Antônio).

[...] durante todo o meu curso o meu objetivo foi sempre ter experiência como professor, era ser professor, parece que eu queria o mais rápido possível estar na frente de alguém

---

<sup>20</sup> O nome da escola foi suprimido para manter em sigilo a identidade do professor.

dando aula e aí todas as opções que eu tinha dentro da Universidade para fazer isso eu busquei sempre, de projetos de extensão, sempre que me colocasse na frente do aluno, [...] quando eu me formei me senti capacitado para dar aula para uma turma sem ter aquele medo, temor, porque eu já tive experiências desde o segundo semestre da faculdade sempre dando aula, dando aula, trabalhando em projetos de extensão, aproveitando todos esses espaços que naquela época existia, eram poucos espaços, mas existiam, a gente tinha como se organizar para isso. A Universidade, na verdade, não forma todos, porque não tem vaga para todos nesses projetos, então nem todos tem essa possibilidade de ter uma formação mais completa (Dylan).

[...] eu fiz um estágio aqui (*referindo-se a escola que leciona*), o de escola [...] eu lembro que o bicho pegava porque a gente era muito jovem e estar diante de uma turma é bem complicado, pelo domínio, não pelo domínio da técnica, porque o domínio da técnica a gente tem, mas é muito além da técnica o domínio que tu tens que ter, mas foi tranquilo [...] depois eu fiz um estágio na academia<sup>21</sup> e lá depois eu comecei como monitora e até fiquei como professora cinco anos trabalhando natação e hidroginástica [...] Durante o curso a gente começa como monitora e da monitoria quando vê a gente está dando aula e daí eu já fiz um estágio e segui (Clara).

Os professores **Antônio** e **Dylan** têm desejos semelhantes no início da graduação, estar frente ao aluno o mais rápido possível. **Antônio**, sente-se preparado para atuação docente nesse início de curso, devido suas experiências anteriores, ao contrário da professora **Clara** que traduz o seu primeiro contato com a docência, no estágio, como algo complicado, por perceber a complexidade do ato docente. A professora **Rosa** narra os seus estágios como espaços limitados de compartilhamento de experiências e detalha o PIBID como um elemento fundamental para compreensão do dia a dia escolar.

[...] a relação entre estágio e PIBID, eu posso dizer que o PIBID me possibilitou mais experiências do que os próprios estágios, porque tu passas a vivenciar mais o contexto da escola. No estágio tu sabes que são só vinte ou vinte e duas horas perante o aluno, tu cumpres e deu e, no PIBID não, tu vais toda semana, trabalha com vários anos e tu consegue compreender melhor o contexto que a escola (Rosa).

Desta forma, a partir das narrativas dos professores podemos perceber fortemente a ligação que os projetos de pesquisa/ensino/extensão têm para o desenvolvimento da aprendizagem da docência. E, passamos a entender que existe a necessidade de um diálogo entre as universidades e as escolas, conforme Vaillante e Marcelo (2012). Para que a formação não seja transmissão de conhecimentos é necessário que os cursos de formação passem a apresentar clareza sobre o campo específico da atuação profissional, assim, a formação inicial

---

<sup>21</sup>O nome da academia foi suprimido para manter em sigilo a identidade da professora.

deve estar estruturada de forma a possibilitar uma análise global das situações educativas, ou seja, trazer situações da prática concreta da docência nas escolas. A inserção em projetos que tenham como elemento central, além das atividades de estudo teórico articulado às práticas pedagógicas, também as experiências na escola como lugar de formação docente tornam-se uma inserção formativa de grande relevância.

O professor **Dylan** narra que os estágios foram um pouco traumáticos, pois já tinha por causa das experiências dos projetos uma metodologia de trabalho que queria implantar e achou difícil em função do pouco tempo destinado para o estágio romper com a lógica que vinha sendo trabalhada nas aulas de Educação Física das turmas que estagiou, referindo-se a esse momento como um momento de lazer para os alunos.

Na época a gente tinha prática de ensino que era uma disciplina e depois a gente tinha o estágio final. [...] o estágio final foi um pouco traumático, parecia um pouco mais burocratizado, existiam algumas rotinas que tu tinha que cumprir [...] parecia uma coisa muito (...) um momento que os alunos tinham (...) e era seis meses de estágio só e era bem difícil de conseguir romper com isso, eles já estavam habituados, eles saíam do colégio e iam para as quadras do CEFD e era um momento que o professor tinha que dar a bola para eles jogarem, então foi bem traumático de início para conseguir, porque eu já vinha de outras experiências metodológicas de trabalho e eu queria implantar (Dylan).

De acordo com Imbernón (2001) as práticas para o desenvolvimento profissional devem ser consideradas levando em conta as relações que o acadêmico tem com a realidade escolar no período da formação. Essas práticas, no entanto, devem ser o eixo central da formação do conhecimento profissional e as inter-relações entre as pessoas devem ser consideradas de igual forma como um contexto de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento dos indivíduos em formação (VAILLANT; MARCELO, 2012). Desta forma, a socialização profissional estabelecida com a escola e entre as pessoas, essas relações constituídas no decorrer da formação inicial e todas as experiências desse percurso contribuem para o processo de formação docente, gerando aprendizagens.

Imbernón (2001) explica que, o processo de formação docente deve

[...] dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir a realidade social e à docência (IMBERNÓN, 2001, p. 39).

A professora **Elsa** atribui ao PIBID experiências significativas para sua formação profissional, principalmente no que se refere ao tempo de permanência na escola, fator relevante para conhecer a realidade escolar e poder acompanhar as turmas que faziam parte do projeto.

[...] o principal foi o PIBID acho que foi o que deu mais experiência e para conhecer a realidade da escola, porque enquanto aluno quando tu vivencias a escola é uma coisa e depois enquanto profissional, então deu muitas experiências significativas (Elsa).

Os estudos de Vaillante e Marcelo (2012, p. 75) indicam que as “experiências práticas de ensino representam uma ocasião privilegiada para pesquisar o processo de aprender a ensinar”. Entre os nossos colaboradores, percebemos ser recorrente o destaque e importância da participação em projetos de extensão vivenciados paralelos ao currículo como forma de aprendizagem da docência, a partir desse contato ainda precoce com a profissão.

As experiências da professora **Jade** ministrando aulas durante a graduação foram provenientes apenas de um estágio, assim como para a professora **Lucy**, que relataram terem sido boas essas experiências do estágio curricular.

Eu achei ótimo, no início claro a gente fica meio (...) [...] eu peguei uma turma de menina de sétimo ano, [...] foi uma turma maravilhosa que eu podia aplicar um monte de coisa, eu trabalhei os esportes, eu trabalhei até a ginástica com elas, eram super acessíveis, então para mim o estágio foi ótimo, não posso reclamar e o único estágio também, outra coisa que na época também só tinha um estágio e tu podia fazer em qualquer etapa da educação básica, se tu fizesse na educação infantil só ia ter experiência da educação infantil, se fizesse nas séries iniciais só de séries iniciais, ensino médio só de ensino médio, eu no caso só tive a experiência de sétimo ano e meninas, ainda, meninas, bem diferente de quando depois eu fui para a escola que a gente pega menino e menina junto (Jade).

[...] As vivências mais ricas para mim, para colaborar na minha identidade profissional foram os estágios que realmente ali eu me vi como professora, eu planejava, eu entendia (Lucy).

A professora **Lucy** ainda integra as experiências dos estágios como constituintes da sua identidade profissional. Identificamos também a constituição da identidade docente nesses momentos distintos dos professores de aprendizagem da docência, inseridos nos projetos. A professora **Branca** estava inserida no PIBID durante a formação inicial, espaço que lhe suscitou perceber o que é ser professor, a partir das trocas de experiências com colegas do programa e reflexões dessas práticas durante as reuniões de estudo do grupo. O professor **Antônio** demonstra em sua narrativa, talvez sem perceber, que começa a constituir sua identidade profissional anteriormente ao ingresso no ensino superior, devido as experiências que teve

ajudando seus colegas do grupo de dança, sendo desafiado pelo instrutor, a ensinar quem não conseguia acompanhar a turma, tendo que elaborar estratégias.

[...] tinha facilidade e gostava de ensinar os que tinham dificuldade de ritmo e aí eu ia ensinando e acabei pegando gosto por isso, por praticar e ensinar amigos (Antônio).

Esse cuidado que o professor **Antônio** tinha com seus colegas para que eles aprendessem a coreografia e essa vontade de ensinar nos reporta a Day (2004) que elucida sobre a paixão do ensinar como algo sem escolha, mas como essencial para um ensino de qualidade.

Os professores apaixonados pelo ensino têm consciência do desafio que enfrentam nos contextos sociais em que ensinam, têm um sentido de identidade claro e acreditam que podem fazer a diferença na aprendizagem e no aproveitamento escolar de todos os seus alunos. Interessam-se profundamente por eles e gostam deles. Interessam-se, também, por aquilo que ensinam e como ensinam, e têm sempre a curiosidade de aprender sobre estes aspectos para poderem tornar-se, e continuarem a ser, mais do que meramente competentes (DAY, 2004, p. 23).

A professora **Clara** atualmente é supervisora do PIBID e nos conta que muitos acadêmicos bolsistas do programa estão desistindo do curso de Educação Física, por não se identificarem com a área. O modo como eles vêm interpretando o currículo pode estar influenciando na constituição da identidade pessoal e profissional desses acadêmicos, os fazendo procurarem outras áreas não ligadas a licenciaturas. Mas salienta que para ela as experiências dos estágios e do currículo, durante a sua graduação só a fizeram ter certeza da escolha profissional.

[...] eu cada vez mais me firmava naquilo, que era aquilo que eu queria, que eu ia seguir, que ia terminar e eu comecei a tomar gosto cada vez mais pela área da Educação Física e por ser professora (Clara).

A identidade profissional da professora **Clara** contempla aspectos balizados pelos conhecimentos curriculares, teóricos e práticos da formação inicial. No entanto, apesar de todas as experiências vivenciadas pelos professores no decorrer da formação inicial, não podemos afirmar que ao final da graduação o professor terá adquirido todo o conhecimento necessário para a atuação profissional. Deste modo, reiteramos que a formação do professor é um processo que não se finda ao término da graduação, pois está relacionado também aos “[...] conhecimentos adquiridos e construídos após sua formação inicial” com a formação

continuada, em que o professor passa a reconfigurar a sua identidade profissional (CONCEIÇÃO; MOLINA NETO, 2016, p. 26).

No elemento categorial *primeiros tempos da docência*, nos remetemos aos três primeiros anos de atuação docente que marcam o período de estágio probatório dos professores nas redes de ensino, podendo ser considerado como um momento de “transição da condição de estudante para a condição de professor”, conforme menciona Carreiro da Costa (1996, p. 10). Esse período, entre o término da graduação e o início da docência, consiste na fase de indução, conforme o mesmo autor, o qual a caracteriza como uma questão problemática, pois, há uma cultura na profissão docente de inserir os professores novatos nas piores turmas ou até mesmo de não receberem orientação nenhuma sobre como funciona o cenário organizacional e cultural onde são inseridos.

Desta forma, diferente das outras profissões, a docência é uma das únicas atividades que exige que o profissional assuma e realize as mesmas responsabilidades e tarefas que os colegas experientes. Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 127) os docentes iniciantes “[...] necessitam ter um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino, de tal forma que melhorem continuamente como docentes”. Para que isso aconteça, no entanto, deve haver orientação e apoio aos professores iniciantes, um olhar mais atento, para que assim possam adquirir a experiência necessária para realizar um bom trabalho, sem que se sintam como se tivessem que sobreviver ou desistir da docência.

Para Vaillant e Marcelo (2012) o período de iniciação à docência representa um ritual

[...] que permitirá transmitir a cultura docente ao professor principiante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade do próprio docente, assim como a adaptação deste ao ambiente social em que realizará sua atividade docente (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 133).

A adaptação do professor ao ambiente escolar, atribui-se à socialização com seus pares, a partir da colaboração nesse processo de ambientação. Vaillant e Marcelo (2012) trazem como proposta a inserção da figura do mentor para auxiliar o professor principiante, ocorrendo, conseqüentemente, trocas de experiências. A figura do mentor, de acordo com Gold (1997, apud VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 144-145) ampara algumas das necessidades dos professores iniciantes como “[...] as necessidades emocionais (autoestima e segurança em si mesmo), sociais (relações e companheirismo) e intelectuais”.

Os primeiros anos de docência da professora **Branca**, na condição de concursada, geraram medos e incertezas pois, apesar de ter vivenciado a docência durante sua graduação, a

responsabilidade total pelos alunos e pelo andamento das aulas não foram tarefas fáceis, se comparados às experiências acumuladas no projeto.

A chegada [...] deu um certo medo porque agora eu era professora, a Professora Branca [...] eu era responsável pelo que pudesse acontecer em aula com o aluno, por aquilo que eu falasse e o que eu respondesse, (...) deu medo, deu medo sim [...] eu tive bastante dificuldade nisso, como falar? Como chegar até o aluno? (...) porque eles inicialmente nos testam para ver, ah, esse professor é assim. Será que ele é assim? Então eu cheguei com bastante receio. Mas foi na prática mesmo, tu vais conhecendo aos pouquinhos, vais conquistando eles. [...] o que eu achei melhor na época, me inserindo com o que eles já faziam e aos pouquinhos eu ia tirando [...] Eu tinha um certo medo: - o que será que eles vão pensar de mim? Será que eles vão gostar de mim? Será que eles vão reclamar? [...] Eu fiquei três anos no Estado e depois eu me exonerei (Branca).

O choque com o real foi inevitável para **Branca**. A condição de ser docente enquanto participava de projeto é totalmente diferente da situação que ela enfrentou ao chegar na escola. As responsabilidades que antes não eram atribuídas a ela, pois havia orientação de professores da escola e da universidade, agora ela precisava assumir a responsabilidade da profissão. Essa transição de estudante para professor, também não foi fácil para o professor **Antônio**, pois teve que se adequar a uma rotina de quarenta horas semanais, dividida em cidades diferentes. Ele relata-nos que, devido a carga horária, não conseguiu se organizar para estudar e buscar uma formação continuada. **Antônio** compara a rotina que tinha durante o projeto com os primeiros tempos da docência.

Quando eu entrei na escola em 2016 pelo concurso, eu entrei também no concurso em outra cidade, eu fui nomeado num dia aqui e no outro dia lá [...] eu falo dessa experiência na outra cidade porque ela influenciou o meu trabalho aqui em Santa Maria, porque eu tive que ir a campo para trabalhar a partir de 2016 e a minha vida ficou isso: - eu parei de estudar, eu não li mais, eu não busquei uma formação continuada, porque eu precisava focar no trabalho. Era uma experiência nova agora, por mais que eu tenha essa bagagem de dar aula, o trabalho na escola é outra estrutura, é outro cenário, não é a mesma coisa do projeto [...] Mas essa minha chegada na escola, [...] o que eu procurei fazer: - eu procurei colocar em prática as coisas que eu acreditava desde a minha visão de mundo, da minha visão de Educação Física, do que é importante de se trabalhar na Educação Física, qual a importância da Educação Física, qual o papel? Eu fui sempre tentando ser fiel ao que eu acreditava e tentei colocar em prática, então eu sempre digo assim, para mim o ano de 2016, a minha entrada, foi o ano da experimentação, foi o ano de tentar tudo (Antônio).

Os primeiros tempos de docência para o professor **Antônio** “[...] remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão”, conforme Tardif e Raymond (2000, p. 226) definem, caracterizando-se como uma fase crítica de ajustes as novas funções e

responsabilidades, diferentes das experiências do projeto que estava envolvido durante o período da formação inicial.

No entanto, essa lógica de trabalho que pairou os primeiros tempos de docência do professor **Antônio** não fez com que ele perdesse o entusiasmo. Huberman (1995) mostra-nos que esse entusiasmo e vontade de experimentar e tentar tudo, como descrita na fala do professor, é um aspecto da descoberta, por estar em situação de responsabilidade, com a sua aula e frente aos alunos. Os desafios desses primeiros tempos são variados e, assim trazemos as narrativas das professoras **Rosa, Elsa e Jade**, nos excertos seguintes:

[...] o concurso era para anos iniciais e Educação Infantil e eu trabalhei com os anos iniciais lá e foi bem tranquilo [...] porque o PIBID tinha dado esse suporte, [...] o maior desafio foi a Educação Infantil, porque eu lembro no primeiro dia que eu cheguei lá e, me colocaram dentro de uma sala, eu era professora e tinha uma auxiliar, e aí? Se vira nos trinta, bom eu nunca vou esquecer isso, eu não sabia o que fazer com mais de quinze crianças dentro de uma sala e tu eras a responsável por eles, eu não conhecia nem a rotina da escola, nada, nada, então foi bem marcante (*com ares de riso*) e a Educação Infantil sempre foi um desafio (Rosa).

[...] assim quando eu cheguei, [...] me deparei com uma coisa bem diferente daquilo que eu tinha visto no estágio [...] me chamaram [...] ao mesmo tempo que eu fiquei feliz eu fiquei apreensiva, porque eu pensei meu Deus, meu estágio eu fiz a tanto tempo e agora? Aí, cheguei na escola e a professora que estava dando aula ela estava fazendo umas horas a mais para poder cobrir aquelas turmas que faltava professor, daí eu fui primeiro conversar com ela para me inteirar [...] me passou algumas coisas que ela estava trabalhando e eu dei sequência [...] foi um caminhar bem lento [...] então foi tudo acontecendo devagar a interação com os colegas, ir conhecendo colegas, fui interagindo, porque escola tu sabes, né? Tem um monte de coisa além de tu ires lá e dares aula, tu tinhas que fazer teus planos [...] e a gente tinha na época os cadernos de chamada, a gente tinha que colocar presenças e faltas, tinha que colocar o que se trabalhou em cada aula, então, foi devagar, mas acho que durante aquele ano, de maio até o final eu já estava bem, como é que eu vou dizer (...), incluída no grupo (Jade).

[...] lá eu me inseri com os anos finais [...] O que foi mais difícil no início foi a sistematização dos conteúdos [...] o que eu iria trabalhar com o sétimo ano? E, o que eu vou trabalhar com oitavo ano? E, como eu iria sistematizar esses conteúdos? [...] fui bem recepcionada lá na escola, acho que foi uma experiência maravilhosa, [...] a escola era bem estruturada, bem organizada, tinha muitos materiais para a Educação Física, [...] os professores eram competentes, os profissionais da área também, então ele me auxiliou bastante o outro professor de Educação Física que estava lá na escola (Elsa).

A experiência da professora **Rosa** retrata uma falha da formação do professor de Educação Física, a grade curricular não prevê disciplinas nem estágios que contemplem essa etapa de ensino (Educação Infantil), colocando-a frente a uma situação de grande impacto para



a qual não se sentia preparada. Os desafios da professora **Jade**, de outra parte, despontam de uma insegurança, de estar formada há alguns anos e ter tido apenas um estágio. Inicialmente ela questionou-se a respeito de como seria esse processo, mas destaca o fato de se sentir incluída no grupo, como algo positivo na sua atuação docente. Já a professora **Elsa**, por sua vez, relata a dificuldade de transpor os conhecimentos adquiridos durante o período da formação inicial, destacando que a sistematização dos conteúdos foi seu maior desafio, no entanto, pôde contar com a ajuda dos professores da escola para assim conseguir lidar com essas questões didáticas, indicando a importância da colaboração dos colegas nesse período inicial de docência.

A docência é uma das carreiras que mais expõe os profissionais a condições difíceis de trabalho nos seus primeiros anos de atuação, conforme já mencionado anteriormente. Nóvoa (2006, p. 14) expressa a enorme contradição em relação a esse delicado período de início na docência: “Como cuidamos dos jovens professores? O pior possível. Eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio”. Vejamos outros relatos de nossos professores colaboradores que corroboram com as considerações do autor.

[...] no primeiro ano quando eu entrei no Município, eu vou dizer que não foi 100% tranquila [...] eu peguei a escola que tinha, [...] eu fiz dez horas numa escola e dez horas em outra escola, dez numa ponta da cidade e dez numa outra ponta [...] não era uma escola que tu tinha uma alegria de estar dentro daquela escola, eu achava ela sombria, mal cuidada, ela estava limpa, mas faltava alguma coisa na escola e, eu não me sentia bem naquela escola [...] eu não tive uma experiência muito boa [...] mas isso durou seis meses, porque eu já estava na mira, eu entrei bem na época que trocou de prefeito, [...] então desde aquela época eu vim para cá e até agora eu estou [...] comecei trabalhando com os anos finais e de uns anos para cá eu comecei com os anos iniciais e, não quero trocar [...] Então foi isso aí, não foi muito tranquilo mas depois se alinhou, nada é para sempre, eu penso assim, nem um sofrimento é para sempre (Clara).

[...] eu tinha passado para o Ensino Médio na época, área três, só que naquele tempo tinha muito ainda aqueles ranços dos mais antigos [...] tinham o privilégio de dar aula para o Ensino Médio por subentender que era mais fácil e, eu ouvi claramente a senhora falar para outra lá: - não, essas novinhas manda para o fogaréu [...] Por que o fogaréu? Era um bairro extremamente perigoso [...] mas muito interessante, porque a diretora conseguiu fazer um diálogo com a comunidade e a comunidade conseguiu entender que a escola também era deles, [...] houve claramente esse entendimento e tudo isso foi uma enorme escola para mim, tudo, tudo. O primeiro ano de aula lá [...] eu caminhava uma, duas, três quadras e meias para dar aula no centro social urbano (Lucy).

