

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PRIMEIRO ANO DA CARREIRA:
ANÁLISE DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL A PARTIR DA PROMOÇÃO
DE UM PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

LÍLIAN APARECIDA FERREIRA

SÃO CARLOS - SP

2005

LÍLIAN APARECIDA FERREIRA

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PRIMEIRO ANO DA CARREIRA:
ANÁLISE DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL A PARTIR DA PROMOÇÃO
DE UM PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

Orientadora: PROFA. DRA. ALINE M. M. RODRIGUES REALI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas, como exigência para a obtenção do título de Doutora.

(Área de concentração: Metodologia do Ensino)

SÃO CARLOS - SP

2005

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

F383pe

Ferreira, Lílian Aparecida.

O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência / Lílian Aparecida Ferreira. -- São Carlos : UFSCar, 2006.
216 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2005.

1. Professores - formação. 2. Professores iniciantes. 3. Programa de mentoria. 4. Aprendizagem profissional da docência. 5. Educação física – escolar. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali _____

Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami _____

Profa. Dra. Irene Conceição Andrade Rangel _____

Profa. Dra. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi _____

Profa. Dra. Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva _____

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil.

(Paulo Freire)

***A verdade essencial
é o desconhecido que me habita
e a cada amanhecer me dá um soco
Por ele sou também observado
com ironia, desprezo, incompreensão.
E assim vivemos, se ao confronto se chama viver,
unidos, impossibilitados de desligamento,
acomodados, adversos,
roídos de infernal curiosidade.***

(Carlos Drummond de Andrade)

DEDICATÓRIA

AO GLAUCO,

Com quem partilho aprendizagens cotidianas...
Lições que reconhecem a efemeridade da vida e, portanto, as belezas e os mistérios
do ser humano.

AGRADECIMENTOS

É certo que a vida da gente é feita de episódios e personagens, alguns são mais intensos, outros nem tanto. Aos que fizeram e continuam fazendo, junto comigo, a minha história...

Aos meus pais (seu José e dona Maria Amélia) que, pelas experiências de vida ricas em esforço, trabalho, dedicação e pelo jeito próprio com que cada um vê o mundo e me ama, contribuíram de maneira significativa para eu ser o que sou e chegar aonde estou.

À minha família: Tio Pedro e meus irmãos Teco, Duda, Tiça e o agregado Leandro, pelas inúmeras formas de manifestações de carinho e respeito as minhas escolhas.

À Gabriela e ao Andrés, meus sobrinhos, que fazem meu coração se apartar da razão e SER incondicionalmente.

Ao seu Edson e à dona Glecir que sempre manifestaram carinho, confiança, valorização e respeito àquilo que sou e àquilo que faço.

À Aline, minha orientadora, pela condução segura e atenciosa desse processo tão importante da minha vida.

À Graça e à Tati que, ao misturar bom-humor e profissionalismo, fazem qualquer um se apaixonar pela profissão docente e tê-las como exemplo.

Às professoras Emília e Regina pelas inúmeras lições, às vezes dolorosas, fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional.

À professora Sheila que, muito pronta e afetivamente, aceitou o meu convite para participar da banca.

Aos colegas do doutorado (Cléo, Marlene, Graça, Selma, Marcos Daniel, Marcos Lopes, Marcos Neves, Paulo e Douglas) pelas inúmeras reflexões/contribuições acerca do meu projeto de pesquisa.

Aos funcionários e docentes da Faculdade de Ciências e do Departamento de Educação Física da UNESP/Bauru. Especialmente ao Flávio (Tima) pelo afeto, amizade e prestatividade de sempre e ao Mauro pelas inúmeras lições e reflexões acadêmicas.

À Maria do Céu que continua iluminando o meu caminho e me mostrando o grande valor da amizade.

Ao Luiz e à Ilen que além de viverem a vida com alegria e contemplação dividem essas aprendizagens comigo.

Ao Alex e à Laura que, superando dificuldades, me ensinaram sobre compromisso, responsabilidade, ética e profissionalismo na docência em Educação Física escolar.

Aos meus alunos e ex-alunos do curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP/Bauru... Em especial meus estagiários de ontem e de hoje: Sandra, Ana Keila, Mauro, Juliana, Birigüi, Joice, Daniel, Janaína, Elisangela, Karatê, Keko, Antônio, Paulo e Manú que enfrentaram/enfrentam, junto comigo, inúmeros desafios sobre a arte de ensinar.