[...] eu tenho duas experiências na verdade, aqui em Santa Maria quando eu vim trabalhar eu já tinha trabalhado em outro Estado como professor na Rede Municipal, mas era contratado, [...] ainda lá todas essas dúvidas ainda eram maiores [...] essa ideia de ser jogado

aos leões é mais ou menos o que transparece [...] Quando eu cheguei em Santa Maria mesmo sendo concursado eu não tive embasamento nenhum [...] aí quando eu cheguei não achavam vaga para mim, tinham me chamado no concurso para tomar posse e aí onde é que ele vai dar aula? [...] aí acharam vaga [...] isso era uma quinta-feira era de manhã eu estava indo para escola e daí:- não, tu vais se apresentar lá hoje à noite[...]. Chegou a coordenadora da noite e eu falei: - Sou o professor de Educação Física da noite, da EJA. Ah, tu és o professor, pode esperar aí que a gente já conversa, aí eu esperei no corretor, aí deu sinal e ela: - é aquela turma lá (Dylan).

Nossos colaboradores **Lucy** e **Dylan** retratam esse descaso e desorganização da profissão e explicam em suas narrativas trazendo expressões fortes como ser *jogado os leões e manda para o fogaréu* que marcaram esse processo, mas não os desmotivaram a seguir e lutar para que mudanças ocorressem. Pois, assim como há um *choque com o real* nessa fase da vida profissional caracterizando um período de sobrevivência ao mundo do trabalho. Há também a descoberta, que “[...] traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Os estudos de Day e Gu (2012) mostram que a maioria dos professores que se encontram nessa fase da vida profissional, ingressam com energia e paixão pela profissão, no entanto, da mesma forma que no estudo de Huberman (1995) há uma divisão nessa fase entre os professores que tem o senso de eficácia no desenvolvimento e os professores que tem esse senso de eficácia reduzido. Os primeiros têm mais possibilidades de progredirem na carreira que os outros, pois, conforme Day e Gu (2012, p. 85) afirmam, as influências críticas negativas sobre o seu trabalho e vida os fazem procurar “[...] a transferência para uma escola diferente ou deixem a profissão para se dedicar a outras ocupações”. Trata-se, portanto, de uma etapa importante e que pode ser decisiva para o futuro profissional desses ingressantes na docência.

Notamos durante as análises das narrativas que esse descaso com os professores iniciantes se agrava quando esses se reportam ao município de Santa Maria/RS. As falas de **Dylan** e **Branca** expressam um sentimento recorrente nas diferentes narrativas docentes produzidas:

[...] ninguém me explicou nada e, até hoje quando eu converso com alguns professores da rede Municipal muitos lamentando isso aqui em Santa Maria, que não há uma recepção para professores novos explicando como é (Dylan).

[...] digamos assim, o contexto da escola é bem difícil, mas hoje eu olho esses três anos, e as pessoas dizem: - quem trabalhou lá trabalha em qualquer lugar. Então isso é verdade, foi

difícil, eu pegava todas as turmas de sextos anos, que eram quatro, mais dois sétimos, eram sempre turmas lotadas (Branca).

Acreditamos que todo início de carreira seja difícil e isso não seria diferente com a docência. No entanto, não podemos afirmar que com o passar dos anos os problemas, dificuldades e inquietações poderão ser evitados, pois sempre haverá novas experiências e desafios.

[...] a gente nunca se torna professor acho que a gente vai passar a vida toda aprendendo, porque é sempre novo, os alunos mudam, são outros alunos, outros tempos, outros locais (Branca).

O tornar-se professor se (re)constitui a cada nova experiência, a cada troca de escola, a cada ano que se passa, com a troca das turmas, com os novos alunos e gestão escolar. Assim, o ser professor faz parte de um processo que não se finda, pois há sempre o que aprender ao longo do caminho docente.

As dificuldades encontradas nessa primeira fase da vida profissional transferem aos professores iniciantes um comprometimento com a profissão, o sentimento de responsabilidade fica evidente e a aceitação por parte do corpo docente como fator importante nesse momento de suas vidas.

*Ao longo do caminho*, sinaliza o último elemento categorial de Tecendo percursos: dimensões pessoais imbricadas no processo formativo. Descrevemos aqui como deram-se as fases da vida profissional dos professores em seus diferentes momentos e experiências e as mudanças que os professores puderam perceber nas suas vidas, com os anos de docência. E, os saberes e a identidade docente constituídos ao longo desse caminho.

A seguir temos um quadro demonstrativo das fases da vida profissional dos professores elaborado por Day e Gu (2012, p. 63). Entretanto, não podemos considerar essas diversas fases estáticas, devido as influências do meio em que estes professores estão inseridos profissionalmente e os contextos pessoais que percorrem com os anos de docência.

Quadro 2 – Fases da vida profissional

<b>FASE DA VIDA PROFISSIONAL 0-3 ANOS DE DOCÊNCIA</b> Compromisso, apoio e desafio
Subgrupos: 1. Senso de autoeficácia no desenvolvimento. 2. Senso de autoeficácia reduzida.
<b>FASE DA VIDA PROFISSIONAL 4-7 ANOS DE DOCÊNCIA</b> Identidade e eficácia na sala de aula
Subgrupos: 1. Manter um forte sentido de identidade, autoeficácia e efetividade. 2. Manter a identidade, a eficácia e a efetividade. 3. Identidade, eficácia e efetividade em perigo.
<b>FASE DA VIDA PROFISSIONAL 8-15 ANOS DE DOCÊNCIA</b> Controle de mudanças de função e identidade, aumento de tensões e transições
Subgrupos: 1. Compromisso sustentado. 2. Indiferença e perda da motivação.
<b>FASE DA VIDA PROFISSIONAL 16-23 ANOS DE DOCÊNCIA</b> Tensões trabalho-vida, desafios à motivação e compromisso
Subgrupos: 1. Os progressos na carreira profissional e os bons resultados dos estudantes levaram a uma crescente motivação e comprometimento. 2. Motivação, comprometimento e eficácia sustentada. 3. A carga de trabalho, o enfrentamento das tensões encontradas e a estagnação da carreira profissional levaram a diminuição da motivação, comprometimento e eficácia.
<b>FASE DA VIDA PROFISSIONAL 24-30 ANOS DE DOCÊNCIA</b> Desafios para a manutenção da motivação
Subgrupos: 1. Forte e sustentado senso de motivação e compromisso. 2. Mantendo-se, mas perdendo motivação.
<b>FASE DA VIDA PROFISSIONAL +31 ANOS DE DOCÊNCIA</b> Motivação sustentada/descendente, capacidade de confrontar a mudança, esperando a aposentadoria
Subgrupo: 1. Manter o compromisso. 2. Esgotado e encurralado.

Fonte: Day e Gu (2012).

O percurso profissional de professores expresso por Day e Gu (2012) traz-nos as seis fases da vida profissional, caracterizada por suas particularidades e trajetórias, traçadas de acordo com o tempo de docência.

De acordo com Day e Gu (2012), na fase dos quatro aos sete anos de docência os professores, colaboradores do estudo desses autores, mostraram uma preocupação com a eficiência de seu trabalho, no qual o apoio da direção da escola, o bom relacionamento com seus pares e alunos influenciaram o trabalho dos professores nessa fase da vida profissional. No entanto, “[...] a promoção e responsabilidades adicionais já haviam começado a desencadear um papel significativo em seu senso de bem-estar, comprometimento e auto-eficácia” (DAY; GU, 2012, p 87). O diferencial dessa fase para a fase dos professores iniciantes é que na fase

inicial, dos zero aos três anos de docência, eles mencionavam a carga de trabalho exagerada como um efeito prejudicial para desenvolvimento do trabalho.

Em nossa pesquisa temos a professora **Rosa** e o professor **Antônio**, que possuem apenas três anos de atuação docente. Percebemos em **Rosa** uma desmotivação precoce quanto à docência e grande insatisfação quanto à desvalorização da profissão.

[...] eu considero o trabalho frustrante, porque eu tenho que trabalhar quarenta horas. Porque com vinte horas eu só me mantenho. Eu gostaria de poder ter vinte horas, eu acho que o trabalho seria muito mais enriquecedor, a gente não estaria tão estressado, iria saber lidar melhor com todas as relações que aparecem, mas a gente se obriga a fazer isso. Ele é exaustivo, ele é desvalorizado sim, e todas essas séries de fatores me fazem questionar se eu quero isso para o resto da minha vida e eu me pergunto: - será que é isso que eu quero? (Rosa).

[...] é uma coisa muito mais acelerada, muito mais desgastante (Antônio).

O professor **Antônio**, que também se encontra na fase inicial da vida profissional docente, enfrentou desafios durante esses anos de atuação, pois como ele menciona passa a ter quarenta horas de trabalho divididas em vinte horas no município de Santa Maria e as outras vinte horas em outro município. Há uma “ritualização do trabalho docente” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.165) evidenciada na fala do professor **Antônio**, correspondendo a eventos cotidianos da escola e da profissão docente. Essa estrutura corresponde a uma organização imposta do tempo, espaços e tarefas para os professores, conferindo um ritmo intenso de trabalho.

[...] eu fiz muitas atividades, assim, que eu gostava, achava legal e eu queria logo pôr em prática, adaptava material, adaptava espaço, vamos ver se dá certo e botava em prática, então foi um ano de muitas aprendizagens e aprendizagens que vieram junto com frustrações. Então, foi um ano de muitas frustrações e aprendizagens, que é o que eu comento também frustrações são positivas, também tem que ter e a gente tem que aprender a se frustrar e tem que aprender a ver que isso não dá certo, não dá certo com dez ou doze alunos e não dá certo na turma de trinta, não dá certo para essa realidade, não dá certo, que se faz a partir disso: - tira esse conteúdo? Muda esse conteúdo? Altera a forma de trabalhar? Cada realidade tu vai jogar de uma maneira, então foi um ano muito interessante por causa disso, eu aprendi muitas coisas que deram certo que eu pensei a partir daqui eu vou poder desenvolver um bom trabalho nessa perspectiva e coisas que deram errado desde a forma como eu apresentei, desde a forma como eu trabalhei que foi equivocada [...] Então acho que foi um ano muito bom por causa disso, muita experimentação, muito jogo de ver o que dá para fazer o quê não dá para fazer (Antônio).

Mas apesar disso, ao contrário de **Rosa**, percebemos que ele tem uma motivação e uma vontade muito grande de ensinar os alunos e uma ansiedade em realizar as mais diversas atividades nesse período inicial, identificado por ele como “o ano da experimentação”.

A fase dos quatro aos sete anos de docência podemos caracterizar, de acordo com Day e Gu (2012), como a tomada de responsabilidades. Huberman (1995), configura que nesse período o professor passa a “escolher” uma identidade profissional docente e decisiva no desenvolvimento profissional, pois “[...] as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros” (HUBERMAN, 1995, p. 40). Contrariando as ideias de Huberman (1995), entendemos e percebemos a constituição da identidade como um processo que começa anteriormente a essa fase, desde as experiências sociocorporais, como já mencionamos em elemento categorial anterior com a narrativa do professor **Antônio**.

A aprendizagem da profissão e o desenvolvimento profissional docente, também tem um caráter processual, passam por diversas etapas e assim, contribuem para a construção dos saberes profissionais e, isso acontece com a professora **Branca** nos seus três primeiros anos de docência, conforme excerto a seguir.

[...] os três anos no Estado, digamos com a direção, mais especificamente com a coordenadora pedagógica tinha uma relação mais (...) parecia que a gente falava a mesma língua, mas os demais professores eles eram (...) como vou dizer? Mais fechados, então eu ficava meio retraída de ser nova na escola e pensarem que eu estava querendo fazer diferença demais, então eu fiquei meio na defensiva (Branca).

A professora **Branca** retrata que as diferentes realidades e contextos que se encontram as escolas faz com que o professor nesses anos iniciais da docência tenha distintas atitudes e percepções da docência. Essa professora traz no decorrer da sua narrativa diversos questionamentos acerca da profissão e do ser professor e, num determinado momento, responde: *Acho que ser professor é um contexto mais amplo de tudo*, ou seja, ela diz que durante seus seis anos de atuação docente já teve que agir como psicóloga e mãe durante suas aulas.

[...] eu percebi que no início no primeiro ano eu fiquei muito frustrada, porque eu não conseguia fazer, não conseguia dar aula, eu ia com o planejamento e eu nunca conseguia fazer aquilo [...] inicialmente eu me questionei, mas eu acho que não sei ser professora? Bate aquele medo: - será que eu não estou errando? Mas depois com o tempo conversando com os colegas tu vê que não, não é só tu que estás nessa situação é a realidade, o contexto que te faz ser assim. [...] com o tempo eu percebi: - não, só um pouquinho eu estou fazendo outras coisas, então não posso achar que eu sou um professor ruim [...] agora nessa etapa três (*risadas*), que eu digo, a terceira escola, eu vejo que estou me tornando professora novamente (*ar de risos*), um novo contexto, [...] são novas experiências que me fazem me

constituir novamente professora, então ano que vem eu posso me perguntar de novo e aí como foi a experiência? Eu acho que a gente está em constante formação, sempre. Eu vou me aposentar e dizer: - estou me formando (*risadas*) (Branca).

**Branca** ainda se questiona, como descrito na fala anterior, sobre se ela está sabendo ser professora e se está fazendo algo errado, por não conseguir avançar em termos de planejamento com os alunos. O professor **Antônio** assimila de forma diferente as frustrações com o trabalho e praticamente responde os questionamentos que a professora **Branca** se faz, como descrito na narrativa a seguir.

[...] não digo que mudou, eu digo que melhorou, melhorou na minha percepção sobre o meu trabalho, propriedade, propriedade sobre o trabalho, entendimento do papel e, isso a gente não tem e não tem como ter isso quando sai da faculdade, porque tu sai com um conhecimento básico e tu precisas ir para escola e, tu precisas trabalhar e, tu precisas ter a tua experimentação. Por isso, que eu me refiro, que isso sempre vai depender da realidade, dos alunos, da comunidade, da escola, da direção, dos colegas, da vontade dos alunos, turmas que se dispõe a fazer[...]. Então, tu precisas ter essa experiência, precisa estar no chão da escola e se frustrar e, tentar trabalhos que não dão certo e tentar trabalhos que são maravilhosos, tem dias que tu chega em casa que tudo deu certo, tudo ocorreu como tu planejaste, então tu crias uma expectativa sobre aquilo. Na outra semana, tu montas aquele mesmo planejamento com outra turma e não dá certo por uma série de questões, mas não significa que tu estás errado, não significa que teu trabalho está errado, significa que não deu certo, [...]. Eu entendo que com essa experiência da escola até agora eu tenho propriedade (Antônio).

O professor **Antônio** chama-nos a atenção para a importância de estar no *chão da escola*, que só a partir da experiência é possível ter real entendimento do papel do professor. As experiências, sejam elas negativas ou positivas, de atividades que deram certo ou de planejamentos desconexos com a realidade, tudo isso foi importante para o professor ter propriedade sobre o seu trabalho. Este professor demonstra um amadurecimento em sua atividade e uma visão, como professor, diferente dos professores que se encontram na mesma fase que ele, e isso reitera que as fases não são fixas e pré-determinadas.

Importa sublinhar que a aprendizagem da docência para **Antônio** é um caminho que se faz também com frustrações, pois essas indicam um movimento que exige a reelaboração de ser professor, a ciência de que uma proposta de trabalho pôde não corresponder de mesmo modo para grupos distintos de alunos. Para o professor, isso não indica que a proposta docente esteja errada, indica sim que nem tudo responde de mesmo modo em diferentes contextos.

Retomando Day e Gu (2012), a fase de controle de mudanças de função e identidade, aumento de tensões e transições, correspondente dos oito aos quinze anos de vida profissional.

Nesta fase, o professor se encontra com grandes compromissos e exigências profissionais e familiares. Muitos professores que estão nessa fase começam a enfrentar seus próprios questionamentos a cerca da sua vida e da profissão, se continuam ou abandonam a carreira docente.

Esse questionamento a cerca da profissão foi percebido na fala de **Rosa**, como já descrito: *será que é isso que eu quero?*. Durante a narrativa percebemos que essa inquietação está relacionada ao cenário atual em que a educação se encontra. Órgãos e agentes públicos que deveriam lutar pela educação transformaram-se em instrumentos de perseguição a professores, aos estudantes e aos defensores de seus ideais. **Clara** e **Rosa** lamentam a situação que o professor se encontra hoje em dia, conforme excertos:

[...] o nosso Estado que está uma calamidade, ele já foi melhor, meu Deus o status que um professor tinha quando eu era aluna no Estado e, o status que o professor tem hoje que eu sou professora é uma coisa apavorante, por questão salarial e tudo que está acontecendo e tudo dentro da escola (Clara).

[...] ser professora hoje em dia é um desafio, ainda mais com todas essas coisas que estão vindo aí, essa reforma da previdência, eu penso: - meu Deus será que eu vou ter chão para suportar isso nas escolas? Cada vez mais cobrança em relação ao professor, mais deveres e menos direitos, então é uma coisa que a gente vai vivenciar bastante daqui para frente ainda (Rosa).

A situação de desvalorização da profissão docente, em todos os âmbitos, Educação Superior e Educação Básica, torna-se cada vez mais intensa, corte de verbas e a própria Reforma do Ensino Médio que transfigura a disciplina de Educação Física como optativa em seu último ano, são questões que preocupam a professora **Rosa** e causam certo desânimo e, por todos esses motivos, ela não se enquadra nas estatísticas do estudo de Day e Gu (2012), pois é uma professora iniciante com pensamento de abandono profissional. As narrativas de **Clara** e **Rosa** explicitam o contexto social e político e seus desdobramentos sobre a docência como um fator que pode gerar essa ruptura no processo usual de percurso profissional, acelerando o sentimento de desalento e desejo em abandonar a docência.

Similar à fase anterior, os anos intermediários da vida profissional, que correspondem dos dezesseis aos vinte e três anos de carreira, segundo estudo de Day e Gu (2012), nesta fase os docentes apresentam, de uma forma geral, um maior compromisso e motivação, conforme **Clara** se manifesta:



[...] estar junto com os meus pibidianos e contribuindo com a vida acadêmica deles, essa é a minha contribuição, mas eu sei também, mas não me aventurei ainda a dar contribuição para os meus colegas da rede, mas quem sabe um dia. E, eu sei que quando chegar a hora eu vou ter que dar minha contribuição e eu não vou poder dizer não, eu vou ter que enfrentar, é um desafio. Então, que a pesquisa não fique nesse campo da teoria que ela vá para prática (Clara).

A professora **Clara**, que possui dezenove anos de atuação docente, tem um sentimento de obrigação em contribuir com seus alunos, bolsistas do projeto, o qual está vinculada e professores da escola que atua. Esse sentimento foi despertado após conclusão da sua pesquisa de mestrado, em que ela faz um *chamameno* de que *a pesquisa ela não pode ficar engavetada ela tem que estar ajudando de alguma forma*, evidenciando que ela se sente na obrigação de dar um retorno para sociedade.

Os professores que se encontram na fase entre os vinte e quatro e trinta anos de vida profissional, os chamados veteranos, começam a enfrentar desafios mais intensos para manter a motivação na carreira. Assim, tentam buscar formas de subsistir a docência depois de tantos anos. A professora colaboradora **Lucy** encontra-se nessa fase, no entanto, ela demonstra ter uma motivação e uma vontade de ensinar e continuar a aprender muito grandes. As narrativas descrevem como ela trabalha com seus alunos e, ainda salientam uma visão na perspectiva de continuar contribuindo com a educação, mesmo após sua aposentadoria, conforme **Lucy** nos conta:

[...] já tinha esse vício, ah futebol, futebol eu já disse para eles, para os alunos do quarto e o quinto ano: - lá em agosto. Aí claro eu vou chegar com futebol de dois toques, de olhos vendados e outro não, de mãos dadas e essas coisas assim, outras dinâmicas no futebol, que eles não estão nem sonhando que será assim (*risos*). Mas eu estou dando esse tempo para eles vivenciarem e gostarem de outras atividades e, é o que eu tenho feito, oferecido outras atividades para eles, os menores dos primeiros, segundos e terceiros não pedem, tem alguns do terceiro ano que pedem e eu digo não, não terceiro ano não, meio carrasca (*risos*), mas eles sabem que eu sou brincalhona com eles, eu sou bem afetuosa com eles. [...] seria um doutorado, na possibilidade de realmente montar um livro didático de educação física para os alunos [...]. Ou então, outro tema que para mim é mais delicado, bem mais delicado, que é a corporeidade das professoras dos anos iniciais, é bomba, né? Porque eu vejo assim, se não tem um professor de Educação Física comprometido, e professor de Educação Física não é certeza de nada, mas se não tem um professor de Educação Física comprometido com os anos iniciais, dando aula nos anos iniciais, são raríssimas as colegas unidocentes que vão lá fazer uma aula de Educação Física no pátio de maneira planejada (Lucy).

A narrativa de **Lucy** vai em direção contrária da expectativa que se espera de um professor que está se aposentando, pois quando questionada sobre o que faria após a sua

aposentadoria, ela relata que pretende fazer o doutorado e montar algo que possa servir de base para os alunos, ou fazer um trabalho que possa orientar as pedagogas com a prática das atividades físicas com as crianças.

A última fase apresentada por Day e Gu (2012) contempla os trinta e um anos ou mais de carreira docentes e mostra que os professores nesta fase tem:

sua capacidade de controlar as interações entre seus valores interiores e os ambientes externos em que trabalham e vivem determina o grau em que eles são capazes de aproveitar recursos emocionais e profissionais positivos e exercitar suas qualidades de resiliência, recuperar-se das decepções e adversidades, manter seu compromisso com a profissão e, com isso, sua eficácia (DAY; GU, 2012, p. 130).

Huberman (1995) por sua vez, trata essa fase como a fase de desinvestimento, para ele abarcada entre os trinta e cinco e quarenta anos de carreira, quando os professores evocam um fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional.

As diferentes formas de definir as características do trabalho e vida dos docentes são possíveis de acordo com Day e Gu (2012). Os autores citam exemplos de situações como a troca de escola, a troca de turma com mudanças das faixas etárias, ou ainda atribuição de uma nova função dentro da escola como fatores influenciadores na trajetória profissional e que devam ser consideradas no desenvolvimento profissional.