À Allyne e à Paola, minhas professoras de Inglês e Francês, que além de me ensinarem também me ajudaram a pensar sobre os processos de aprender a ensinar.

Ao professor Valdir que, atenciosamente e de uma maneira bastante educativa, fez a revisão da tese.

Aos meus amigos de ontem e de hoje que recheiam minha vida com alegria e minha memória com histórias que me permitem ir e vir no tempo.

Ao Glauco (Balú) por trilhar, de modo tão intenso, esta jornada junto comigo. Na nossa história:

**“Vieste com a cara e a coragem
Com malas, viagens
Prá dentro de mim, meu amor”
(Ivan Lins e Vitor Martins)**

RESUMO

A presente investigação analisou a aprendizagem profissional de dois professores de Educação Física, no primeiro ano de atuação, que participaram de um programa de iniciação à docência, conduzido por uma mentora (autora deste estudo). Justifica-se a opção por esse tema de pesquisa uma vez que o início da carreira docente é um período que envolve uma série de experiências positivas ou não que podem influenciar na constituição de crenças, conhecimentos e na ação pedagógica do jovem profissional. Dentre os diversos desdobramentos de experiências mal-sucedidas no início da docência, a desistência da carreira consiste na opção mais marcante e radical. Evidencia-se também o desencanto com a profissão sem seu abandono, resultando freqüentemente numa prática profissional descompromissada com a aprendizagem dos alunos. Com o objetivo de auxiliar o ingresso profissional de um modo menos traumático, oferecer apoio e orientação formativa no sentido da aprendizagem e do desenvolvimento da profissão e, auxiliar na socialização com a cultura escolar, os programas de iniciação à docência baseado em mentores têm sido desenvolvidos. Tais programas, concebidos como atividades de formação continuada, são importantes na medida em que proporcionam uma assessoria aos docentes iniciantes e possibilitam a construção de uma rede de apoio e um elo entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira. A literatura adotada como referencial teórico-metodológico se orientou pelos temas: aprendizagem profissional da docência, desenvolvimento profissional, pensamento do professor, programas de iniciação à docência, professor reflexivo e narrativas de professores. Para a condução da investigação desenvolveu-se uma pesquisa-intervenção segundo um modelo colaborativo-constructivo de formação continuada e de interação pesquisador-professor que fez uso de diários de aula e entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas na coleta de dados. Como resultado os professores iniciantes indicaram ter vivenciado uma série de emoções e desafios pessoais e profissionais e enfrentaram dificuldades para compreender os alunos, a direção e os outros docentes, o espaço físico e os materiais para aula. Mas, ao longo do desenvolvimento do programa de mentoria, os professores iniciantes passaram a entender melhor os alunos, a direção e os outros professores. Nesse processo de aprendizagem os professores iniciantes construíram inúmeras estratégias de ação, estabeleceram rotinas, fizeram acordos com os alunos, negociaram com a direção e os outros professores. Neste sentido, o programa de iniciação à docência baseado em mentores contribuiu com a promoção de aprendizagens relacionadas às necessidades características do início da docência e ainda apontou inúmeros aspectos que se configuram como desafiadores para os processos de formação continuada em geral.

Palavras-chave: Formação de Professores, Professores Iniciantes, Programa de Mentoria, Desenvolvimento Profissional da Docência, Educação Física Escolar.

ABSTRACT

The aim of this investigation is to analyze the professional learning of the Physical Education teachers in the first year of their careers in which they experienced an induction program with one mentor (author of this study). This investigation occurred because beginning the teacher's career implicates in a variety of experiences positive or not that can influence in the constitution of belief, knowledge and beginner teacher's pedagogical action. The impacts of this initial process in the profession can lead the teacher to construct different professional ways. The most radical one is giving up the teacher's career. Nevertheless, we can also clarify the immediate disillusion with the profession without quitting it, what can result in a professional practice unconcerned with the students' learning. With the purpose of helping the professional beginning in a less negative way, offering support and formative direction about learning and development of the profession and helping in the socialization with the scholar culture, the induction program with mentors are suggested. These programs are held in continuous formation and are important because they can help beginner teachers by facilitating the construction of a support net and a link between initial formation and professional development alongside the career. The theoretic-methodological reference was based in the themes: professional learning teacher, professional development, teacher' thinking, induction program based in mentors, reflexive teacher and teachers' narrative. To orientate this study a research-intervention was developed according to a collaborative-constructive pattern of continuous formation and of interaction researcher-teacher. The resource used to collect of dates was the diary of class and the semi-structured individual and collective interviews. The results showed that the teachers experienced a variety of emotions, personal and professional challenges. They had difficulties to understand the students, the principal and the other teachers, the physical structure of school and the material of the classroom. However, as the time passed by, the young teachers understood the students, the principal and the other teachers better. In this learning process of understanding and being understood the teachers built several action strategies. They established routines, they made deals with the students, and they negotiate with the principal and the other teachers. The induction program with mentor contributed with the necessities which are part of the beginning of teaching career and detailed elements that are a challenge to the process of continuous formation in general.