O decorrer da carreira docente trouxe para professora **Clara** amadurecimento profissional e pessoal, ela que já atua há dezenove anos na RMESM/RS relata que esse amadurecimento a fez voltar para a universidade em busca de novos conhecimentos, inserindo-se inicialmente como supervisora do PIBID e depois, como acadêmica no programa de mestrado em Educação Física.

[...] é uma situação diferente, porque é uma situação de maturidade profissional. Eu não sou daquelas que achar, porque eu já ouvi pessoas falando: - eu já aprendi tudo, para mim já tá bom assim, vai para uma formação e acha que é irrelevante, [...] eu acho que existe sempre a possibilidade de crescer e eu mostrei isso para mim mesmo quando eu decidi, claro que eu tive uma colega que me mostrou que eu poderia entrar num programa da Universidade que ela foi a cabeça da coisa [...] ela disse para mim: - se inscreve no PIBID, e o PIBID me abriu portas, eu me inseri e fui, daí eu vi que eu tinha possibilidade e eu tinha em mente isso, [...] eu anotei num papel e esses tempo eu achei aquele papel e lá estava escrito que uma das minhas metas era fazer o mestrado e eu disse: - meu Deus eu consegui, [...] Então é uma questão de amadurecimento principalmente, o que me trouxe mais foi essa questão de voltar para dentro da minha maturidade pessoal, tudo, espiritual, de eu voltar para universidade e fazer um mestrado que eu adorei (Clara).

Eu acredito que eu amadureci a minha proposta e acho que se olhar ano que vem eu vou ver que eu evolui, amadureci muito mais, porque a partir do que a gente vivencia a gente também reflete, faz uma autorreflexão sobre si, o que pode melhorar no seu trabalho e eu me cobro bastante, me esforço bastante nesse sentido de estar propondo uma diversidade de conteúdos, então eu me desafio também (Rosa).

As narrativas anteriores explicitam o amadurecimento das professoras em momentos distintos de suas vidas profissionais. A professora **Clara**, mesmo com tantos anos de docência atribui a esse amadurecimento ao interesse em estar sempre buscando coisas novas, dando importâncias a necessidade da formação continuada para o desenvolvimento do professor. Enquanto **Rosa** começa a partir disso, refletir sobre seus três anos de prática docente, com o propósito de melhorar o seu trabalho.

Se colocar no lugar do outro não é tarefa fácil e, colocar-se no lugar do aluno é para poucos professores algo possível, contudo, **Lucy** tem uma escuta sensível diante de uma situação de aula. Ela atribui seu crescimento profissional a reflexões que fez de sua prática docente colocando-se no lugar do aluno, compartilhando das dificuldades deles e, a partir de uma reflexão autocrítica, busca na pesquisa embasamento para dar conta da docência, evoluindo e chegando a elaborar formas alternativas para que os alunos pudessem ter conhecimento sobre os conteúdos da Educação Física.

Mas a primeira escola [...] eu tinha uma certeza que a Educação Física não era só prática que tinha teoria, claro que recém-formada sem uma visão geral da educação o que eu fazia eu passava as regras do livro oficial para gurizada [...] depois eu cheguei num tempo que eu disse: - nem eu consigo ler e entender isso aqui, horrível. Aí eu comecei a ampliar os conteúdos, [...] e comecei a perceber que todos esses estudos que eu estava fazendo até então me capacitaram a escrever, a montar os textos para os alunos com a linguagem deles, explicar as regras básicas com as linguagens deles, passei a entender que aquele monte de regra oficial lá metade não precisa, basta eles entenderem a dinâmica do jogo e o porquê das regras básicas, [...]foi a partir do momento que eu fiz a reflexão sobre a minha prática que eu achei frustrante, que eu achei horrível, que eu comecei a mudar, a passos lentos, hoje a minha parte teórica é bem diferente, a minha explicação é totalmente diferente, o meu olhar é totalmente diferente, mas tudo partiu desse crescimento (Lucy).

O processo narrado por **Lucy** transparece uma escuta sensível aos alunos, que se elabora a partir de um deslocamento dela em direção aos alunos, compreendendo as dificuldades deles diante da complexidade do conteúdo ensinado. Esse exercício de autocrítica lhe conduziu de uma prática transmissiva à outra, assentada na mediação.

A professora **Elsa** e o professor **Dylan** salientam os saberes experienciais como importantes no decorrer da carreira para que fosse possível realizar um bom trabalho com os alunos. **Elsa** salienta que tinha dificuldades com a sistematização dos conteúdos de suas aulas e só com a prática conseguiu reestruturar os conteúdos a serem trabalhados em cada ano. Para o professor **Dylan** o saber experiencial foi determinante para que pudesse ter segurança do trabalho que estava desenvolvendo com os alunos e assim pudesse ter domínio da sua aula.

[...] a sistematização dos conteúdos, hoje eu não tenho mais tanta dificuldade nesse aspecto, experiência e maturidade depois de alguns anos de docência. [...] Eu acho que é a experiência, a gente coloca alguns conteúdos, insere outros, vê o que deu certo, o que não deu, reformula o planejamento e insere outros conteúdos, tira outros, então a partir dessa experiência a gente vai reelaborando e tentando modificar a cada ano nosso trabalho pedagógico (Elsa).

[...] é difícil para gente analisar nossa própria prática, [...] mas eu percebo que muitas coisas eu evolui em relação ao trabalho e uma coisa que é marcante assim do início até hoje [...] é o domínio da tua aula, quando tu dominas as etapas e o que tu tens que fazer, [...] quando tu dominas tudo isso o aluno percebe que tu tens segurança naquilo e tu consegues fazer, agora quando tem alguma insegurança, a insegurança transparece [...] No início eu tinha mais dificuldade quando ia fazer uma (...), trabalhar com o sexto ano falando sobre o que era o futebol, fazer uma tempestade de ideias no quadro, virava uma brincadeira, sabe, aí todo mundo queria brincar e tal, e era mais difícil para mim dominar essa situação e, hoje eu consigo, porque eu tenho mais domínio dos momentos, das etapas, estou mais preparado para dar alguma resposta, (...) pela experiência (Dylan).

O professor **Dylan** acha difícil analisar a própria prática, mas considera que conseguiu evoluir em relação ao domínio de aula e não de turma como alguns professores costumam salientar e assim, combinar conhecimentos pedagógicos e específicos da disciplina, ajustando aos diferentes contextos de aula, assim emergem os saberes da experiência.

A professora **Jade** sustenta questões de mudanças ao longo de sua carreira docente. Sua visão é de que os alunos “regrediram” de uns tempos para cá e demonstram menor interesse em aprender o que exige que ela reconfigure seu trabalho em função dessa realidade.

Muda bastante coisa sim, porque os alunos também mudam, eu lembro que eu trabalhava dos esportes, eu trabalhava muita coisa, muita coisa, vou te dar uns exemplos, eu trabalhava o basquete, trabalhava a bandeja, que eu considero a bandeja muito difícil de fazer e eu trabalhava quando eu comecei a trabalhar e, agora eu não trabalho mais eu não dou mais porque os alunos não (...), parece que eles regrediram, não sei, esses alunos que vem parece que já não tem mais o que era antes, [...] eles não têm mais interesse, eles não tem mais vontade de praticar, de querer aprender eles estão bastante diferentes nesses dezesseis anos

de quando eu entrei do que eu fazia com eles e de agora, [...] está difícil tu passar as coisas, tu passa o básico (Jade).

Essa colaboradora tem uma formação mais antiga, início da década de 1990, e ela ainda tem impregnada uma visão de que o professor de Educação Física deva priorizar a *prática* nas suas aulas. Silva e Bracht (2012, p. 82) caracterizam essa prática pedagógica do professor de Educação Física, como uma continuação da tradição construída nas décadas de 1980 e 1990, em que os professores “costumam organizar o ensino a partir da ideia de que seu papel é ensinar aos alunos a prática de alguns esportes, particularmente, o voleibol, o basquetebol, o handebol e o futsal ou futebol”.

Esses autores apresentam outras práticas utilizadas pelos professores nas escolas como o “rola bola” ou “pedagogia das sombras”, sendo chamado de “desinvestimento” e a prática do professor inovador, que visa ampliar os conteúdos da Educação Física, a fim de romper com a tradição instaurada de apenas proporcionar esportes para os alunos, mas sendo essa menos usual (SILVA; BRACHT, 2012, p. 82).

A professora **Jade**, em narrativas anteriores, nos conta das suas experiências sociocorporais nas aulas de Educação Física na época da Educação Básica e traduz bem essa época em que as aulas tinham como conteúdo exclusivo os esportes visando a competição, em que os alunos que não fossem atletas não participavam das aulas. Apesar da professora diferenciar sua prática pedagógica das experiências vividas por ela em sua escolarização, o foco no ensino dos esportes. A preocupação com a dimensão técnico-instrumental está presente, mesmo diante de uma falta de interesse por parte dos alunos, conforme mencionado por ela.

Esse ensino predominante da prática que permeia as aulas de Educação Física, transparece quando falamos com a professora **Jade** sobre formação continuada e a professora dizer:

[...] nós da Educação Física, a gente gosta de ver algumas coisas práticas, para a gente poder aplicar com os alunos, eu tenho na minha cabeça que eu tenho que proporcionar o máximo de prática para eles (Jade).

Nessa direção, Day (2001, p. 17) enfatiza a complexidade do ato de ensinar exigindo do professor “destrezas, quer intrapessoais, interpessoais e um empenhamento pessoal e profissional” e nos mostra que “as salas de aula estão cheias de alunos com diferentes motivações e disposições para aprender, com distintas capacidades e provenientes de meios

socioculturais diversos”. Essas exigências, citadas pelo autor, acentuam-se ao longo do tempo, o que parece ocorrer com **Jade**.

[...] a experiência faz com que tu cresças, que tu vejas certas coisas que, de repente, lá no início eu nem ia ter como na hora desenvolver e resolver aquilo ali, e agora não, agora tu já tens (...) principalmente em relação aos alunos, as vezes acontece certas coisas do arco-da-velha, então na hora tu tens que saber resolver, na hora, eu acho que isso é só com a experiência, não tem outra maneira, pegar um livro e ler uma coisa acontecendo e tu fazes tal coisa, isso não existe, então é só com experiência mesmo (Jade).

Refletir sobre os significados atribuídos pelos professores ao que acontece na sua vida profissional e pessoal para melhor compreender o modo como desenvolvem seu trabalho na escola, segundo Day e Gu (2012) é de extrema importância. Por isso a ideia de fases da vida profissional, ao invés de fases da carreira faz mais sentido para os autores, pois

Para entender as variações na progressão da vida profissional dos professores, é preciso levar em conta os marcos políticos, organizacionais e a aula, bem como a inter-relação deles com os acontecimentos da sua vida pessoal e da sua forma de controlá-los (ou não) no decorrer do tempo. Portanto, o estudo das *fases de vida profissional* dos professores permite uma visão mais rica da natureza complexa e dinâmica dos fatores que influenciam a aprendizagem, a mudança e o desenvolvimento dos professores e, em consequência, no seu bem-estar, compromisso e capacidade de ensinar com pleno rendimento ao longo de suas vidas profissionais, ao invés das descrições centradas em apenas um dos aspectos que afetam na vida dos professores (DAY; GU, 2012, p. 59, grifos dos autores).

Desta forma, o desenvolvimento profissional de professores “avança e retrocede entre fases durante sua vida laboral por todo tipo de razão relativa à história pessoal, fatores psicológicos, sociais e organizativos e acontecimentos previstos e imprevistos” (DAY; GU, 2012, p. 60). Ou seja, todas as experiências são válidas para o desenvolvimento profissional, o erro faz com que você aprenda e tente acertar. Voltamos a repetir que as fases da vida profissional expressas por Day e Gu (2012), são apenas um modelo base, mas não algo que necessariamente possa ser seguido, como evidenciamos nas narrativas descritas e analisadas nessa categoria, pois movimentos distintos do que Day e Gu (2012) indicam, ocorreram nos relatos dos colaboradores desta pesquisa.

Ao narrarem suas trajetórias os professores colaboradores do estudo, nos levam a compreender como esse percurso formativo os constituíram como docentes. As experiências sociocorporais, caracterizadas por serem *experiências formadoras: recordações*, destacam-se como fatores importantes na vida da maior parte dos professores, sejam por experiências positivas ou negativas os levaram a escolha da profissão. Essa *escolha profissional* se deu por

motivos variados, mas uma coisa esteve sempre presente na fala dos docentes: o gosto pela atividade física.

A maioria dos nossos colaboradores, carregam a lembrança de uma formação inicial marcada pela participação em projetos, ou seja, percorrem um caminho paralelo ao currículo. A *aprendizagem da docência*, parte dessas experiências paralelas ao currículo, mas os professores que não tiveram essa oportunidade salientam as vivências dos estágios como importantes nesse processo, isso acontece pela necessidade de estarem inseridos no contexto escolar, vivendo o dia a dia e conhecendo o real trabalho do professor, passando a constituírem suas identidades como docentes. No entanto, a reflexão sobre as experiências, sejam curriculares ou externa ao currículo, é que geram aprendizagens, pois a prática só pela prática não é suficiente para se compreender a complexidade do ser professor.

Os *primeiros tempos da docência* geraram impacto para os professores, mesmo para os que tiveram essa iniciação à docência ainda no período de sua graduação. Embora essa experiência externa ao currículo tenha aparecido em muitos momentos como uma preparação importante para a docência, ela atenua, mas não elimina por completo o choque com a realidade. Esses primeiros tempos não foram nada fáceis a qualquer um deles. Medos, medos e incertezas ao trabalhar com determinadas etapas de ensino, dúvidas quanto a sistematização de conteúdos e a responsabilidade em si de ser professor, estão ligadas as lacunas presentes na formação inicial dos colaboradores. Além de todos esses enfrentamentos, a cultura que permeia a inserção dos docentes nas redes nos parece mais um teste de sobrevivência as escolas, aos alunos, as gestões.

*Ao longo do caminho*, as falas dos colaboradores demonstram uma certa porosidade quando tratamos das fases da vida profissional, mas comparando com a proposta de Day e Gu, as narrativas diluem a divisão entre o pessoal e o profissional, em que passamos a compreender como elementos imbricados no processo formativo docente.

### 3.2 DESEMARANHANDO OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Iniciamos na discussão da segunda categoria, *desemaranhando os processos de formação continuada*, como unidade constitutiva do desenvolvimento profissional. Destacamos que esta categoria está conectada de forma direta à categoria anterior, *tecendo percursos: dimensões pessoais imbricadas no processo formativo*, por compreendermos que o processo de formação continuada está inteiramente ligado ao percurso formativo dos professores. E, assim, podemos salientar os últimos elementos categoriais apresentados desta categoria: aprendizagem

da docência, primeiros tempos da docência e ao longo do caminho, como um movimento para esse processo de formação.

A formação continuada relaciona-se com as aprendizagens decorrentes da carreira, sejam elas elaboradas em espaços formais ou informais, mas que trazem engrandecimento pessoal e profissional aos professores. Ao procurar compreender como os professores dão sentido e relacionam essas aprendizagens elaboradas na formação continuada com o trabalho pedagógico realizado nas escolas, foi necessário conhecer quais contextos os professores consideram formadores e refletir como eles veem se constituindo nesse processo.

Assim, entendemos a formação continuada como uma estratégia de intervenção junto aos professores, visando a produção de conhecimento, ou seja, são processos e espaços onde circulam informações, podendo ser caracterizada como cursos promovidos pela SMED/SM (em convênios com universidades), participação em palestras, congressos, simpósios, trocas de experiências com outros profissionais da área, a busca pessoal por conhecimento através de leituras e a volta à universidade para realização de uma pós-graduação, dirigidos ao desenvolvimento profissional docente, a partir de (re)construções de saberes e da sua prática pedagógica. Esses processos, de acordo com Imbernón (2001) devem considerar a reflexão crítica sobre a prática docente, orientando uma autorreflexão constante sobre seu trabalho.

Nessa linha de pensamento, podemos mencionar o desenvolvimento profissional docente associado à “aprendizagem; remete ao trabalho; trata de trajeto; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; relaciona-se com a formação dos docentes; e opera sobre as pessoas, não sobre os programas” (VAILLANT; MAECELO, 2012, p. 169). Assim, o desenvolvimento profissional envolve processos individuais e coletivos de experiências de aprendizagem, além de englobar as necessidades pessoais e profissionais dos docentes.

Day (2001) por sua vez afirma que,

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo e indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual e colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais de ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20-21).

Tal compreensão sintetiza a complexidade do processo de desenvolvimento profissional, por estar associado a aspectos pessoais e profissionais, à carreira e à atuação



docente. Desse modo, nesta categoria, ao falarmos sobre os processos de formação continuada, estaremos abordando apenas uma das tantas práticas formativas que devem ser consideradas para se compreender o desenvolvimento profissional docente em sua totalidade, por identificarmos que esse processo faz parte do percurso formativo dos professores, uma vez que acontece concomitantemente no transcorrer de sua vida profissional.

Os *espaços de compartilhamento*, primeiro elemento categorial do Desemaranhando os processos de formação continuada, consiste de espaços considerados por professores como de interações entre eles e também entre eles e os estudantes de Educação Física em fase de iniciação à docência. O processo de formação dos professores acontece em diversificados contextos e por meio das trocas de experiências vividas e das discussões sobre essas com seus pares e estudantes em formação, no cotidiano da escola, nos cursos de formação da RMESM, nas situações de retorno às instituições de Ensino Superior e nos encontros informais entre eles.

Desta forma, entendemos que a formação docente deva estar relacionada ao contexto escolar, no momento inicial e continuado desse processo, por acreditarmos que a vida profissional docente seja um conjunto de interações, considerando o professor como um “ser não-fragmentado que age relacionando sua formação com sua trajetória docente, com sua prática cotidiana, com o conhecimento construído na experiência, e com as crenças que elabora durante sua existência” (MOLINA NETO, MOLINA, 2002, p. 61).

Espaços de compartilhamento são determinantes na formação e contribuem no desenvolvimento profissional docente, fazendo com que os professores “[...] entendam seus papéis e, portanto, no coletivo, invistam em ações para a formação e para a prática docente” (MARTINS, 2018, p. 207). Nesse viés, o compartilhamento emerge da dialogicidade na docência, em uma perspectiva que se organiza na escuta do outro, como se um encontro fosse, “[...] com propostas claras e práticas na direção da construção do conhecimento coletivo e corresponsável” (MARTINS, 2018, p. 207).

A narrativa a seguir da professora **Clara** retrata sua percepção sobre a importância da escuta, durante os cursos de formação continuada realizadas pelas redes de ensino, por compreender que não há possibilidade de diálogo sem que haja esse momento, pois é necessário “[...] pesquisar e aprender *com* o professorado de Educação Física” (MOLINA NETO; MOLINA, 2009, p. 13, grifo do autor) e, a partir desse diálogo, realizar formações em que o professor seja o protagonista e não apenas um ouvinte, passando essas formações a contribuir no dia a dia do contexto escolar.

[...] importância de ser palestras, cursos, formações em que o professor seja o protagonista, em que o professor esteja ali numa roda de conversa buscando soluções para esses problemas e não só lançando: - por que na minha escola acontece isso, na minha acontece aquilo e daí fica só no desabafo do que tá acontecendo, mas não existe solução para aquilo ali e daí o professor vai ficando cada vez mais ansioso e aquela formação serviu só para tu desabafar e te tranquilizar. Ah, falei do meu problema, mas o problema continua ali e ele existe e o que que tu vais fazer com aquele problema? e eu penso que a formação ela precisa estar voltada para isso aí (Clara).

Day (2001) mostra-nos a importância da formação contínua para os professores, não apenas pensando em melhorias para o ensino na sala de aula, e sim uma formação mais ampla pensando no desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes. Mas, devemos levar em consideração o interesse desse professor em aprender durante os cursos, pois conforme relatado pela professora **Clara**, muitos professores não dão a real importância para essas formações, por considerar que elas devam lhes proporcionar apenas conteúdos aplicáveis para suas aulas, então não consideram toda amplitude que determinados assuntos expostos nesses espaços formativos possam gerar para o seu desenvolvimento.

O professor **Antônio** compreende a formação continuada como espaços para compartilhamento de conhecimento e experiências, atrelando importância a esses cursos de formação por contribuírem na perspectiva formativa, nas palavras dele:

[...] no sentido de eu parar e pensar e ver o que é prioridade para educação do município [...]. Outra sistemática que eu tive de formação no município foi por escola, que eu também achei que foi mais atrativo para os professores e para mim. Porque a gente pôde discutir os problemas da escola, a realidade da escola com aquele formador que estava naquele dia. Então, eu tive sobre vários temas, sobre psicanálise, sobre práticas inovadoras em sala de aula, então foram muito boas, por que eu achei mais proveitosa? Porque foi num dia que a gente parou de trabalhar, [...] todos os professores da escola numa sala com um formador sobre um tema muito interessante era alguma coisa envolvendo psicanálise aproximando para a prática do professor, foi muito interessante (Antônio).

No entanto, Day (2001, p. 216) faz-nos um alerta para as formações promovidas pelas escolas, pois elas podem estar tendo um caráter compensatório, afim de “[...] abordar assuntos práticos de relevância imediata”, ou “[...] transpor a responsabilidade pela tomada de decisões para os contextos mais próximos onde as decisões são implementadas: a escola e a sala de aula”. Esse modelo, portanto, transfere as responsabilidades pelo ensino aos professores e não dão atenção aos fatores organizacionais e sociais que influenciam a dinâmica do currículo.

As professoras **Rosa** e **Elsa** compartilham da mesma ideia de que conversas informais em ambientes informais restritos aos seus pares são mais proveitosos do que os cursos, palestras

ofertadas pela rede, quando o desabafo é o elemento principal deste momento. Essa perspectiva de espaço de compartilhamento é uma possibilidade para a professora **Rosa** *refletir, fazer uma autoavaliação, autocrítica de si mesmo e do que pode vir a contribuir nesse sentido*, indicando um compartilhamento limitado ou circunscrito à sala de aula.

[...] esse processo da formação continuada para mim o mais importante é essa troca de diálogo entre pessoas da rede, entre profissionais da rede, então, eu dialogo bastante com colegas de profissão, sobre o que dá certo o que não dá, penso estratégias, penso como desenvolver melhor um conteúdo ou como sistematizar esses conteúdos, isso eu faço bastante essa troca de diálogos com outros profissionais (Rosa).

[...] esse ano vou ter a oportunidade de participar, porque essa escola conveniada ao município ela vai parar para os professores participarem da formação continuada e nos outros anos assim, o que contribuiu bastante foi nas trocas de experiências com os outros profissionais da área, então a gente tem um grupo de educação física que a gente troca bastante experiência da rede, sobre as escolas, quais os conteúdos que a gente está trabalhando então eu acho que isso tem contribuído mais. [...] Eu vejo que o diálogo: - ah tu tens esse mesmo problema que eu, o que tu tá fazendo para tentar superar? Ah, eu faço isso e como é que tu fazes aquilo, ah tá difícil. Serve como um desabafo também e tentar ver as situações em que o colega está conseguindo lidar com essas situações (Elsa).

A professora **Jade** compartilha das ideias anteriormente expostas pelas professoras **Rosa** e **Elsa**, ao mencionar que as formações oferecidas pela rede não têm contribuído muito para o seu trabalho docente e desenvolvimento profissional, mas que as trocas de experiências com os pares que ocorrem de forma paralela durante esses cursos são mais proveitosas.

O que é bom desses encontros é a conversa com os colegas, [...] a troca com os colegas é interessante quando a gente se encontra, porque daí um dá uma ideia, tu dá outra ideia, ah mas como é que eu não pensei nisso antes, de fazer tal coisa (Jade).

Esses momentos de compartilhamento dos professores, a partir dos cursos de formação continuada ou, dos espaços considerados pelos professores como lugares de aprendizagens e de trocas de experiências, evidenciados nas narrativas anteriores das professoras **Rosa**, **Elsa** e **Jade**, é definido, segundo Day (2001, p. 69), como “[...] o desejo de contar histórias sobre a prática, o desejo de desenvolver relações interpessoais ao contar as histórias e o desejo de repensar e de refletir sobre a prática e os seus contextos passados, presentes e futuros”. Discutir sobre a própria prática com o outro é condição necessária para que a partir da visão crítica deste outro possamos refletir e assim gerar aprendizagens.

O compartilhamento também é possibilitado pela participação em grupos de estudos durante a realização do mestrado evidenciado nas narrativas que seguem das professoras

**Branca e Elsa.** A professora **Branca** conta-nos sobre sua experiência no grupo ser mais proveitosa do que os cursos de formação oferecidos pelas redes e, a professora **Elsa** retrata esses momentos no grupo de pesquisa como importante suporte para a realização do seu estudo e conclusão da pesquisa de mestrado.

[...] a questão base para o meu trabalho pedagógico foi a questão do mestrado e o grupo do estudo do mestrado e do doutorado que eu estou fazendo. Esses grupos de estudo com leitura abrangentes de educação é o que me fazem constituir e ver a educação de uma maneira diferente, mas a formação continuada, digamos assim, mais específica das escolas, da rede, seja da rede estadual ou da rede municipal, não me agregam, porque eu vejo que é apenas um, como posso dizer? Motivacional [...] o que é ser professor, eu comecei a ter uma visão diferenciada, comecei a ver de uma forma diferente, a partir do grupo, que é a questão da autonomia, a visão mais crítica da realidade que vai além do dar aula, de tu achar que a tua aula depende só do que está entre quatro paredes ou da quadra, a educação física vai além, já diz educação então não é só sala de aula (Branca).

O grupo de estudos era muito importante porque a gente tematizava questões, debatia, a gente tinha um grupo, um coletivo que também poderia te auxiliar em projetos que tinham outros acadêmicos que também estavam no mesmo processo, então a gente também apresentava o projeto de pesquisa para o grupo, meio que numa forma de auxiliar mesmo (Elsa).

Percebemos que a professora **Branca**, no transcorrer das narrativas, manifesta que o grupo de pesquisa, com estudos e discussões junto aos seus colegas, gerou conhecimentos sobre a realidade escolar tornando-a uma professora mais crítica e questionadora. A realidade do cotidiano escolar veio à tona para as professoras **Rosa, Elsa e Jade** no momento da atuação docente, quando se deram conta que a carga horária destinada a um professor limita muitas coisas. Elas anunciam que a restrição de tempo nem sempre possibilitam momentos de diálogos e reflexão, visto que o professor para poder se manter financeiramente tem que trabalhar, muitas vezes, mais de quarenta horas não lhes possibilitando participar das formações continuadas oferecidas pela rede, ou buscar cursos para se atualizar.

Daí tu se deparas em Santa Maria com a falta de tempo e não tem quem te substitua, eu gostaria de sair fazer um curso, mas ficar uma semana fora não tem como, entendeu? Tu vais ter que pagar para alguém dar aula para ti ou tu vais ter que recuperar essa carga horária, só que com quarenta horas é impossível fazer isso (Rosa).

Na rede eu não estava participando dos cursos de formação continuada devido a minha carga horária de trabalho, não fechava com o turno para mim participar da formação continuada e depois que eu me formei na pós-graduação eu participei de um ou dois eventos, mas eram mais voltados para a área da educação, não especificamente para a

Educação Física e agora estou tendo este ano a oportunidade, porque um professor com quarenta horas ele não tem a oportunidade de fazer uma formação continuada, tu queres participar de um evento requer tempo e carga horária e se tu estás frente ao alunos quem é que vai te substituir na escola? Então é difícil nesse aspecto (Elsa).

[...] eu não estou fazendo muito curso, porque aqui em Santa Maria não tem, [...] então o único que a gente tem é a formação que a SMED faz as vezes, porque assim, para a gente ir para outra cidade fica bem complicado, porque eu tenho quarenta horas, a gente tem as nossas coisas, eu tenho filhos também, então, fica difícil da gente ir para outro lugar, dispende aqui também (*a professora demonstra com gestos a parte financeira*), então eu faço os que a SMED proporciona (Jade).

Nesta perspectiva Day (2001, p. 78) retrata que “[...] o trabalho dos professores tem sido visto como ‘tempo de contacto’ com os alunos”, ou seja, o professor tem pouco tempo para partilhar da sua prática com seus pares e isso afeta no seu desenvolvimento e aprendizagem profissional.

Nossa outra colaboradora, a professora **Clara**, teve a oportunidade de se inserir no PIBID como supervisora o que lhe possibilitou refletir sobre a prática junto a seus pares, além de orientar a iniciação à docência de acadêmicos do curso de Educação Física. No entanto, num primeiro instante ela pressupõe que lhe faltavam conhecimentos sobre determinados assuntos que eram abordados durante as reuniões do programa e, assim **Clara** apresenta que, devido a colaboração dos acadêmicos e bolsistas, ela aprendeu muito nesse espaço formativo, conforme o fragmento que segue:

[...] eu chegava nas reuniões do PIBID e tinha coisas que, sinceramente, eu ficava boiando eu não sabia do que eles estavam falando [...] eu tinha os meus pibidianos e eles me ajudavam, eu pedia: - me explica aí como é tal coisa, como é que está funcionando tal coisa, e daí eu comecei a aprender com eles e foi um aprendizado imenso (Clara).

A professora **Clara** retrata o PIBID como um importante espaço de compartilhamento. Esse convívio com professores do Ensino Superior e acadêmicos, essa troca de conhecimentos e atualização constitui-se como um momento de adquirir novos conhecimentos sobre a docência, por ter sido apresentada a autores críticos, que ela não recordava ter visto no período da sua formação inicial.

Considerando os espaços de compartilhamento, **Dylan** caracteriza o mestrado como um lugar para adquirir novos conhecimentos. Esse professor realizou o mestrado na área da Educação e salienta que esse convívio com professores de diferentes áreas oportunizou a discussão sobre a escola. A professora **Lucy** também realizou o mestrado na área da Educação,

e narra que o compartilhamento com colegas formados em diferentes áreas do conhecimento, foi marcante. Vejamos o que eles nos contam nos excertos que seguem:

[...] foi um espaço bom o mestrado na Educação, esse convívio com professores de diferentes áreas, então o debate é sempre a escola e seria diferente se eu tivesse fazendo mestrado em Educação Física, aí o debate seria a Educação Física. Mas ali o debate era a escola, então, tu tens a visão de vários profissionais de diferentes áreas e alguns com mais tempo de docência e outras que nunca foram professores, mas estão fazendo o mestrado, isso a gente percebia dentro da realidade. [...] e na Educação Física como não tinha o mestrado e se abrisse e não fosse com aqueles professores que queriam ser professores, [...] talvez para mim não servisse, porque o meu objetivo era trabalhar a Educação Física dentro do ponto de vista pedagógico e não um mestrado mais específico de treinamento ou alguma coisa assim, que não trouxesse a escola, talvez não (...) Tinha que ser mais pedagógico, essa era a minha ideia (Dylan).

Tinha colegas da enfermagem, do direito, da psicologia, da química, eu tinha uma colega da Educação Física, filosofia, várias áreas e as disciplinas eram voltadas para a Educação como um todo e muito interessante, foi muito marcante, contribuiu demais[...] eles falavam muito em história e geografia, história e geografia e nós estudamos o livro Casa Grande Senzala, ali me abriu o horizonte dessa visão de trabalhar a cultura afro-brasileira na Educação Física a partir dali, eu já tinha muito disso porque meu marido era da capoeira, então eu já tinha umas pinceladas disso, e dali eu trago conhecimentos que eu falo até hoje, até hoje, de forma simples para os alunos, do exemplos de conhecimentos que vem dessas aulas. Teve um outro professor [...] filósofo, conhecido também na área da Educação, [...] uma mente brilhante, escreveu vários livros, [...] e ele também contribuiu muito pela visão filosófica, pela visão do todo, professores maravilhosos que contribuíram muito, a minha professora amada [...] minha coorientadora, [...] ela trabalhou conosco a história da educação outra paixão que eu tenho e que me revolta muito a visão leiga que as pessoas têm da Educação pública no Brasil (Lucy).

Essas experiências do mestrado para os professores **Dylan** e **Lucy** foram importantes, no sentido de terem contato com pessoas e conhecimentos de outras áreas. Esses espaços trouxeram uma visão geral sobre a Educação como um todo. **Dylan** problematiza e supõe que talvez um mestrado na área da Educação Física não tivesse lhe proporcionado esse conhecimento mais abrangente sobre a escola.

Os cursos de formação continuada apresentados pela RMESM são bastante questionados pelos professores e, na maioria dos casos considerados insuficientes, causando descontentamento a esses profissionais. Contudo, há professores que consideram alguns cursos ofertados pela rede como espaços propícios para aquisição de conhecimentos relevantes sobre a escola e a Educação. A dimensão do conhecimento técnico-instrumental também aparece nas narrativas dos colaboradores, de forma menos significativa, quando retratam o que lhes

interessa mais nos cursos de formação continuada, ao frisarem que há necessidade de algo mais prático e aplicável para as aulas.

Alguns dos professores que narram as experiências da formação continuada, ofertadas pela rede, como limitadas para a aprendizagem, citam ambientes informais como espaços de compartilhamento junto a seus pares como mais proveitosos. Esse desejo que o professor tem de contar sua história, tem que ser levado em consideração, mas há necessidade de se tomar cuidado para não se restringir apenas a prática do professor, conforme evidenciamos em algumas narrativas, desconsiderando a Educação de forma geral.

A reflexão das histórias compartilhadas pelos professores constitui-se em um espaço importante, pois eles passam a ser protagonistas desse momento. Os espaços de compartilhamento representados pelas discussões envolvendo a Educação de forma abrangente, que não se resumem apenas a Educação Física e às práticas pedagógicas, vão ser ampliados durante as reuniões dos grupos de pesquisas. Neste contexto, passamos a pensar a volta dos professores para a universidade, seja para realização do mestrado ou na condição de supervisor de projeto. Desta maneira, percebemos que independente da forma e do local que as aprendizagens e os espaços formativos aconteçam, todos estão envolvidos com a Educação e a escola e que para cada professor houve um momento marcante para isso.

*O lugar da pesquisa*, outro elemento categorial de Desemaranhando os processos de formação continuada, consiste do entendimento de que a pesquisa é parte da vida profissional dos professores, agregada com as experiências que tiveram no decorrer da graduação e dos anos de atuação docente. Entendemos que a pesquisa deva se fazer presente em todo o processo de desenvolvimento profissional, pois a “[...] natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira” (DAY, 2001, p 16).

A professora **Branca** ao trazer a importância da pesquisa para o desenvolvimento profissional docente, aproveita para fazer uma crítica as formações realizadas pelas redes de ensino, assim como a maioria dos professores entrevistados, sinalizando que as formações não priorizam as necessidades dos professores e apenas delegam mais trabalho. **Branca** acredita que a pesquisa é parte importante à vida profissional, para que haja reflexão da prática docente realizada nas escolas e assim um avanço no trabalho.

[...] fazer a reflexão do porquê da pesquisa no nosso trabalho, eu tinha a visão de que a pesquisa era só para quem iria trabalhar com pesquisa na universidade no começo, mas não, o professor se não tiver a pesquisa no seu trabalho vai chegar um ponto que ele vai começar a reproduzir, reproduzir e ele não vai ter resultados satisfatórios e ele vai se frustra,

então a pesquisa deveria ser uma formação continuada, não da forma que estão tentando fazer na rede que estão delegando ao professor mais trabalho e não estão dando subsídios para que ele desenvolva, não que eu não ache interessante esta proposta de desenvolver projetos, bem projetos mesmo, título, justificativa, isso é muito interessante só que não estão dando a base. Então, o que vai acontecer? Eu acho que vai acontecer isso:- bem provável, vai sobrecarregar o professor, não vai ser um trabalho de qualidade e amanhã a SMED vai dizer assim: - mas a gente ofereceu formação. Mas é assim, se oferece, mas não dão as condições, mas a ideia, a proposta é interessante. [...] no mestrado [...] foi bem isso ver a pesquisa como parte integrante do trabalho pedagógico do professor (Branca)

Desta forma, **Branca** problematiza a lugar da pesquisa na vida do professor imbricado à qualidade da formação continuada de professores. Pesce e André (2012) definem que a formação do professor-pesquisador

[...] pode ser vista como uma forma de ajudar a melhorar o ensino, possibilitando que o docente exerça, com os alunos, um trabalho que vise à formulação de novos conhecimentos, ou o questionamento tanto da validade quanto da pertinência dos já existentes. É essencial que o professor deixe de ser um técnico, reproduzidor das práticas convencionais que são internalizadas pela força da tradição, e passe a ser autor de sua ação educativa (PESCE; ANDRÉ, 2012, p. 43).

A concepção de pesquisa para a professora **Rosa** é compreendida de modo diferente, pois está baseada no entendimento de que o professor-pesquisador, produtor de conhecimento, é o professor universitário. Conforme expressa na fala a seguir:

O mestrado te prepara, como ele é acadêmico, mais para sair de lá um pesquisador, não para tua questão na escola, da tua realidade é a outra coisa. Talvez nesse viés seria melhor ou opções de ter os mestrados profissionalizantes (Rosa).

Vale sublinhar que partilhamos da concepção de professor pesquisador definida pela professora **Branca**, que compreende a necessidade da pesquisa na vida profissional docente, com a busca constante por conhecimentos e percepção da natureza dos eventos educativos, afim de conseguir atender as necessidades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e da sua formação humana. **Branca** faz da pesquisa uma aliada na melhoria das suas práticas. Pesce e André (2012)

[...] a formação do professor pesquisador representa uma possibilidade para que o futuro professor tome consciência da necessidade de analisar sua prática, compreendendo suas inter-relações com as condições educacionais e sociais, e encontrando caminhos para desenvolver os saberes próprios da docência (PESCE; ANDRÉ, 2012, p. 41)



O professor **Antônio** teve algumas experiências consideradas formadoras durante a realização do mestrado que se integraram na forma como compreende a pesquisa e no lugar dessa na sua percepção. A experiência como professor de um curso preparatório para Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) conferiu-lhe experiências distintas das que estava acostumado durante a graduação, como por exemplo os estágios, o Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) e o grupo de dança, pois era uma dinâmica de aula de Educação Física diferente, aulas predominantemente teóricas em que teve que elaborar um polígrafo para os alunos com conteúdos que muitas vezes ele não tinha conhecimento, mas mesmo assim **Antônio** atribui êxito a essa experiência por estar no mestrado e ter maturidade para pesquisa e elaboração do material.

[...] deu mais propriedade conceitual para defender o nosso trabalho de professor, para defender o nosso papel, para justificar a Educação Física e dá para fazer uma coisa assim de tudo isso eu já falei: - o papel, da importância, para justificar, vem de uma palavra que é legitimar, tem que ser legítimo, ela está lá por algum motivo e a gente tem que saber a legitimidade dela. A pouco tempo atrás ela foi questionada a nossa área, porque é importante está no ensino médio? Então vamos tirar, se a gente tá errado, tá errado, mas a gente precisa ter um grupo de professores que trabalha ou que vai lutar por isso e que precisa saber justificar por que senão com certeza ela vai sair (**Antônio**).

Outra experiência também durante o mestrado, considerada formadora para o colaborador **Antônio**, foi o trabalho editorial realizado na revista *Kinesis*, que lhe proporcionou leituras abrangentes sobre as diversas áreas da Educação Física, trazendo compressão do campo acadêmico.

[...] um pouco da experiência da *kinesis* jogou um pouquinho com as minhas leituras, com o que eu estava lendo, às vezes chegava um texto sobre gênero, eu não sabia muita coisa, mas eu lia e falava: - olha só não sabia que esse autor aqui é o grande que trabalhava gênero e Educação Física, é um aprendizado, não é da tua área, mas é uma leitura que é um aprendizado, então por esse lado foi bem interessante (**Antônio**).

Assim, essas experiências do professor **Antônio** atreladas ao mestrado lhe propiciaram legitimar a área pelo conhecimento teórico e compreensão do campo acadêmico. Mas, também asseguraram capacidade para a realização de aulas e avaliações nas escolas em que atua.

A professora **Clara** volta para a universidade, com aproximadamente quinze anos de atuação docente, sendo supervisora do PIBID, projeto este que lhe abriu portas para que ingressasse no mestrado, pois foi a partir do projeto que ela passou a se envolver com a pesquisa

e a se interessar pela temática da formação continuada de professores, tema de sua dissertação, voltada para os anos iniciais.

[...] sou ligada no lado profissional e eu sempre quero fazer o melhor, eu não sou como eu te falei acomodada, então meu objetivo era fazer o mestrado para um ganho ( *sinalizado com as mãos como financeiro*) e também para um ganho profissional, porque tinha muitas coisas que pela minha formação ser antiga, de 1992, mudou muito e eu comecei a enxergar com o PIBID (Clara).

A professora **Clara** traz a pesquisa para sua realidade na escola. Ela é experiente, mas apenas recentemente, veio a atuar com turmas de anos iniciais, portanto começou a se questionar sobre as possibilidades de formação continuada de professores de Educação Física para essa etapa de ensino, fazendo da sua realidade um objeto a ser analisado e investigado. Esse movimento investigativo de **Clara**, contraria o que Zeichner (2007) afirma acerca da pesquisa, pois conforme esse autor os professores sentem a pesquisa educacional como irrelevante para seu trabalho nas escolas. No entanto, a professora **Clara** não só procura a pesquisa, quando se insere no PIBID, como realiza uma investigação no decorrer do mestrado, a fim de compreender e tentar mudar esse contexto da formação continuada de professores de Educação Física.

[...] o problema do mestrado na minha pesquisa era formação, mas eu puxei mais para os anos iniciais que é aonde eu estou atuando (Clara).

Acreditamos ser importante salientar que o professor **Dylan** também foi supervisor do PIBID. Mesmo que ele não traga explicitamente a questão da pesquisa no PIBID, sabemos que os professores supervisores do programa estão envolvidos com pesquisa e produção do saber junto aos acadêmicos bolsistas, além de produzirem conhecimento junto a estes por meio de estudos realizados sobre o e no contexto escolar.

[...] a pouco tempo atrás eu tive a possibilidade de ser supervisor do PIBID também e a gente percebeu que no PIBID a gente têm essa possibilidade de contextualizar, de fazer esse diálogo constante entre o que se aprende na universidade e a realidade da escola mesmo, o chão da escola (Dylan).

Dentre os professores colaboradores desse estudo tivemos dois professores supervisores do PIBID, três professores que foram bolsistas do programa durante a graduação e um professor que durante a graduação foi bolsista e coordenador do PELC. No entanto, cada professor retrata

de maneira diferente essa passagem pelos programas, porque cada professor vivencia de modo diferente a experiência, isso devido a vários fatores como: a escola ou local que aconteceram, aos alunos que fizeram parte dos programas, o grupo de estudo formado durante sua realização para troca de experiências e para gerir aprendizagens.

A professora **Jade** ressalta que na época da sua formação inicial não havia tantos projetos de pesquisa/ensino/extensão como há hoje em dia e, a pesquisa na sua vida ficou restrita ao grupo de estudo da época do mestrado.

[...] o grupo que era orientado pelo professor, tinha vários mestrandos e especializandos, era um grupo bem grande na época e a gente trabalhava basicamente no laboratório. Mas o professor gostava muito de fazer pesquisa de campo, ele fazia muito pesquisa em escola, com escolares. Então, a gente se envolvia muito, a gente foi em várias escolas do Estado, principalmente do Estado, a gente foi em escolas grandes e, a gente fazia várias avaliações nos alunos, para trabalhar com pesquisa com ele e normalmente eram pesquisas dele, a gente às vezes com as coletas a gente fazia um trabalho nosso para apresentar em algum evento, a gente fazia bastante pesquisa com escolares (Jade).