Key words: Teacher Formation; Beginner Teacher; Induction Program Based in Mentors; Professional Development of Teacher; Physical Education Scholar.

LISTA DE QUADRO

1. Conquistas, dificuldades e sugestões do programa de iniciação à docência baseado em mentores.....	173
--	-----

LISTA DE FIGURAS

1. Intervenções realizadas nos encontros individuais.....	177
2. Intervenções realizadas nos encontros coletivos.....	180
3. Linha do tempo das aprendizagens manifestadas por P1 e P2.....	193

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAP. I – APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE.....	09
1.1.Aprender a ensinar.....	10
1.1.1.Aprender a ensinar Educação Física.....	15
1.2.Aprender a ser professor.....	23
1.2.1.Aprender a ser professor de Educação Física.....	27
1.3.O início da carreira docente.....	33
1.3.1.Os professores de Educação Física iniciantes.....	42
CAP. II – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	48
2.1.A perspectiva crítica da formação continuada.....	50
2.2.A formação continuada em Educação Física.....	57
2.3.Programas formativos de iniciação à docência.....	66
2.3.1.Sobre o professor mentor.....	67
2.3.2.Os programas de formação de professores iniciantes baseados em mentores.....	72
CAP. III – METODOLOGIA.....	78
3.1.Os sujeitos participantes.....	81
3.2.A intervenção: os encontros e as discussões temáticas.....	82
3.3.A pesquisa e as estratégias de coleta de dados.....	84
3.3.1.Os diários.....	84
3.3.2.As entrevistas.....	87
3.4.A reflexão como foco de análise.....	88
3.5.Construção da análise dos dados.....	89
CAP. IV – A APRENDIZAGEM DOCENTE NO INÍCIO DA CARREIRA À LUZ DE UM PROGRAMA FORMATIVO.....	91
4.1.O início da carreira.....	91
4.2.Aprender a ensinar.....	102
4.3.Aprender a ser professor.....	128
4.4.O programa de iniciação à docência baseado na mentoria.....	153
4.4.1.Os diários.....	153

4.4.2.Os encontros individuais e coletivos.....	163
4.4.3.A mentoria.....	167
4.4.3.1.Elementos que nortearam a ação da mentora.....	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS.....	195
APÊNDICE 1.....	201
APÊNDICE 2.....	202

INTRODUÇÃO

Descobri há pouco tempo que o ato de ensinar se constitui como uma das principais atividades desenvolvidas por mim ao longo da minha vida quando me dei conta de que sou professora desde os nove anos de idade (o que envolveu aulas de ensino religioso para grupos de crianças católicas e aulas particulares de matemática e português para os colegas da minha escola). Com essa descoberta pude compreender melhor o que Nóvoa (1992) quer dizer quando escreve que “(...) *por detrás de uma logia (razão) há sempre uma filia (sentimento)*” (p.25). As marcas desse tempo me fizeram atribuir um significado muito intenso à profissão de professor e me trouxeram até aqui.

Dessa trajetória pessoal foi também se constituindo o meu percurso profissional associado à docência e meu interesse cada dia maior pelas questões relativas à Educação e à Educação Física.

No último ano do meu curso de Licenciatura em Educação Física, construí, a partir de uma experiência de um ano letivo lecionando em uma escola pública, uma referência muito positiva sobre a Educação Física escolar. Saí dessa vivência fortalecida e convencida de que era possível fazer uma Educação Física voltada para o ensino das diversas manifestações da cultura corporal de movimentos (jogos, esportes, ginásticas, lutas, danças) e, portanto, diferente daquela que era criticada pelos muitos livros e artigos da área (exclusivamente biológica, competitiva e excludente) que eu lia naquele momento.