Essa experiência de pesquisa para a professora **Jade** foi marcada por idas a escolas para avaliação de medidas de escolares e coleta de dados para a realização de seu estudo. E, a partir da sua fala e de narrativas expressas na categoria anterior, percebemos que a pesquisa realizada por ela durante esse período não tem ligação com a sua prática pedagógica. Na fala a seguir a professora **Jade** nos conta que, pela falta de cursos que lhe parecessem interessantes, oferecidos pela rede, ela busca na literatura e na internet atividades diferentes para realizar nas suas aulas.

[...] ano passado e retrasado a gente fez várias formações só que foi para a gente montar um currículo da Educação Básica do município, então esses dois últimos anos foram poucos cursos mesmo que a gente fez, [...], a gente teve alguns cursos práticos, poucos, poucos mesmo. Então o que eu busco mais mesmo é na literatura, na internet que a gente busca alguma coisa para dar uma aula diferente, porque no meu colégio não tem quadra, então dia que chove, hoje por exemplo (*o dia estava nublado e em alguns momentos chovia*), hoje a gente tem que ficar dentro da sala de aula fazendo outra atividade teórica, diferente, então eu busco mais fora mesmo (Jade).

A busca por novos conhecimentos realizada por **Jade** caracteriza-se como uma autoformação e, de mesmo modo foi para os professores **Lucy** e **Antônio**. **Lucy** conta-nos que, durante a graduação, o conteúdo handebol não foi bem trabalhado, deixando lacunas quanto à maneira como poderia ser aplicado didaticamente aos seus alunos. Dessa forma, ela busca referências e diálogo com professores mais experientes, valorizando os saberes da experiência, como intuito de adquirir conhecimentos para conseguir trabalhar este conteúdo.

[...] eu sempre fui muito crítica comigo mesma, muito crítica e perfeccionista, então eu percebia sempre, puxa vida, mas isso aqui não está legal, será que é isso? E essa reflexão, estudar para eu ir atrás para eu ver e não ter vergonha de perguntar, como eu era taxada de burra mesmo anos atrás né, que tem demais eu perguntar as coisas óbvias da vida? (*risos*) E perguntava. [...] o handebol que foi para mim o mais carente falando de forma acadêmica, [...], aí eu tinha uma vizinha que também era professora de Educação Física muito boa [...], eu sabia que ela sabia bem handebol aí eu não tive dúvida eu marquei um dia, falei que queria falar sobre o handebol: - tu me dá umas dicas? Aí eu fui de caderno, de lápis, borracha e fui anotando tudo, naquele tempo que a gente não tinha esse acesso à internet [...] logo em seguida teve uma feira, que eu nunca esqueço, que tinha um livro sobre a educação física escolar de uma maneira mais didática, os esportes eu fui pegando, fui pegando e muito de jogar com os alunos, muito, muito, muito até hoje se dá eu jogo com os alunos, da EJA é direto, vou jogando e apitando junto e como isso é significativo para eles né, e foi assim que eu aprendi o handebol, que para mim foi o que mais teve lacunas (Lucy).

**Lucy** ainda descreve a dificuldade de acesso a materiais didáticos naquela época e enfatiza a facilidade do acesso a esses hoje, principalmente, com o advento da internet, meio que utiliza para fazer suas buscas. Essa forma de busca é também utilizada pelo professor **Antônio**, conforme exposto a seguir:

[...] eu busco leituras, eu busco análises de algumas coisas, eu retomo coisas que eu trabalhei, eu reescrevo coisas, avaliações só que para reescrever eu preciso ter embasamento, então eu preciso de leitura eu preciso buscar coisas na internet, eu entendo que a gente está sempre em formação e isso faz parte da formação continuada (Antônio).

Essa busca pessoal dos professores **Branca, Jade, Lucy e Antônio**, por novos conhecimentos, atualizações, seja por meio de livros, pela internet ou proveniente dos saberes de professores mais experientes, partem das necessidades e interesses dos professores. Esse movimento configura-se como um processo que gera a aprendizagem da docência e contribui para o desenvolvimento profissional desses professores. Os sentidos atribuídos a ela e a relação com o trabalho pedagógico tomam proporções e perspectivas que compõe os interesses e necessidades dos professores, cada um no seu tempo.

O *mestrado e seus desdobramentos*, terceiro e último elemento categorial de Desemaranhando os processos de formação continuada, incide sobre as motivações que levaram os professores a busca pelo mestrado, os sentidos que os professores atribuem à essa formação para sua vida profissional, o que ela representou e, quais as aprendizagens que foram se consolidando do mestrado para a atividade docente.

A busca pelo mestrado foi motivada por alguns fatores e em momentos distintos da vida profissional dos docentes. No entanto, há algo recorrente na fala de metade dos professores quanto à busca pelo mestrado, conforme excertos a seguir:

Inicialmente o mestrado (...), [...] como é que a gente chama? Subir de nível? Valorização? [...] além dessa valorização, a parte teórica [...]. Tu tens a prática na tua escola e o mestrado te faz refletir sobre aquela prática, então ele consegue (...) fazer essa ligação entre teoria e prática (Branca).

[...] o meu ingresso no mestrado (...) eu estava terminando a graduação e eu pulei direto para o mestrado e o começo é um período de que tu fica angustiada, cheio de incertezas do que tu vai fazer eu estava inserida em projeto já estava me preparando desde o início da graduação em inserção de projetos e coisas para fazer o mestrado e também por questões financeiras que ele sobe o nível, então o salário de professor já é pequeno, então com o mestrado dá um bom aumento [...] e também porque é isso nesse sentido de tentar se qualificar melhor e a maior contribuição que o mestrado me proporcionou profissional foi uma melhor concepção de mundo, de sociedade, nesse sentido acho que foi muito importante para mim (Rosa).

[...] hoje também no município professores que tem pós-graduação, principalmente mestrado tem um reajuste salarial muito significativo (Elsa).

Não é essa a palavra, desejo? não era um desejo, o que eu queria para mim (*a professora parece ter achado as palavras para se expressar*) que era fazer um mestrado, porque eu sabia que pelo município existe um ganho profissional a mais, que no estado não tem, mas o município tem e eu sabia que melhoraria o meu ganho, [...] dinheiro é necessário para a gente viver, ter conforto, o mínimo necessário pelo menos (Clara).

Com base nesses excertos das narrativas de **Branca, Rosa, Elsa e Clara**, o mestrado é visado por muitos professores como ascensão na carreira, promovendo um aumento salarial. Para essas professoras subir de nível representa um ganho financeiro. Conforme os percentuais de progressão entre classes e níveis definidos a seguir:

§ 1º Os percentuais de progressão entre as classes ficam definidos da seguinte forma:

- a) A progressão da Classe A para a Classe B é de 10%;
- b) A progressão da Classe B para a Classe C é de 10%;
- c) A progressão da Classe C para a Classe D é de 10%;
- d) A progressão da Classe D para a Classe E é de 10%;
- e) A progressão da Classe E para a Classe F é de 10%.

§ 2º Os percentuais de progressão entre os níveis ficam definidos da seguinte forma:

- a) A progressão do Nível 1 para o Nível 2 é de 40%;
- b) A progressão do Nível 2 para o Nível 3 é de 20%;
- c) A progressão do Nível 3 para o Nível 4 é de 20% (SANTA MARIA, 2003, p. 8).

Apesar da questão financeira parecer um importante fator, percebemos que isso não se destaca como único e em alguns casos, nem como principal motivo para procura do mestrado,

como podemos observar, nas falas já mencionadas. A professora **Branca** atuava a alguns meses na rede municipal de outra cidade e a oportunidade de cursar o mestrado a fez refletir sobre a prática que estava desenvolvendo na escola. **Rosa** conta-nos que estava se preparando para o mestrado desde o ingresso na graduação, participando de projetos de pesquisa/ensino/extensão e, após um ano de curso no programa de pós-graduação começa a atuar na rede municipal de outro município. Já **Clara** demonstra desejar o mestrado, pois isso fazia parte de suas metas antigas e com a inserção no PIBID, sentiu a necessidade de se atualizar frente às concepções pedagógicas mais críticas da educação existentes e, assim, após dezesseis anos de atuação docente, insere-se no mestrado.

**Dylan** tem familiares com grau de mestre e doutor e isso o fez querer seguir nos estudos e, de modo semelhante às professoras **Branca**, **Rosa** e **Clara**, almejou fazer o mestrado, porém na época que terminou a graduação em Educação Física, na UFSM, não havia o mestrado na área, então ele optou por fazer uma especialização no centro de Educação. Esta foi uma estratégia utilizada por **Dylan** para poder conhecer os professores e se inserir no centro de Educação para depois fazer a seleção no mestrado, pois achava que sem conhecer professores não conseguiria a vaga. A seguir ele nos conta um pouco sobre isso:

Na verdade o meu mestrado (...) eu fui fazer especialização em gestão educacional, quando eu terminei, porque eu quis ir para a área da Educação, porque eu sempre quis ser professor e então a ideia era sempre ir para a área da educação e na época não existia mestrado em Educação Física. Então era mestrado em Educação que se podia fazer sendo professor. [...] eu terminei a graduação e passei num concurso [...] aí eu pensei posso ir trabalhar para lá (...) e conversando em casa meu pai ele me disse: - tu quer estudar mais? Estuda mais não tem problema. Eu já tinha experiência na família de pessoas que fizeram mestrado e doutorado. Então, eu queria estudar mais também, e por isso que ele surgiu e surgiu no final da graduação e aí eu fui fazer especialização em gestão educacional para poder entrar no mestrado em Educação, sabendo que eu indo direto da Educação Física para o mestrado na Educação talvez eu não conseguissem, porque eu não tinha contatos, não conhecia professores [...]. Fiz especialização em gestão educacional, conheci os professores para depois fazer a seleção (...), um ano depois eu fiz a seleção para o mestrado (Dylan).

A professora **Jade** relata-nos que sua inserção no mestrado não foi algo pensado, porque não havia um propósito maior, ela apenas foi aproveitando as oportunidades, diferentemente dos professores **Rosa**, **Clara** e **Dylan** que já planejavam com a pós-graduação.

Eu nem tinha acabado a especialização, antes de fechar o meu trabalho da especialização eu já me inseri no mestrado, então foi mais (...), eu acho que foi uma consequência, foi um atrás do outro, não tem muito a dizer que, ah eu fiquei um ano estudando, fiquei um ano

me preparando, não, fiz, nem tinha prova na época, era só uma entrevista e como era com o mesmo professor meio que deu uma sequência e aí foi assim que eu ingressei no mestrado (Jade).

Esse acontecimento, para a professora **Jade**, deu-se como um caminho da formação inicial e da especialização. **Jade** estava inserida num grupo e deu continuidade às pesquisas e estudos que vinha realizando, pois não havia intenção de realizar o mestrado. **Lucy** também não tinha como propósito realizar o mestrado, como ela mesmo nos conta, mas foi incentivada pela ex-sogra, que acreditava que ela tinha capacidade para fazer essa formação, fruto das conversas em almoço de família dos finais de semana, quando abordavam questões sobre Educação e Educação Física.

Como eu sempre fui muito de questionar e de falar eu tive uma pessoa, eu tenho uma pessoa maravilhosa na minha vida que é a minha ex-sogra, minha ex-sogra tem pós-doutorado em Educação [...] eu ia na casa dela todo o final de semana para o almoço e sempre conversávamos sobre Educação e eu sobre Educação Física mais especificamente e, lá pelas tantas ela disse assim minha filha, tu não viu que tu estas preparada para o mestrado? Eu disse: - eu? Eu nunca pensei em mestrado, não tinha feito nem a especialização né, como é que eu ia para o mestrado? E ela: - esse teu pensamento ele vem dos novos paradigmas está na hora de tu fazer. E daí ela começou a meter pilha, começou a meter pilha, e me perguntou: - o que te angustia? - Ah, essa Educação Física nos anos iniciais, a base. - Então escreve, escreve o que tu achas. Ela me ajudou a dar norte para o meu querer no mestrado e me encheu de força e de esperança, me dizendo, não, tu tens capacidade, me encheu de elogios (Lucy).

Desta forma, após ser incentivada a concorrer a uma vaga no mestrado, **Lucy** com cinco anos de docência, inseriu-se no programa de pós-graduação em Educação nas Ciências. No fragmento a seguir a colaboradora faz uma reflexão muito importante quanto à relevância que o mestrado teve na sua vida.

O mestrado foi um pouco frustrante no sentido de que eu não consegui escrever e publicar artigos, escrever muita coisa, mas ele foi fundamental para essa pessoa que eu sou hoje, para essa profissional que eu sou hoje, não contou pontos, não tive artigos de muita importância, mas contou pontos na profissão, é um lado importante porque tudo que eu tive lá eu usei, estou usando e reviso, não pegando o material, não, mas do conhecimento que eu tive no mestrado (Lucy).

O mestrado para **Lucy** não trouxe publicações em revistas ou livros importantes, como ela mesma fala *não contou pontos* quanto a isso, mas proporcionou grandes aprendizagens que

foram significativas para seu trabalho pedagógico na escola. **Clara**, também assinala os conhecimentos elaborados no mestrado como parte integrante do seu dia a dia profissional.

Como eu aprendi muito com o mestrado foi uma mudança muito grande no meu profissional daquela Educação Física que eu tive na graduação, que é uma forma diferenciada da que eu tive hoje, talvez seja porque eu optei por uma linha mais crítica [...] então tu começa a enxergar as coisas de uma outra forma, [...] Então eu vejo o mestrado totalmente integrado e eu fico bem feliz de ver que eu consigo aplicar toda minha experiência do mestrado no dia a dia, muito bom porque eu me atualizei bastante, de teóricos de uma linha mais aberta, mais diferenciada mesmo para trabalhar hoje, e antes era uma linha bem da psicomotricidade e agora é uma linha bem mais crítica, de uma época mais progressista e a linha que eu procuro seguir é a crítico superadora [...] justamente pela parte mais politizada da coisa que eu acho que o ser humano não gosta de falar, mas é preciso que se fale, o mundo pede que a gente seja assim, não tem como ser desvincular, toda hora a política faz parte da vida da gente e não tem como fechar os olhos para isso, não só essa política partidária, mas a política de tudo, porque aquela tela arrebentou e não foi concertada? Porque esse muro não foi pintada ainda? Porque essa quadra empossa? é uma coisa que está muito institucionalizada em tudo na vida da gente (Clara).

A fala de **Clara** possibilita explorar o caráter formativo do mestrado no sentido de repensar a própria prática, pensar o trabalho pedagógico no seu conjunto articulado às condições materiais e objetivas que o condicionam. Essa perspectiva imbrica a experiência da escola à luz do mestrado e isso também evidencia-se nas narrativas de **Antônio e Branca**.

[...] a gente tem que ter experiência de escola, precisa conhecer a escola, depois que eu entrei para a escola e, nessa parte o mestrado me deu sustentação, mas o que eu aprendi que mudou a minha cabeça quando eu cheguei na escola, foi ver que as coisas não dependem só do professor (Antônio).

[...] acho que ele qualifica. [...] tu acaba saindo com uma visão diferenciada de quem não teve a oportunidade de fazer essa formação continuada [...] Ele te empodera mais quanto professor, daí tu tens a base teórica, fundamentação (...) por exemplo, outra coisa que eu aprendi no mestrado, [...] a especificidade da Educação Física [...] No mestrado a gente vê (...), no caso eu optei pela cultura corporal que vai além dos conteúdos, planejamento, didática (Branca).

A reflexão quanto ao próprio trabalho pedagógico, essa tomada de consciência exige reavaliar todo o processo formativo e as decisões realizadas na trajetória. Assim **Clara**, ao retomar o significado da sua prática pedagógica, define-o como algo que vai além dos conteúdos, do planejamento e da didática. Nóvoa (2002) corrobora nesta perspectiva afirmar que o conhecimento profissional docente é algo difícil de definir, pois:



[...] o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é teórico; tem uma dimensão prática, mas não é prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes *mais* (e este *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada ação educativa. Há um certo consenso quanto à importância deste conhecimento, mas há também uma enorme dificuldade na sua formalização e conceitualização. Ponho como hipótese de trabalho que ele depende de uma reflexão prática e deliberativa (NÓVOA, 2002, p. 27, grifos do autor).

Essa importância de “*saber analisar* e de *saber analisar-se*” (NÓVOA, 2002, p. 27), traduz-se numa reflexão crítica sobre si, como os professores vem se constituindo ao longo do seu percurso de formação. Os espaços que fazem parte da trajetória profissional docente dos colaboradores influenciam o modo como eles pensam, entendem e interpretam a docência, pois os professores são movidos pelos acontecimentos do seu entorno. Desta forma, conforme **Antônio** nos relatou, anteriormente, que com a chegada na escola passa a perceber que as coisas não dependem apenas do professor, bem como **Rosa** que nos salienta não julgar mais os professores após inserir-se na escola na condição de docente.

[...] eu não julgo mais professor de maneira alguma, porque quando tu te colocas na condição de professora (...), eu já não questiono mais nada (Rosa).

Nesse sentido, os professores **Antônio** e **Rosa** relacionam a docência como algo mais complexo e essa capacidade de ampliar a visão sobre a docência repercute a partir do mestrado no processo formativo. **Rosa** ainda salienta uma mudança e um amadurecimento proveniente desse processo de formação no decorrer do mestrado. Bem como **Elsa** *assimila* a imagem que a professora tinha de si, anterior a esse processo, que se modificou com o percurso formativo, principalmente das concepções advindas do mestrado.

Eu me sinto outra pessoa, acho que eu saí mais madura, mais experiente, nesse sentido acho que qualifica muito, nossa! eu me olho quando eu entrei no curso e olha quem eu sou hoje, não sei se quando eu entrei eu me via conquistando tudo que eu conquistei hoje, mas é gratificante, é sofrido, mas é gratificante, tem uma retribuição (Rosa).

Eu já não vejo Elsa sem mestrado, acho que foi muito importante, mas principalmente isso de dar um aporte teórico [...] para um aprofundamento daquilo tudo que a gente viu na graduação e a gente tem outra idade, já tem outra maturidade, outro olhar mais crítico que na graduação a gente não tinha, possibilitou até refletir sobre coisas que na graduação a gente não podia, não identificava, não é nem identificar a gente nem imaginava debater e tematizar e acho que o mestrado contribuiu nesse aspecto, tu olhas com um outro olhar e um senso mais crítico a partir disso (Elsa).

Dessa forma, percebemos que esse reconhecimento de si, de **Rosa e Elsa**, só é possível por haver um conhecimento sobre sua história, sobre o que se passou e com os sentidos atribuídos aos processos de formação. Segundo Moita (1995, p. 116) “[...] só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma”.

Eu tive essa oportunidade de entrar numa universidade pública e tentei vivenciar tudo que ela poderia me dar, então eu já tinha desde a graduação essa ideia de fazer uma pós-graduação. Esse processo já estava presente na vida acadêmica e toda essa participação em projetos de ensino/ pesquisa/ extensão, a participação em eventos fora, aqui do município também, acho que isso me oportunizou a inserção na pós-graduação e me formar para ser um profissional que se insere depois na profissão e com uma boa formação, acredito que seria isso, fazer a minha, parte pelo menos na educação (Elsa).

As experiências formadoras da professora **Elsa** sinalizam uma formação para além do currículo prescrito, salientando a importância que a universidade pública teve na sua formação, o qual oportunizou a participação em projetos de pesquisa/ensino/extensão que, além de agregarem conhecimentos deram a ela a oportunidade de dedicar-se aos estudos integralmente devido ao recebimento de bolsa CAPES. Essa oportunidade de poder dedicar-se integralmente aos estudos durante a realização do mestrado e todas as experiências vivenciadas pela professora possibilitaram que ela exercesse a profissão de forma comprometida, a fim de contribuir à sociedade com o seu trabalho e conhecimento.

Ao se colocar na perspectiva de professora pesquisadora, **Branca** enuncia o mestrado como incentivador na busca de novos conhecimentos. Tratando-se de um processo de enxergar frente as coisas que acontecem. De forma semelhante, o professor **Antônio** também coloca-se nesse processo de olhar para si e reconhecer-se, avançando na busca pelo conhecimento com a finalidade de formar-se.

Formação continuada muitas vezes os professores fazem porque tem que fazer a rede manda um convite, uma convocação e quando tu está no mestrado tu vai olhar alguma formação continuada tu te interessa, ah eu preciso disso, acho que te desperta o interesse, busca por novos conhecimentos, talvez o mestrado me possibilite ver que isso seja importante, talvez uma pessoa que não tenha não consiga ver com tanta facilidade a importância disso (Branca).

O mestrado para mim foi muito importante, porque eu tive a obrigação de ir atrás de leitura, que a gente não tem na faculdade a gente tem uma coisa básica e na faculdade na nossa cabeça de acadêmico a gente não vê muita importância da leitura [...] foi importante, porque é tu por ti mesmo, tu tem que buscar, se tu não buscar a leitura o teu trabalho não vai ficar bom ou vai ficar com uma base fraca, então eu acho que começar por aí foi muito bom, porque eu retomei leituras da faculdade, eu avancei para outras leituras, eu li uma outra

área que não era minha, a filosofia, e comecei a gostar e tornei isso parte da minha área, trouxe isso para Educação Física (Antônio).

Os professores vivenciaram o mestrado de diversas formas e, assim dão significados e interpretações diversas a essa experiência, pois viveram em momentos diferentes e atribuíram objetivos diferentes a esse processo formativo. Os colaboradores **Jade**, **Elsa**, **Rosa** e **Dylan** narram ter adquirido grandes conhecimentos com o mestrado, mas quando o atrelam a sua prática pedagógica não veem contribuições, talvez por ele não ter tematizado questões referentes ao trabalho pedagógico desenvolvido no dia a dia.

[...] eu acho que o mestrado para minha atuação na escola ele não tem muito, não tem muito elo de ligação, o meu mestrado foi totalmente em pesquisa, só que tem certas coisas, como eu trabalho muito com medidas e avaliação, que eu faço com eles também, eu faço sempre no início do ano a medida de peso, altura, eu faço o cálculo de IMC com eles, dou a tabela para eles verem onde se encontram (Jade).

[...] para o meu trabalho pedagógico na escola o mestrado não contribuiu, posso dizer que não contribuiu, ele te forma para ti ser um pesquisador, esse é o viés desse mestrado (Rosa).

Eu acho que a principal contribuição do mestrado foi aprofundamento teórico, ele possibilitou concepções de mundo, de educação e vejo que isso contribui sim para o meu trabalho pedagógico, eu vejo como um aspecto muito positivo e relevante e também a questão de dar maturidade [...] então eu vejo que é isso, [...], são mais concepções que tu vai ter que definir teu ponto de vista e a partir disso tornear o teu trabalho na escola, mas ele tematiza muito pouco a realidade das escolas, é mais um meio acadêmico de seguir a pós-graduação de doutorado do que para escola (Elsa).

[...] eu não percebi uma formação no mestrado, uma ampliação, uma mudança, não, foi mais uma etapa que eu fiz e me agregou currículo, mas em termos de conhecimento, um pouco de conhecimento, mas não percebo na minha prática as disciplinas do mestrado como tendo reflexo na minha prática (Dylan).

Professora **Jade** realizou o mestrado no CEFD/UFSM, entre os anos de 1995 e 1998, na área de concentração Ciência do Movimento Humano, na linha de Cineantropometria, ela narra que no seu mestrado teve a pesquisa voltada para essa linha e, por isso não consegue fazer conexões com a escola. **Rosa** também fala sobre a forma como a pesquisa acontece no mestrado, pois esse processo formativo tem como proposta transformar o professor em pesquisador, mas no entendimento dela, pesquisador para trabalhar no ensino superior. Também é o pensamento de **Elsa**, que se referiu ao mestrado, como meio para seguir a pós-graduação e chegar ao doutorado. **Rosa** e **Elsa** realizaram o mestrado recentemente, na área de

concentração Estudos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física e traduzem o mestrado como formador de pesquisadores, por não tematizar a realidade escolar.

**Dylan** teve sua formação no mestrado em Educação e, assim como as professoras mencionadas anteriormente, ele não notou reflexos do mestrado na sua prática, mas reconheceu que essa formação gerou conhecimentos. **Dylan** ainda traz reflexões e questionamentos sobre seu processo formativo, inquietações que permearam todo seu percurso, conforme excerto a seguir:

[...] eu sempre falo, quando tu fazes a graduação tu saís cheio de certeza, aí no mestrado tu ficas com dúvida, aí no doutorado deu tu não sabes nada (*risos*), mais ou menos isso, então o mestrado para mim gerou mais dúvidas em relação a muita coisa, mas não me deu embasamento para minha prática (Dylan).

Embora o professor Dylan negue que o mestrado possa ter lhe proporcionado aporte pedagógico para sua prática, é interessante observar quando ele fala sobre suas certezas a respeito da docência e da Educação Física ao sair da graduação e, até que ponto esse exercício de indagações e de desconstrução de certezas que o mestrado propiciou-lhe não o faz um professor diferente.

Nesse desemaranhar dos processos de formação continuada, a partir das falas dos professores, pareceu-nos que elas convergiram no sentido de que o mestrado tem um papel formativo, no entanto, como isso se dá é muito específico. As experiências de orientação, a base teórico-metodológica adotada nos diferentes grupos de pesquisa, o próprio convívio com os colegas durante o processo, apresentam detalhes diferenciados e, cada um dos colaboradores demonstra ter vivido esse processo de forma única. Em comum a todos, parece haver uma provocação a repensar a docência, tanto em se contexto específico quanto no sentido mais amplo e, para alguns deles, isso inclui as especificidades das práticas pedagógicas da Educação Física.

O fato de o processo de realização do mestrado oferecer ou não condições para que temáticas relacionadas a escola fossem abordadas não parece definir a repercussão dessa experiência formativo sobre a prática pedagógica desses professores nas escolas onde atuam. Se há um efetivo desenvolvimento profissional que se assenta na realização de um mestrado acadêmico, os desdobramentos dessa experiência sobre a atuação docente de cada um varia entre uma identificação bastante precisa sobre as transformações geradas a partir desse processo e, de outra parte, formas difusas que sugerem possíveis mudanças na forma de ser docente, sem contornos precisos em relação a isso. Não podemos ignorar, ainda, o caso de uma colaboradora

para quem a realização do mestrado acadêmico representa um acontecimento isolado e sem qualquer conexão com sua prática docente.



#### 4 ALINHAVANDO OS FIOS: UM PROCESSO (IN)CONCLUSIVO

O desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade. Assim, podemos dizer que o desenvolvimento profissional docente de professores de Educação Física é indissociável das dimensões pessoal, profissional. Essa posição constitui-se em pressuposto que orientou nossas opções teórico-metodológicas e balizou nosso percurso investigativo.

Ao alinhavarmos os fios deste estudo, retomamos o problema de pesquisa que busca investigar *de que modo o mestrado acadêmico, como formação continuada, de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS repercute no processo de desenvolvimento profissional docente?* Nesse sentido, importa informar que a primeira categoria elaborada *tecendo percursos: dimensões pessoais imbricadas no processo formativo* e os elementos categoriais que a engendraram, não respondem diretamente ao problema de pesquisa. Contudo, o estudo, ao ter considerado esses elementos e categoria indica que há um imbricar entre a primeira e a segunda categoria, intitulada *desemaranhando os processos de formação continuada*.

A estreita e permanente ligação entre as categorias é imprescindível para que se historicize a trajetória dos colaboradores, considerando-se aspectos de sua vida pessoal e profissional. Desse modo, ao considerar as narrativas elaboramos a análise, que foi construída a partir de duas categorias *tecendo percursos: dimensões pessoais imbricadas no processo formativo* e *desemaranhando os processos de formação continuada*.

Na primeira categoria, *tecendo percursos: dimensões pessoais imbricadas no processo formativo* identificamos as *experiências formadoras: recordações, a escolha profissional, a aprendizagem da docência, os primeiros tempos da docência e ao longo do caminho* como elementos que conduzem à compreensão do que constitui a categoria. Nesta mesma categoria estão relacionados os caminhos percorridos pelos colaboradores, os quais sinalizam a decisão pela profissão, as influências de familiares, de colegas de trabalho, as múltiplas experiências vividas em diferentes etapas da vida e as marcas das atividades docentes realizadas na escola.

Fazer emergir as recordações de infância nos possibilitou compreender o forte componente emocional de grande parte das experiências vividas nesse período, tanto na escola quanto na esfera familiar. O convívio como professores dentro da família é apontado como um dos possíveis motivos que influenciaram na opção por tornar-se professor. É peculiar o processo vivido por **Antônio** que, ao narrar suas experiências no interior do CTG, levado pelas mãos de seu pai, revela a existência de processos pedagógicos nas práticas tradicionalistas ali

desenvolvidas. A aprendizagem e, posteriormente, o ensino da dança nesse espaço constitui-se em importante experiência formadora para esse professor e que influi diretamente na sua escolha profissional.

As experiências vividas na Educação Física escolar, tanto positivas quanto negativas, foram narradas em estreita ligação com a opção profissional. No primeiro caso, geralmente relacionada à prática exitosa de esportes na escola e, no segundo, o interesse em buscar uma formação que pudesse levar a uma prática docente diferenciada e que superasse as experiências de exclusão e impossibilidade de aprendizagem de conteúdos próprios desse componente curricular. Mesmo diante de experiências negativas durante o período escolar, houve a brecha para ver na Educação Física a possibilidade de uma relação pedagógica diferenciada, dada a natureza de seus conteúdos.

As experiências sociocorporais vivenciadas ao longo da infância e adolescência, na escola ou fora dela, constituem o elemento central para a escolha profissional. Para quase todos os colaboradores, a prática do esporte tem lugar de destaque nessas experiências e deixa como marca o *gosto pelo esportes e práticas corporais*.

As experiências formadoras estão presentes ao longo da vida dos colaboradores e, durante a formação inicial, são identificadas com os diferentes espaços de ensino/pesquisa/extensão e, em certa medida, os estágios curriculares. A participação em diferentes projetos e grupos estão presentes nas narrativas, sempre associadas a aprendizagem da docência, um dos elementos que constituem a primeira categoria.

Os estágios supervisionados tem protagonismo no processo formativo de colaboradores que concluíram sua graduação no início dos anos 1990. A escassa oferta de espaços de atuação na forma de projetos de ensino e extensão voltados à escola fazia dos estágios quase a única opção de iniciação à docência. Os colaboradores egressos em período mais recente, notadamente na última década, têm em comum uma formação marcada pela participação em diferentes grupos envolvendo atuação pedagógica articulada à pesquisa. Há nesse sentido, uma sinalização do estabelecimento de uma política de ensino/pesquisa/extensão mais comprometida com a escola.

Programas como PELC e PIBID, somados a outros projetos de extensão são exaltados como valiosos espaços de aprendizagem à docência e, no caso do segundo, também representa a articulação com a formação continuada, conferindo-lhe particular importância. É inegável a legitimidade desses espaços formadores como possibilidades de aprendizagem à docência, mas, vale ressaltar o caso de **Antônio** que, embora atribua sua aprendizagem da docência a sua experiência em um dos programas mencionados, nos instiga a pensar o lugar de sua experiência



com grupo de dança, anterior ao ingresso na universidade, no seu percurso formativo. Nos parece que, os desafios colocados a ele para ensinar colegas do grupo de dança, constituem a base de sua aprendizagem docente, ainda que de modo informal.

Os *primeiros tempos da docência* costumam ser desafiadores para os jovens professores e as narrativas produzidas são impactantes em relação a isso. Ser designada para atuar no *fogaréu* ou ser *jogado aos leões*, são expressões usadas por colaboradores para denominar uma escola inserida em um contexto de extrema violência, expondo uma jovem professora a situações de risco ou, no segundo caso, inserir-se em uma escola sem qualquer preparação ou informação sobre aspectos básicos de seu funcionamento ou da função que deveria exercer. A falta de apoio, tanto no interior da escola quanto por parte de órgão gestor, pode impactar profundamente sobre a continuidade de jovens professores no magistério e, em alguns casos, levar ao seu abandono.

A exclusão vivida por **Lucy** nas aulas de Educação Física, convertem-se, nesse caso, na *lenha* a ser queimada no *fogaréu*. O empenho da professora, respaldado por um processo colaborativo e comprometido com a escola e seu entorno reverteram as dificuldades iniciais em aprendizagens que marcaram o início de sua carreira docente.

A inserção na docência, na forma como foi narrada nesse estudo, apresenta recorrências em relação a precariedade nas condições de trabalho, baixos salários e conseqüente acúmulo de horas além de um flagrante despreparo para exercer a função que remete a lacunas na formação inicial. Apesar da maioria dos colaboradores ter atuado em projetos e/ou programas de ensino/extensão, as aprendizagens elaboradas a partir dessas experiências não é capaz de impedir situações de impacto e assegurar a plena preparação para a docência da Educação Física nos contextos desafiadores que a escola pública no Brasil apresenta.

As experiências docentes acumuladas ao longo do caminho emergem nas narrativas tornando visíveis muitos conhecimentos elaborados nesse percurso. Para alguns docentes a experiência é reconhecida como base de aprendizagens e conhecimentos importantes para a docência. A qualidade desses conhecimentos e a forma como se traduzem nas práticas pedagógicas tem as marcas de como cada um tem vivido seu percurso na condição de professor.

O tempo de docência pode ser uma possibilidade para o desenvolvimento de uma escuta sensível como viabilidade de um movimento de uma prática pedagógica assentada na transmissão de conteúdos a uma postura de mediação, preocupada com a elaboração de conhecimentos por parte dos alunos. O tempo pode, também, propiciar o amadurecimento e, mais uma vez, favorecer a elaboração de conhecimentos experienciais que contribuam para um amadurecimento profissional que se materializa na capacidade de articular conhecimentos

pedagógicos e específicos do componente curricular de modo a adequar aos diferentes contextos de aula.

Na segunda categoria *desemaranhando os processos de formação continuada*, compreendemos os espaços que os colaboradores consideram como formadores, a importância e o papel da pesquisa na vida profissional dos professores e os sentidos conferidos ao mestrado e as aprendizagens que este possa ter incitado à atividade docente. Desse modo, reconhecemos os *espaços de compartilhamento*, o *lugar da pesquisa* e o *mestrado e seus desdobramentos* como elementos categoriais que nos auxiliaram a analisar os caminhos que esse processo vem seguindo para constituição do desenvolvimento profissional docente.

Nesse ínterim, portanto, ao discutirmos essa categoria contemplamos os objetivos específicos, *identificando os sentidos atribuídos à formação continuada pelos professores de Educação Física, as relações estabelecidas entre as aprendizagens elaboradas no mestrado acadêmico e o trabalho docente na escola, compreendendo o papel do mestrado acadêmico na (re)construção da identidade profissional desses professores e identificando os saberes que os colaboradores reconhecem como pertinentes ao seu trabalho docente na escola.*

A expressão formação continuada parece estar fortemente associada a formação em serviço, para os professores da RMESM. Alguns aferem atividades vinculadas a cursos e palestras como uma proposta de formação. No entanto, parece não haver um estabelecimento de identificação do mestrado como formação continuada, em relação a dar prosseguimento a formação inicial.

As situações de trocas de experiências, sejam estas formais ou informais, constituem-se para os colaboradores em *espaços de compartilhamento* de conhecimento e caracterizam-se como momentos formativos. As narrativas de alguns professores nos possibilitaram perceber a importância da visão crítica do outro sobre a própria prática, para uma possível reflexão a respeito dela. Esse falar sobre a realidade na qual o professor se encontra e sobre a sua prática pedagógica é considerado uma oportunidade de formação, em que as trocas de experiências são elementos para elaboração de conhecimentos.

Os espaços informais, para alguns professores, são propícios para essa trocas e produção de conhecimentos e, surgem com a necessidade de se abordar questões referentes ao contexto escolar. Nas narrativas percebemos críticas aos cursos de formação continuada oferecidos pela RMESM, quanto a forma como vem ocorrendo e aos conteúdos abordados. Essas críticas são recorrentes em momentos distintos das entrevistas por **todos** os docentes. No entanto, o professor **Antônio**, apesar de também aferir críticas as formações ofertadas pela RMESM, reconhece nelas algum aspecto formativo. A diversidade de conteúdos de diferentes áreas que

são abordados nesses momentos propiciam ao professor conhecimentos, mesmo que não específicos da área da Educação Física, que passam a servir de reflexão tanto para sua atuação quanto para sua vida pessoal.

Um importante espaço de compartilhamento para a professora **Clara** foi o PIBID, essa volta para a universidade, e as trocas de conhecimentos com professores do Ensino Superior e acadêmicos lhe proporcionaram grandes experiências na condição de supervisora do projeto. Esse espaço também lhe instigou a procura por novas aprendizagens, motivo que a levou a realizar o mestrado. O curso de mestrado proporcionou para os professores **Lucy** e **Dylan** um espaço de compartilhamento de novos conhecimentos, junto a professores de outras áreas. A realização dessa etapa formativa na área da Educação aproximou **Lucy** e **Dylan** dos debates que abordavam diferentes aspectos do campo educativo de modo mais amplo.

As narrativas dos professores indicam uma variedade de espaços onde a possibilidade de partilhar com os pares que foram reconhecidos por eles como potencialmente formadores. Os grupos de estudos durante a realização do mestrado para os docentes se caracterizam como um desses espaços. Para os colaboradores que já atuavam como professores durante a realização do mestrado, esses grupos auxiliaram a pensar sobre o trabalho docente e questionar-se sobre a própria prática, levando-os a uma visão ampla da complexidade que envolve o cotidiano da realidade escolar.

Nessa perspectiva, os espaços de compartilhamento, independente do lugar que aconteçam, devem ser reflexivos e gerar aprendizagens aos docentes. A partir dos processos de socialização entre os pares, com os professores de outras áreas, com os professores do Ensino Superior e ainda com os acadêmicos, são gerados momentos de grande valor formativo. A experiência vivida no interior desses grupos cria condições para o aprofundamento da reflexão sobre a prática docente.

A prática da pesquisa, na mesma direção, promove a reflexão sobre a docência, associada às mais diversas experiências formadoras do percurso de vida dos docente. A maioria dos professores colaboradores converge em relação ao entendimento sobre a importância e o papel da pesquisa na vida do professor. **Rosa** destoa desse grupo por compreender a pesquisa de forma diferente. O conceito de pesquisa para essa professora está atrelado ao professor universitário. Ela associa que o professor-pesquisador seja o professor que se dedica a pesquisa na Educação Superior e que essa ação não condiz com a realidade do professor da Educação Básica.

No entanto, a maioria dos docentes compartilham da consciência de que a pesquisa é fundamental para o trabalho docente na escola. E, compreendem a pesquisa como aliada ao

trabalho do professor, para que haja compreensão do contexto em que se está inserido. **Branca** salienta que o professor deve ser um pesquisador e que a busca constante por conhecimento é necessária a fim de atender a demanda educacional e que a pesquisa é uma possibilidade de formação continuada para os professores. Interpretamos, segundo as narrativas de alguns professores, um movimento de autoformação, em que a busca por novos conhecimentos parte dos professores para auxiliar no desenvolvimento de suas aulas, por meios variados de acesso aos conteúdos. Desta forma, a pesquisa destaca-se na vida profissional dos professores em momentos distintos, mas com significados semelhantes sobre sua importância e seu papel.

As relações que os professores estabelecem entre as aprendizagens elaboradas no mestrado variam. Alguns professores, embora relatem que o mestrado não abordou temas diretamente relacionados à escola, sua realização possibilitou elaborar conhecimentos que passariam a orientar sua atuação docente. Essa relação, em uma situação mais extrema, levou uma das colaboradoras a ressignificar sua docência a partir do mestrado que acaba por converter-se em um divisor de águas na medida em que a levou a compreender sua prática pedagógica dentro de um contexto social, político e econômico. A partir disso, sua prática docente é redimensionada, deixando de estar limitada apenas ao espaço da aula, mas vinculando-se à toda a escola, à comunidade, acentuando uma compreensão do sentido coletivo de sua atuação.

O mestrado acontece em momentos distintos da vida de cada professor que integrou esse estudo. Em alguns casos antecedendo o início da carreira, em outros simultaneamente ao seu início e, em outros ainda, já em fase adiantada da trajetória profissional. Esses diferentes tempos encontram também, biografias diversas, conferindo um processo único e elaborações próprias a cada um dos colaboradores.

Percebemos que professores que passaram pelo mesmo processo tiveram e deram sentidos diferentes a essa formação. **Rosa** e **Antônio**, por exemplo, realizaram o mestrado e depois se inseriram na escola. Suas trajetórias embora parecidas se distinguem na forma como cada um vem constituindo sua identidade docente.

Essa caracterização diversificada dos professores, nos provocou procurar saber o que os levou ao mestrado acadêmico e como ele repercutiu no desenvolvimento profissional docente dos colaboradores. Alguns docentes, viram no mestrado a possibilidade de dar continuidade a formação, outros projetaram a possibilidade de melhoria de condições financeiras ou, ainda, como possibilidade de refletir sobre a prática docente e de atualização de conhecimentos. A oportunidade de qualificação profissional também foi mencionada como fator que influenciou

na decisão e ainda, temos professores que não tinham a intenção de realizar o mestrado, mas foram de alguma forma incentivados por pessoas próximas a realizar o mestrado.

As narrativas dos professores indicam que o mestrado suscitou conhecimentos diversos sobre Educação e Educação Física. Assim, para alguns colaboradores esses conhecimentos são associados a prática docente, constituindo-se na base para uma tomada de consciência sobre seu trabalho e de reflexões que se tornaram possíveis a partir desse processo formativo. Se não há uma unidade em relação isso, a narrativa de **Dylan** expressa uma reflexão acerca de aprendizagens construídas e desconstruídas ao longo do seu percurso formativo, mas que se acentuam com a realização do mestrado, mesmo que o colaborador não explicita uma articulação direta entre os conhecimentos resultantes do mestrado e sua prática docente.

O mestrado possibilitou, para alguns professores, um amadurecimento e, no caso de **Rosa** traduziu-se em uma reconfiguração da imagem que tinha de si, tanto quanto pessoa, quanto como profissional. Identificamos uma permanente construção de identidade, sendo, fundamental pensar que ela não se cristaliza para ser quebrada e refeita. A identidade está em constante movimento, há um dinamismo nesse processo de tornar-se professor e, conseqüentemente na constituição da identidade.

No decorrer da investigação, mesmo que de forma difusa, os saberes que os colaboradores vinculam ao seu trabalho docente emergiram em suas narrativas. Os saberes experienciais foram associados a diferentes etapas da vida dos colaboradores, até mesmo antes do ingresso na carreira profissional. O currículo da formação inicial é, para alguns colaboradores, fonte de conhecimentos importantes para a docência mas, as experiências da docência precoce ganham lugar de destaque na produção de saberes reconhecidos pelos professores como base de sua prática docente.

De certo modo, a pertinência dos diferentes saberes para a prática docentes nos parece dispersa ao longo do texto. Ao cotejar os diferentes elementos que constituem as categorias, encontramos diferentes formas de saber, associadas a diferentes experiências que marcaram o processo formativo dos colaboradores.

Ao alinharmos as considerações reconhecemos as limitações do estudo. Em grande medida, relacionadas ao tempo disponível para sua realização. Não se trata de buscar justificativas, mas antes, de refletir sobre as condições para a realização de pesquisas desse tipo nas condições impostas no atual cenário acadêmico. O longo e cuidadoso processo de produção de dados nos propiciou reunir um material muito rico e que ultrapassa nossas condições de extrair tudo o que ele nos oferece em decorrência do tempo. Essa é uma condição dramática de fazer pesquisa em tempos de produtividade acadêmica.

Reprimida<sup>22</sup> pelo tempo, analiso a condição de bolsista. A vantagem de receber uma bolsa de estudo e poder se dedicar integralmente a pesquisa se dilui diante da imposição de uma produção em pouco tempo. Isso, fez parte do meu processo de aprendizagem de pesquisa, lidar com essa condição a qual a pesquisa acadêmica está submetida e, que particularmente vejo como prejudicial para um estudo desse caráter. Não se trata apenas de estudar intensamente, mas de ter tempo para amadurecer o que se lê, tempo para desemaranhar esses fios. Então, alguns emaranhados ficam pelo caminho.

Nesse sentido, não dou fim a esse processo, apenas deixo de tecer por alguns instantes esse emaranhado de ideias que percorrem minha mente. Esse coser de histórias de vidas conduzidas por pensamentos rápidos que não acompanham a falta de agilidade das mãos me fazem perder por instantes o fio da meada. No entanto, nesse movimento de fazer e de desfazer alinhavos, volto a conduzir a agulha que nesses diversos caminhos se misturam com diferentes linhas e se entrelaçam ao meu processo formativo.

Ao conduzir dessa pesquisa, algumas questões que nortearam esse estudo passam a me inquietar e à medida que vou evoluindo na escrita desse trabalho passo a repensar o meu percurso e o que o mestrado acadêmico representou para mim. Desta forma, encontrei-me em processo formativo ao tecer vidas. As linhas desses processos vão ganhando cores e se revelando em imagens criadas a partir de falas, silêncios, gestos e risos.

Enfim, o mestrado teve grande importância para minha formação profissional e pessoal, dando significado as concepções sociais da educação e do trabalho do professor, que já vinham em processo de elaboração. Assim, a pesquisa provoca novos conhecimentos e, cumpre o papel de indagadora, mas não traz tranquilidade de respostas, mas atende a novos questionamentos.

---

<sup>22</sup> A partir desse parágrafo remete-se a primeira pessoa do singular por se tratar de aspectos vividos pela pesquisadora, autora dessa dissertação, em uma construção particular de seu processo formativo.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, M. A; MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 95-114.
- ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-9, 1999.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 24 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- BERNARDI, A. P.; ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. A pós-graduação Lato Sensu na trajetória profissional de professores de Educação Física. **Horizontes**, v. 35, n. 1, p. 133-140, jan./abr. 2017.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Porto Editora, 1997.
- BOLÍVAR, A. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- BOLÍVAR, A. Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En libro de Maria Helena Abrahão, Lourdes Frison, Christianny Barreiro (org.). **A Nova Aventura (Auto)Biográfica**. Tomo I. Porto Alegre: Edipucrs, 2016, p. 251-287.
- BORGES, C. M. F. **O Professor da Educação Básica e seus Saberes Profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960**. Cria a Universidade Federal de Goiás, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L3834-C.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L3834-C.htm)>. Acesso em: 19 novembro de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 26 de julho de 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 04 janeiro de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa**. Regimento Interno de Pós-Graduação Stricto Sensu e Lato Sensu da UFSM de 2008. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/ppgagrobio/regimento.pdf>>. Acesso em: 18 novembro de 2018.
- BRASIL. **Resolução CNE/ CES 7, de 31 de abril de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação

plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2004. Seção 1, p. 18-19. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 1º de maio de 2019.

CARREIRO DA COSTA, F. da. A Formação de Professores: objetivos, conteúdos e estratégias. In: COSTA, F. C. et al. **Formação de Professores em Educação Física: concepções, investigações, prática**. Edição: Faculdade de Motricidade Humana, 1996, p. 9-36.

CARVALHO, L. M. A formação inicial de professores revisitada: contributos da investigação sobre a socialização dos professores. In: COSTA, F. C. et al. **Formação de Professores em Educação Física: concepções, investigações, prática**. Edição: Faculdade de Motricidade Humana, 1996, p. 37-56.

CARVALHO, M. R. V. de. **Perfil do professor da educação**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccffd3e?version=1.2>>. Acesso em: 5 de maio de 2019.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://educerehomini.files.wordpress.com/2017/08/charlot-o-professor-na-sociedade-contemporanea.pdf>>. Acesso em: 27 de março de 2019.

CLATES, D. de M.; GÜNTHER, M. C. C. O PIBID e o percurso formativo de professores de Educação Física. **Motrivência**, v. 27, n. 46, p. 53-68, 2015.

CLATES, D. de M.; GÜNTHER, M. C. C. O PIBID e o processo de socialização docente de professores iniciantes de Educação Física. In: SAWITZKI, R. L.; ROSA, C. L. L. da; GAMA, M. E. R. (Org.). **Iniciação à docência, reflexões e produção do conhecimento: PIBID Educação Física no CEFD/UFSM**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, p. 145-170, 2016.

CLATES, D. de M. **A participação no PIBID e o processo de socialização docente de professores de Educação Física**. (Monografia de Especialização em Educação Física Escolar). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2016.

CONCEIÇÃO, V. J. S de; MOLINA NETO, V. Formação e prática educativa do professor de Educação Física: o início da docência sob olhar da pedagogia crítica. In: CONCEIÇÃO, V. J. S de; FRASSON, J. S. **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016, p. 23-44.

COSTA, T. M.; GÜNTHER, M. C. C. PIBID/Cultura Esportiva da Escola: o processo formativo dos estudantes de Educação Física. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 118-134, 2014.



DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Tradutora Maria Assunção Flores. Portugal: Porto Editora, LDA, 2001.

DAY, C. **A paixão pelo ensino.** Adaptação para língua portuguesa Assunção Flores/Elodie Martins. Portugal: Porto Editora, LDA, 2004.

DAY, C.; GU, Q. **Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas.** Una influencia decisiva en la vida de los alumnos. Traucición Pablo Manzano Bernárdez. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones, 2012.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 89-111, 2004.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.1, p. 85-110, 2008.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Formação de Professores de Educação Física: elementos para uma epistemologia das práticas formativas.** Vitória: EDUFES, 2014.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.155-172, março/2002.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil:10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro/2002.

GATTI, B. A. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n.1, p. 139-210, maio/ago. 2010.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-78.

GOODSON, I. F. Profesorado e historias de vida: un campo de investigación emergente. In: GOODSON, I. F. (Org.). **Historias de vida del profesorado.** Barcelona: Octaedro, 2004.

GÜNTHER, M. C. C.; DAMKER, M. H.; LIMA, C. R. P. A trajetória da Revista Kinesis - uma leitura a partir de seus editoriais. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 01, p. 08-23, 2012.

HERNÁNDEZ, F. Prólogo. In: GOODSON, I. F. (Org.). **Historias de vida del profesorado.** Barcelona: Octaedro, 2004, p. 9-26.

HUBERMAN, M. Os ciclos de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

IBGE. **História & fotos**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santamaria/panorama>>. Acesso em: 18 de maio de 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, 1998.

MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Estudo sobre estratégias de inserção profissional na Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 19, p. 101-144, 1999.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARIN, E. C.; ZANCAN, S. Pós-Graduação: uma década do descredenciamento do programa do CEFD/UFSM. **Revista Biomotriz**, v. 6, n. 1, p. 108-120, jun. 2012.

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

MARTINS, A. C. **Processo formativo de professores de língua inglesa: ser formador e ser formado sem alibis**. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. da G.N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. de M.R.; MIZUKAMI, M. da G.N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 59-91.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995, p. 111-140.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. K. **Quem aprende?** Pesquisa e formação em Educação Física Escolar. (Org.) MOLINA NETO, V. et al. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.8, n.1, p.57-66, janeiro/abril, 2002.

NARVAES, A. B. Socialização. In: GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.) **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 390-391.

NASCIMENTO, M. D. do; MOURA, N. S. V. Análise Espacial da Expansão Urbana de Santa Maria/RS e tendências atuais. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 41, n. 1, p. 150-167, jan. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/41475/29826>>. Acesso em: 31 de junho de 2019.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>>. Acesso em: 3 de abril de 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a, p. 15-33.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b, p. 11-30.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Palestra proferida no Simpósio dos Professores de São Paulo (SIMPRO-SP)**, 2006. Disponível em: <[http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)>. Acesso em: 13 de setembro 2019.

PESCE, M. K. de; ANDRÉ, M. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, 2012. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 13 de julho de 2019.

PIBID/UFSM II. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Detalhamento do Projeto Institucional da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria, RS, 2009.

SANTA MARIA. Plano de carreira do magistério público do município. **Lei municipal nº 4696/03, de 22 de setembro de 2003**. Disponível em: <[http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/Pub\\_23080226-66.pdf](http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/Pub_23080226-66.pdf)>. Acesso em: 30 de julho de 2019.

SANTA MARIA. **Relação das escolas, diretores e endereços**. Disponível em: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/100-escolas>>. Acesso em: 20 de março de 2019.

SILVA, M. da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da didática. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

SILVA, M da; BRACHT, V. Intervenção profissional durante a formação inicial: contradições e possibilidades das experiências docentes precoces em Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, a. XVII, n. 25, p. 57-76, dez 2005.

SILVA, M da; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v.30, n.1, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718>>. Acesso em: 22 de julho de 2019.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, n. 73, p. 209-244, 2000.

TRADIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRADIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

Disponível em:

<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod\\_resource/content/1/TARDIF%20Maurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20-%20esbo%20de%20uma%20problem%C3%A1tica%20do%20saber%20docente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod_resource/content/1/TARDIF%20Maurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20-%20esbo%20de%20uma%20problem%C3%A1tica%20do%20saber%20docente.pdf)>. Acesso em 24 de fevereiro de 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFSM. Ministério da Educação. Centro de Educação Física e Desportos, Coordenação do Curso de Educação Física. **Apresentação de 2008**. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/edfisica/images/Ducentos/PPC-BEL.pdf>>. Acesso em: 14 de novembro de 2018.

UFSM. Ministério da Educação. Centro de Educação Física e Desportos, Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Física. **Regulamento do Programa de 2014**. Disponível em: <<http://ppgedf.ufsm.br/pt-br/documentos#>>. Acesso em: 14 de dezembro de 2018.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos pagu**, v.17, n.18, p. 81-103, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>>. Acesso em: 25 de março de 2019.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.) **Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007 (Coleção Leituras do Brasil).

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
Av. Roraima nº 1000 - Cidade Universitária - Bairro Camobi  
Santa Maria – RS - CEP: 97105-900  
Fone: (55) 3220-8431 – E-mail: [ppgedf@ufsm.br](mailto:ppgedf@ufsm.br)

<b>IDENTIFICAÇÃO PESSOAL</b>
<b>DADOS PESSOAIS</b>
01. Nome: 02. E-mail: 03. Telefone: 04. Data nascimento: 05. Cidade de nascimento: 06. Cidade onde mora: 07. Tem filhos? ( ) Sim ( ) Não <i>Casoa resposta anterior seja afirmativa:</i> 08. Quantos? <span style="float: right;">Idade:</span> 09. Eles estudam? ( ) Sim ( ) Não <i>Casoa resposta anterior seja afirmativa:</i> 10. Em que instituição? ( ) Pública ( ) Privada 11. Estado civil: ( ) Casado(a) ( ) Solteiro(a) ( ) Divorciado(a) ( ) União estável ( ) Outro:
<b>FORMAÇÃO ESCOLAR</b>
12. Instituição de ensino que você estudou o: 1º grau: ( ) Pública ( ) Privada 2º grau: ( ) Pública ( ) Privada ( ) Regular ( ) Profissionalizante: Qual? 3º grau: ( ) Pública ( ) Privada. Qual? 13. Que disciplinas você mais gostava durante a Educação Básica? Porquê?  14. Que disciplinas você menos gostava durante a Educação Básica? Porquê?  15. Você fez magistério? ( ) Sim ( ) Não <i>Caso a resposta seja afirmativa:</i> 16. Onde fez? <span style="float: right;">Início? <span style="margin-left: 100px;">Término:</span></span>
<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b>
17. O que lhe motivou a escolha na área da Educação Física como profissão?  18. Ano de ingresso e conclusão da graduação em EF: 19. Instituição de ingresso e conclusão da graduação?

20. A sua formação inicial pode ser considerada suficiente para o trabalho docente que executa?  
 Sim  Não Porquê?

21. Você participou de projetos de pesquisa/ensino/extensão durante a graduação?  
 Sim  Não

*Caso a resposta anterior seja afirmativa:*

22. Qual(is)?

23. Você possui outra formação ou está cursando/buscando?  Sim  Não

*Caso a resposta anterior seja afirmativa:*

24. Em que? Porquê?

Início:                      Término:

25. Você fez ou está cursando Especialização?  Sim  Não

*Caso a resposta anterior seja afirmativa:*

26. Em que área?    Início:                      Término:

Instituição:

27. Você fez ou está cursando Mestrado?  Sim  Não

*Caso a resposta anterior seja afirmativa:*

28. Em que área?    Início:                      Término:

Instituição:

### **TRAJETÓRIA DOCENTE**

29. Você atua na área a quanto tempo?

30. Você leciona em mais de uma escola?  Sim  Não

31. Qual(is), a quanto tempo atua, carga horária e o município de cada uma?

32. Etapa de ensino em que já atuou:

Educação Infantil  Ensino Fundamental anos iniciais

Ensino Fundamental anos finais  Ensino Médio

Educação Especial  Outros:

33. Etapa de ensino em que está atuando:

Educação Infantil  Ensino Fundamental anos iniciais

Ensino Fundamental anos finais  Ensino Médio

Educação Especial  Outros:

34. Como ocorreu o processo de transição de estudante para professor?

35. Quais foram seus sentimentos e experiências no início da carreira?

- Utilize esse espaço para comentar/expressar algo que ache necessário ou que não tenha sido contemplado nas questões.

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
 CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
 Av. Roraima nº 1000 - Cidade Universitária - Bairro Camobi  
 Santa Maria – RS - CEP: 97105-900  
 Fone: (55) 3220-8431 – E-mail: [ppgedf@ufsm.br](mailto:ppgedf@ufsm.br)

<b>Bloco 1 – Informações Gerais</b> <sup>23</sup>	
Data da entrevista:    /    /	Hora de início:                  Hora de término:
Local da entrevista:	Tempo de duração:
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nome do colaborador(a):</li> <li>2. Ano de conclusão da graduação:</li> <li>3. Ano de conclusão da pós-graduação: Especialização:                  Mestrado:</li> <li>4. Tempo de trabalho docente:</li> <li>5. Tempo de trabalho na RMESM:</li> <li>6. Escola que atua:                                  Tempo de trabalho:</li> <li>7. Regime de trabalho:</li> <li>8. Número de horas/aulas semanais:</li> </ol>	
<b>Bloco 2 – Experiências Pré-Profissionais</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>9. <b>Conte sobre suas experiências relacionadas a EF, durante sua escolarização que considere relevantes para sua vida</b><sup>24</sup>.</li> <li>10. <b>Comente sobre o que te fez optar ser professor(a).</b></li> </ol>	
<b>Bloco 3 – Percurso Formativo</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>11. <b>Conte um pouco sobre sua trajetória no curso de EF, como você viveu esse processo</b>, em relação às disciplinas do currículo, os estágios supervisionados. Participação em grupo de pesquisa/ensino/extensão, como foram essas experiências.</li> <li>12. <b>Essas experiências vividas no decorrer do percurso como você descreveria elas no processo de constituição do ser professor e da construção da identidade profissional.</b></li> </ol>	
<b>Bloco 4 – Histórias como Docente de EF</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>13. <b>Conte como foi sua chegada na escola</b>, como foram esses primeiros tempos da docência, como você foi se situando no espaço escolar, a relação com seus pares, com as turmas, com o ambiente, a tua prática pedagógica.</li> </ol>	

<sup>23</sup> As questões desta seção constam a título de confirmar e, se for o caso, complementar informações.

<sup>24</sup> As questões destacadas em negrito são as norteadoras da entrevista, as demais servem de suporte para a pesquisadora.

**14. E com o passar dos anos como você analisa essas relações, o que mudou com o tempo.**

**Bloco 5 – Formação Continuada**

**15. Como você analisa o teu processo de formação continuada e o que tem constituído essa formação.**

\*que tipos de cursos?

\*que aspectos você destacaria destes cursos?

\*em que esses cursos interferem na sua atuação?

\*esses cursos contribuíram no desenvolvimento profissional?

**16. Em relação ao mestrado, conte como ele surge na tua vida, como ele se integra no teu dia a dia profissional.**

\*o que leva a sua realização?

\*como você viveu esse processo?

\*que papel ele tem no seu desenvolvimento profissional

**17. Com a experiência que você tem hoje, que conhecimentos você vem elaborando, sintetizando em relação a EF, como isso volta para orientar teu trabalho. O que você sabe hoje, o que você pensa, que você não sabia antes, não pensava antes, o que mudou.**

\*que relações você estabelece entre as aprendizagens elabora no mestrado o trabalho pedagógico na escola.

**18. Esse espaço final é seu! Se quiseres comentar algo do qual não falamos. Ou aprofundar algo do qual conversamos, ou ainda, esclarecer alguma coisa. É um espaço aberto para falar o que quiser.**



## APÊNDICE C – DIÁRIO DE PESQUISA

### A PROFESSORA BRANCA

A professora me recebeu em sua casa com um sorriso e abraço. Branca e eu já nos conhecíamos dos corredores do CEFD/UFSM. Tive a oportunidade de contar com a colaboração da Branca em uma pesquisa que realizei para o trabalho de conclusão do curso da graduação, quando realizei entrevistas com egressos que tivessem participado do PIBID. Por já ter utilizado desse instrumento no estudo anterior com essa professora, pude fazer comparações quanto ao grande amadurecimento da professora ao longo do seu processo formativo, mas, principalmente, um amadurecimento pessoal em mim enquanto pesquisadora.

Recebida com ar descontraído, apesar de perceber um certo nervosismo da professora, ela me convida para um café. Antes de começarmos a entrevista, enquanto a professora tomava seu café, conversamos um pouco sobre a pesquisa que ela estava realizando no doutorado em Educação. A professora pede para ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, ao finalizar seu café passa a analisar o roteiro de entrevista e continuamos a conversa Branca conta que ao ingressar no concurso do Estado estava finalizado a especialização e deu início ao mestrado, dizendo que foram tempos difíceis. Enquanto fazia essa reflexão rabiscava no verso da folha do roteiro, esses rabiscos foram constantes durante a realização da entrevista, como se fosse algo que ela estivesse explicando, elaborando, pois em alguns momentos ela retoma os rabiscos e faz apontamentos como se ali estivesse a resposta.

Iniciamos a entrevista, ligo o gravador e a professora, que antes falava espontaneamente, parece retrair-se, no entanto, no decorrer da entrevista em alguns momentos parecia que ela se esquecia do gravador e a conversa fluía novamente. Foi um momento muito bom. A professora trouxe muitas reflexões durante a entrevista sobre a docência, sobre as formações oferecidas pelas redes de ensino, reflexões que nortearam sua tese, algumas questões ela mesma respondeu outras ela parou, tentando achar a resposta, mas seguia. Algo curioso que aconteceu na entrevista, foi que em determinado momento Branca parecia estar cansada, então comecei a fazer um movimento afim de chegar a um fechamento para a entrevista, ao desligar o gravador a professora parece relaxar e continuamos a conversa por alguns minutos mais.

Branca enuncia que até o momento da realização da entrevista nunca havia se questionado sobre o que o mestrado representou e ela ressaltou a importância de ter realizado o mestrado e a relação teoria e prática que vivenciou durante esse período, pela apropriação das discussões realizadas nas disciplinas curriculares e no grupo de pesquisa com a sua prática na

escola. A professora Branca destacou o grupo de pesquisa que fez parte no doutorado em Educação como um momento de (re)significação do seu trabalho na tentativa de achar respostas para algumas inquietações sobre a docência. Sua colaboração foi de extrema importância para essa pesquisa e com certeza para essa pesquisadora, pois cada história nos ensina algo.

## O PROFESSOR ANTÔNIO

Conheci o professor Antônio há uns sete anos atrás, momento em que participávamos do grupo de estudos Pátio do CEFD/UFSM, grupo que ainda integro. Antônio também foi banca na avaliação de meu trabalho final de especialização, partilhamos muitos conhecimentos. Foi um grande prazer voltar a rever o professor e ouvir como foi seu percurso profissional desde aqueles tempos.

A entrevista foi realizada na residência do professor, em seu escritório, onde pude perceber um grande número de trabalhos de alunos e material que, possivelmente, Antônio utiliza para suas aulas. O professor estava tranquilo e perguntou quanto tempo a pesquisa iria durar e eu lhe respondi fazendo outra pergunta: - quanto tempo você tem? E, rimos.

Começamos tomando um mate, o que tornou o momento muito agradável. Antes de iniciar a entrevista e ligar o gravador, como uma formalidade em todas as entrevistas, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o roteiro da entrevista. Ele aproveitou esse momento inicial e falou sobre a troca de escola que teve no início do ano, das suas preferências por trabalhar com os anos finais do Ensino Fundamental.

Antônio contou-me sobre suas experiências nas escolas que atuou, mas demonstrou um grande afeto a uma das escolas e seus alunos, falando-me que a gestão dessa escola é muito boa e que mesmo sendo uma escola com infraestrutura precária para a prática das aulas de Educação Física e, estar situada em bairro simples da cidade, ele conta com boa variedade de material pedagógico e possui autonomia para compra de materiais que estejam faltando para suas aulas. E, ao falar sobre isso, virou-se para um armário e mostrou-me alguns materiais que havia chegado naquela semana e que a escola o reembolsaria.

O professor mostrou-se preocupado com os alunos da nova escola, dizendo que não havia uma base para começar a trabalhar, tendo que começar do zero e, fez menção as muitas trocas de professores que há nas escolas, o que invalida uma continuidade nos conteúdos e propostas pedagógicas.

O gravador ligado não incomodou o professor, ele se sentiu muito à vontade em participar da pesquisa, inclusive comentou ao final da entrevista que com um mate ele esqueceu

do mundo e foi falando. Tivemos duas pequenas pausas durante a entrevista, mas nada que pudesse comprometer a continuidade da mesma. Os enunciados de Antônio são contribuições importantes para compreensão do seu percurso formativo, com detalhes significativos de todo o processo de constituição do ser docente e suas escolhas.

### A PROFESSORA CLARA

Eu não conhecia a professora Clara pessoalmente, consegui seu contato por intermédio de uma colega do mestrado que fazia parte de seu grupo de estudo no CEFD/UFMS. Assim, ao comunicar-me com Clara, expliquei do que se tratava o trabalho e ela solicitou que lhe encaminhasse por e-mail o questionário. Após alguns dias recebi o retorno dela. Quando comecei a segunda etapa investigativa, as entrevistas, voltei a contatar Clara, para combinar nosso encontro.

A professora preferiu que nos encontrássemos na escola que atua e, assim, numa manhã ensolarada conheci Clara. O dia combinava com a energia que senti ao lhe conhecer, professora muito alegre, com sorriso contagiante. Fui recebida na sala onde os professores de Educação Física guardam o material de suas aulas, a sala onde acontecem as aulas de Ginástica, como disse a professora. Clara mostrou-me os materiais, a sala, apontou para as quadras e falou um pouco sobre a infraestrutura da escola.

Ao voltarmos para a sala e Clara acendeu um incenso, arrumou as cadeiras em volta de uma mesa de forma a ficarmos de frente uma para a outra. Voltei a explicar sobre a pesquisa, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o roteiro da entrevista. Clara passou o olhar rapidamente sobre o documento e assinou. Pedi autorização para gravar a entrevista e começamos. Durante o início da entrevista Clara ficava atenta ao roteiro, com o passar de algumas perguntas foi desprendendo-se dele e ficou mais à vontade.

A professora contou detalhes dos seus dezenove anos de atuação, detalhes do início da docência que a marcaram, mas sobre os quais nunca tinha refletido. Essa conversa transcorreu em um clima muito agradável e receptivo. Nessa atmosfera, pude sentir o grande amor e respeito que Clara tem pela profissão. Ela enunciou uma preocupação sobre os rumos que a Educação está tomando e sobre a formação dos seus alunos. Suas reflexões trazem a possibilidade de análises de determinadas aspectos que são importantes para o desenvolvimento profissional docente.

## A PROFESSORA ROSA

Rosa e eu já nos conhecíamos de reuniões do PIBID que aconteciam no CEFD/UFSM, pois atuamos juntas no programa, embora não atuássemos na mesma escola. Fui recebida em sua casa e realizamos a entrevista na sala, onde fiquei sentada no sofá e Rosa em uma cadeira a minha frente. A professora preocupou-se em achar o melhor lugar para apoiarmos o gravador para que eu não tivesse problemas com o áudio. Apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, enquanto a professora fez a leitura, fui explicando novamente os objetivos da pesquisa, logo ela assinou e perguntou se havia um roteiro. Entreguei o roteiro e Rosa pediu um tempo para analisar as questões e realizar algumas anotações para orientá-la no decorrer da entrevista. Ficamos algum tempo em silêncio. Eu esperei a professora sinalizar que estava pronta para começar e, só então, liguei o gravador.

Rosa tem uma entonação de voz forte e a forma de falar demonstrava, em vários instantes, algum nervosismo em estar sendo entrevistada. A entrevista não foi muito longa, a professora tinha uma forma mais direta em responder as questões. Tentei de algumas maneiras, no decorrer da entrevista, mudar a forma de elaboração da pergunta, mas não obtive sucesso. Compreendi que essa era uma característica de Rosa.

A professora demonstrou uma preocupação muito grande com o que está por vir por efeito do atual governo e suas ações. Ela salientou, em momentos diversos, um sentimento de gratidão em ter se formado, participado de programas de pesquisa/ensino/extensão e ter realizado uma pós-graduação em nível de mestrado em instituição pública. Ao finalizarmos a entrevista, desliguei o gravador e continuamos com uma breve conversa. Rosa continuava a falar a respeito do contexto em que a Educação se encontrava e a desvalorização da profissão, questionando-se sobre a sua permanência na carreira. Um detalhe importante a salientar é que Rosa possui três anos de docência.

## A PROFESSORA LUCY

Conheci Lucy na escola em que trabalha no momento da aplicação do questionário, ficamos cerca de uma hora conversando, sendo que o preenchimento do questionário levava no máximo quinze minutos. Lucy mostrou-me os materiais que montava para suas aulas adaptadas para alunos com deficiências, os polígrafos que ela mesma elabora para cada ano de ensino. Conversamos muito e, nesse momento, eu já tinha percebido o quanto a docência era importante na sua vida e o quanto ela ama sua profissão. Ao entrar em contato novamente com a professora,

ela ficou muito feliz em fazer parte da pesquisa. Marcamos de nos encontrar em sua casa ao final de um dia de trabalho.

Fui recebida por Lucy quando ela estava preparando algo para lanche, pois havia chegado em casa fazia pouco tempo. Ela me convidou para comer com ela e nos dirigimos à cozinha. Enquanto estávamos na cozinha Lucy falava um pouco sobre o tempo de atuação, escolas onde atuou, sobre sua separação, do seu filho, da admiração que tem pela ex-sogra, sua incentivadora na realização do mestrado e suas pretensões de realizar o doutorado assim que se aposentar. Ao terminar seu lanche, nós nos dirigimos para sala e ficamos lado a lado sentadas à mesa. Apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o roteiro da entrevista. Começamos a gravação e Lucy pareceu estar muito à vontade e estar entusiasmada com a entrevista.

Foi uma entrevista longa, porém não percebi o tempo passar. Lucy tinha uma suavidade na voz e sorria e ria muito das coisas que falava, dos fatos que ia relembando de sua trajetória profissional. A professora possui vinte e quatro anos de atuação profissional e lembrou-se com detalhes de cada momento de seu percurso profissional, da época da graduação, do início da carreira, do ingresso no mestrado em Educação nas Ciências, dos dias atuais e de cada turma e atividades realizadas.

Ao findar a entrevista, desliguei o gravador e a conversa seguiu. A professora, que ao responder a última questão disse que não tinha nada mais a acrescentar, continuou a falar por mais uma hora. Lucy ainda pediu para ter acesso ao áudio da entrevista para analisar sua postura e a forma de falar. A narrativa de Lucy trouxe grandes aprendizagens para essa pesquisadora, quanto ao ser docente e suas atribuições e responsabilidade para com a sociedade.

### A PROFESSORA ELSA

Elsa, assim como Rosa, fez parte do PIBID, e foi nas reuniões do programa que a conheci. A professora salientou, já no início da entrevista, os desafios que teve de enfrentar para cursar a graduação, pois foi o momento de sair da casa dos pais e assumir responsabilidades da vida adulta. Isso marcou muito o seu percurso formativo. A professora se inseriu em vários projetos e programas no decorrer da graduação, como ela nos contou, para agregar experiência ao currículo e para poder ajudar os pais a mantê-la na cidade.

Responsabilidade e determinação foram características de Elsa que se destacaram na entrevista. A professora, de fala clara e firme, se expressava por meio de respostas sucintas e objetivas, sem detalhar muito o seu percurso. Elsa teve acesso ao roteiro de entrevista anterior

a minha visita a sua casa, com uma professora que já havia participado da entrevista, então, já tinha respostas prontas no papel. Sua organização me surpreendeu um pouco e tive alguma dificuldade para sair um pouco do que estava previsto na enunciação das questões em direção a um diálogo mais flexível.

A entrevista foi breve. Assim que terminamos eu desliguei o gravador e Elsa, assim como Rosa, questionou sobre os rumos da Educação e falou com ar desanimado sobre a condição de ser professora nos dias de hoje.

### A PROFESSORA JADE

Conheci Jade na escola que trabalha em uma situação um tanto tumultuada. Jade estava em quadra com os alunos quando cheguei à escola e fui levada até ela pela diretora. A professora perguntou sobre o que se tratava a pesquisa e disse que talvez não teria tempo para preencher o questionário, mas pediu que eu esperasse por alguns instantes. Ela terminou a aula um pouco mais cedo e levou os alunos para sala. Então, pediu para a diretora ficar com eles, e, assim fomos até a sala de informática e lá ela respondeu as questões rapidamente, pois ainda teria que atender outra turma quando desse o sinal.

Ao retornar o contato com a professora Jade, ela mostrou-se com pouco tempo para realização da entrevista, mas propôs de nos encontramos em outro local onde trabalha, alguns minutos antes de começar expediente. Fui ao encontro de Jade no dia, local e hora combinados, mas com muito receio de conseguir concluir a entrevista e sem saber se a professora estaria disposta a, talvez, ter de encontrar-me novamente. Desse modo, realizei uma entrevista um pouco mais curta, não me detive a detalhes e só retomei coisas que seriam de extrema importância para a pesquisa. Quando chegou determinada hora, Jade passou a olhar o relógio que se encontrava na parede, então eu percebi que tinha que chegar ao fim da entrevista logo. Fui me organizando nas questões com o intuito de finalizar aquele momento e, não atrapalhar a rotina da professora.

Ao desligar o gravador e finalizar a entrevista, a professora levantou-se rapidamente e me levou até a saída, diferentemente de todas as outras pessoas, pois quando finalizava havia um momento de conversa após o término da gravação. Nesse momento fiquei sem conseguir entender ao certo o que isso poderia ter significado para Jade.

## O PROFESSOR DYLAN

Conheci Dylan de passagem por bancas de avaliação de trabalho de conclusão de curso das quais participamos, no entanto, o professor não se recordava de mim. Nos encontramos apenas no dia da entrevista, pois o questionário foi enviado e recebido por e-mail. Marcamos a entrevista em uma das escolas onde ele leciona, no turno da noite. Cheguei à escola uns minutos antes do combinado e fiquei aguardando por ele no saguão, após falar com a secretária. Dylan chegou e nos dirigimos a um laboratório, local não muito tranquilo, pois durante a entrevista algumas pessoas circularam pelo local, mas nada que comprometesse a sequência da entrevista.

Apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao professor e o roteiro de entrevista e, começamos a gravação da entrevista. Dylan falava devagar, com sorriso no rosto ao ir recordando cada etapa de sua vida, ao falar da família quando da questão da escolha profissional, ao falar da formação inicial e, até mesmo ao falar do seu início de carreira aqui em Santa Maria, momento em que o sorriso virou riso.

Dylan parecia cansado, estava no seu terceiro turno do dia, numa quinta-feira. Ainda assim, tivemos uma conversa agradável, sem poupar detalhes e cheia de significados. O professor é mestre em Educação e atua a quatorze anos. Ele contou que durante a realização do mestrado atuou como professor substituto na UFSM. Ao findar essa etapa, passou a atuar como professor numa faculdade em outro estado, salientando que suas primeiras experiências com a docência, após formado, foram com o Ensino Superior.

Ainda estávamos realizando a entrevista quando soou o sinal da escola para troca de período, Dylan teria que se dirigir a sua turma, mas ali permaneceu calmamente, apenas notei que suas respostas já não possuíam mais tantos detalhes como antes, mas respondia o suficiente para que eu pudesse compreender a história. Nos aproximamos do final e, fomos interrompidos pelo barulho de motores de moto, estava acontecendo um racha na rua lateral da escola, em que de uma das janelas onde estávamos, conseguíamos enxergar as luzes das motos. Tentamos seguir mesmo com o barulho ensurdecedor, pois Dylan não tinha mais muito tempo. Desliguei o gravador e o professor demonstrou interesse em retomar a última parte da entrevista caso o áudio fosse incompreensível. Então verificamos já naquele instante. Percebi que poderia ser feita a transcrição sem problemas. Nos despedimos e Dylan me acompanhou até a porta de saída da escola.





**ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
Av. Roraima nº 1000 - Cidade Universitária - Bairro Camobi  
Santa Maria – RS - CEP: 97105-900  
Fone: (55) 3220-8431 – E-mail: [ppgedf@ufsm.br](mailto:ppgedf@ufsm.br)

Santa Maria, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

**Para:** Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria.

**Assunto:** Apresentação e autorização para realização do Projeto na Rede Municipal de Ensino.

Ao cumprimentá-la venho pelo presente apresentar a Vossa Senhoria a pesquisa “**A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA: REPERCUSSÕES DO MESTRADO ACADÊMICO**”, vinculado ao GRUPO PÁTIO DE ESTUDOS QUALITATIVOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA do Centro de Educação Física e Desportos e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSM, que tem por objetivo analisar e compreender de que modo a realização do mestrado acadêmico por professores de EF da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS repercute sobre o processo de socialização profissional dos investigados.

Devido ao fato de esta pesquisa ser realizada com professores da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, solicita-se a autorização para viabilizar a aplicabilidade deste estudo com os professores de Educação Física atuantes na rede municipal. Informa-se que o projeto de pesquisa será apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM, o qual prevê a aplicação de questionário a todos os professores da Rede e a realização de entrevistas com os professores selecionados, sendo mantido sigilo das informações obtidas, bem como o anonimato dos participantes.

Enfim, solicitamos a Secretaria que, oficialmente, autorize-nos a fazer apresentação do trabalho e nossas intenções, e posteriormente realização da pesquisa. Certa de contar com a sua colaboração para a concretização desta investigação, agradeço antecipadamente a atenção dispensada e coloco-me à sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Daniela de Moura Clates (mestranda), Maria Cecília da Silva Camargo (orientadora)

GRUPO PÁTIO  
[danielaclates@yahoo.com.br](mailto:danielaclates@yahoo.com.br)



## ANEXO B - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
Secretaria Municipal de Educação



### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Lúcia Rejane R.G. Madruga

abaixo assinado, responsável pela SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA, RS, autorizo a realização do estudo "A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA: REPERCUSSÕES DO MESTRADO ACADÊMICO", a ser conduzido pelas pesquisadoras Daniela de Moura Clates (mestranda) e Maria Cecília da Silva Camargo (orientadora).

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data 23/10/2018

L. Madruga

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Lúcia Rejane R. G. Madruga  
Secretária de Município da Educação  
Portaria nº 506/2018



**ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
Av. Roraima nº 1000 - Cidade Universitária - Bairro Camobi  
Santa Maria – RS - CEP: 97105-900  
Fone: (55) 3220-8431 – E-mail: [ppgedf@ufsm.br](mailto:ppgedf@ufsm.br)

Título do estudo: **A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA: REPERCUSSÕES DO MESTRADO ACADÊMICO**

Pesquisador responsável: Maria Cecília da Silva Camargo (orientadora) e Daniela de Moura Clates

Instituição/Departamento: Centro de Educação Física e Desportos CEFD/UFSM

Telefone e endereço postal completo: (55) 9 9674-8561. Avenida Roraima, 1000, prédio 51, sala 2053, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: No endereço das escolas que demonstrarem interesse em participar do estudo.

Eu Maria Cecília da Silva Camargo, responsável pela pesquisa **A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA: REPERCUSSÕES DO MESTRADO ACADÊMICO**, o(a) convido a participar como voluntário(a) deste estudo.

Esta pesquisa pretende “Analisar e compreender de que modo a realização do mestrado acadêmico por professores de EF da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS repercute sobre o processo de socialização profissional dos investigados”. Acreditamos que ela seja importante porque as experiências provenientes da formação continuada são formadoras e de grande importância no processo de socialização docente, quando propiciam aos professores aprofundarem sua compreensão sobre a profissão e seu papel nela, além de gerar conhecimentos que lhes assegure melhor qualidade no exercício da docência.

Para sua realização será feito o seguinte: Aplicação de questionário a todos os professores da Rede Municipal Ensino de Santa Maria e entrevista semiestruturada com caráter biográfico

aos professores da Rede que tenham titulação de mestre. Sua participação constará de preencher o questionário e de participar de uma entrevista que será gravada e posteriormente transcrita e devolvida para análise e validação do entrevistado.

É possível que aconteçam desconfortos ou constrangimentos aos participantes em alguma das etapas da pesquisa (questionário ou entrevista) e caso isso ocorra o mesmo poderá optar por não responder a pergunta e/ou poderá optar por desistir de participar da pesquisa. Os benefícios que esperamos como estudo são trazer maior conhecimento sobre o tema abordado.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pelos responsáveis pela mesma através do telefone mencionado anteriormente.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_,  
após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expressei minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Ciente e de acordo como que foi anteriormente exposto, eu, \_\_\_\_\_

RG \_\_\_\_\_

concordo em participar desta pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Daniela de Moura Clates.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Data:

Local:





## ANEXO D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
Av. Roraima nº 1000 - Cidade Universitária - Bairro Camobi - Santa Maria - RS  
CEP: 97105-900  
Fone: (55) 3220-8431 – E-mail: ppgedf@ufsm.br



### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: **A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA: REPERCUSSÕES DO MESTRADO ACADÊMICO**

Pesquisador responsável: Maria Cecília da Silva Camargo (orientadora) e Daniela de Moura Clates

Instituição/Departamento: Centro de Educação Física e Desportos CEFD/UFSM

Telefone para contato: (55)9 9674-8561

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de questionários e entrevistas, no endereço das escolas do município de Santa Maria, RS e/ou local que os voluntários acharem mais conveniente.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 51, sala 2053 - 97105-970 - Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade das pesquisadoras. Após este período os dados serão destruídos.

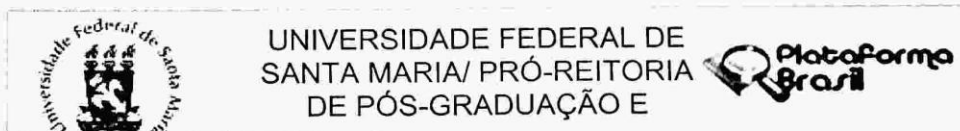
Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em ...../...../....., com o número de registro Caae .....

Santa Maria, .....de .....de 20.....

.....  
Assinatura do pesquisador responsável



## ANEXO E – PARECER COMITÊ DE ÉTICA UFSM



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A socialização profissional de professores de educação física e a formação continuada: repercussões do mestrado acadêmico.

**Pesquisador:** Maria Cecília da Silva Camargo

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 09190518.6.0000.5346

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.216.305

#### Apresentação do Projeto:

O projeto (dissertação/PPG Educação Física/UFSM) tem como eixo central a questão: "De que modo o mestrado acadêmico, como formação continuada, de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS repercute no processo de socialização docente?". Em termos de procedimentos metodológicos, a pesquisa possui uma abordagem qualitativa, "desenvolvida através de um estudo de caso utilizando-se do método histórias de vida como princípio teórico -metodológico de base". Os dados serão coletados através da aplicação de questionário e realização de entrevista semiestruturada. Será realizada uma "análise textual dos dados produzidos em triangulação com a literatura adotada". Participam da pesquisa 80 professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, que possuam titulação de mestrado.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo:** analisar e compreender de que modo a realização do mestrado acadêmico por professores de EF da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS repercute sobre o processo de socialização profissional dos investigados.

**Objetivos secundários:** 1. Identificar os sentidos atribuídos a formação continuada pelos professores entrevistados; 2. Identificar as relações estabelecidas entre as aprendizagens

**Endereço:** Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

**Bairro:** Camobi

**CEP:** 97.105-970

**UF:** RS

**Município:** SANTA MARIA

**Telefone:** (55)3220-9362

**E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 3.216.305

elaboradas no mestrado acadêmico e o trabalho docente na escola; 3. Compreender o papel do mestrado acadêmico na (re)construção da identidade profissional desses professores; 4. Identificar os saberes que os investigados reconhecem como pertinentes ao seu trabalho docente na escola.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos e benefícios: adequados.

O projeto descreve os riscos como: "É possível que aconteçam desconfortos ou constrangimentos aos participantes em alguma das etapas da pesquisa (questionário ou entrevista) e caso isso ocorra o mesmo poderá optar por não responder a pergunta e/ou poderá optar por desistir de participar da pesquisa".

Benefícios: "Os benefícios que esperamos com o estudo são trazer maior conhecimento sobre o tema abordado e o conhecimento dos participantes sobre o seu próprio percurso formativo."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termo de Autorização Institucional (Secretaria Municipal de Educação/Santa Maria), Termo de Confidencialidade, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: adequados às normativas

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Em relação ao texto que antecede o questionário, a frase "Por favor leia com atenção e responda com a maior sinceridade possível" talvez esteja um tanto inadequada, especialmente na questão da "sinceridade possível". A sugestão é que a expressão seja retirada, levando em conta que não se pode colocar em dúvida, sem algum elemento concreto, a sinceridade do participante.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar  
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970  
 UF: RS Município: SANTA MARIA  
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 3.216.305

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1243280.pdf	09/03/2019 19:49:36		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	09/03/2019 19:46:34	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Outros	Termo_confidencialidade.pdf	20/11/2018 09:44:13	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Outros	Questionario.pdf	24/10/2018 15:39:01	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista.pdf	24/10/2018 15:31:09	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Outros	Carta.pdf	24/10/2018 15:21:40	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/10/2018 15:05:06	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_institucional.pdf	24/10/2018 15:03:06	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Outros	GAP.pdf	24/10/2018 14:30:19	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	24/10/2018 14:27:06	Maria Cecília da Silva Camargo	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SANTA MARIA, 22 de Março de 2019

Assinado por:  
**CLAUDEMIR DE QUADROS**  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar  
Bairro: Camobi CEP: 97.105-970  
UF: RS Município: SANTA MARIA  
Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com