Por acreditar nisso busquei, de modo intenso, compreender melhor a Educação Física, inicialmente como pesquisadora no curso de especialização Lato Sensu em Educação Física escolar e em seguida no mestrado na mesma área.

Na investigação do mestrado, problematizei as possibilidades do ensino de um conteúdo pouco usual nas aulas de Educação Física: as práticas corporais alternativas (FERREIRA, 2000). Verifiquei que era possível desenvolver tal proposta desde que fossem utilizadas algumas estratégias de articulação com as atividades tradicionalmente desenvolvidas pela área e que o ensino de tal conteúdo representaria um avanço para Educação Física em termos da valorização da

corporeidade dos alunos e da superação de uma vertente genuinamente biológica-naturalista da área.

Como tal estudo foi estruturado por uma pesquisa de intervenção empreendida em uma instituição escolar pela própria pesquisadora, ao término da pesquisa a questão a seguir passou a me incomodar: O que a professora da turma aprendeu com a minha investigação/intervenção na escola?

O incômodo foi tamanho que se tornou a gênese do atual estudo que será aqui problematizado. Contudo, agora mais do que pesquisar voltei a ensinar (no ensino superior) e, nesse caminho duplo, de ser professora e pesquisadora, tenho tentado mostrar aos meus alunos que ensinar requer seriedade, compromisso, respeito, ética, profissionalismo e um processo constante de aprender. Este último passou a ser o foco das minhas pesquisas.

Um importante aspecto de tais investigações tem sido a compreensão sobre “como o professor aprende a ensinar e a ser professor”. Para Knowles, Cole e Presswood (1994), *ensinar* é diferente de *ser professor*. Ensinar relaciona-se com o entendimento do outro, dos estudantes, da matéria, da pedagogia, do desenvolvimento do currículo, das estratégias e técnicas associadas com a facilitação da aprendizagem do aluno. Ser professor abrange as características do ensinar, mas não se restringe a elas, pois envolve a participação na instituição escolar, um local próprio de uma comunidade profissional específica. Nessa perspectiva, a aprendizagem da docência se amplia para além da compreensão de como se ensina, abarcando também como se aprende a ser professor.

Tais referências têm como pressuposto que o processo de formação de professores não tem um momento final que define as aquisições plenas para o exercício da profissão, pois tal processo se constitui ao longo do tempo, incluindo a formação básica e a própria atuação docente. Deste modo, diariamente o professor aprende e nesse aprendizado atuam fatores diversos, como o contato com os alunos nas aulas, a discussão de um determinado tema com um outro docente no corredor da escola, as reuniões coletivas, leituras individuais, cursos, entre outros. Essa aprendizagem contínua é responsável pelo conjunto de saberes que o professor constrói e utiliza em sua atuação.

Compreender a aprendizagem da docência pode nos trazer contribuições para o entendimento de como o professor aprende, dos conhecimentos incorporados nessa aprendizagem, das formas de aprendizagem mais significativas, dos fatores

que motivam a aprendizagem, dos agentes que dificultam o processo de aprender, dos tipos de aprendizagens em distintos ciclos de vida profissional, dentre outras.

Contudo, ainda que a atuação docente seja uma fonte relevante de aprendizagem profissional, é importante salientar que, apesar dessa construção constante de saberes produzidos pelos professores, o docente pode perpetuar conhecimentos que são construídos por experiências equivocadas. A experiência por si só nem sempre conduz a tomadas de decisões acertadas. Muitas vezes, em função, por exemplo, das variáveis de contextos ou da ausência de facilitadores para a reflexão sobre a prática docente, o professor consolida algumas práticas que se cristalizam e se tornam rotineiras e repetitivas.

À luz dessa problemática é necessário que sejam construídos, testados e avaliados modelos alternativos de processos formativos que levem em conta as características da aprendizagem e do desenvolvimento profissional da docência.

No âmbito da formação continuada são diversos os investimentos na melhoria da atuação docente. Um número grande de programas e projetos tem se voltado para esse espaço formativo, pautando-se na idéia do professor como sujeito aprendente e ativo na consolidação de sua própria aprendizagem, e pelo entendimento do ensino como uma prática reflexiva e não espontaneísta e automática.

Uma das características desses modelos tem sido “dar voz” aos professores e oferecer condições para que possam construir adequadamente seu conhecimento profissional. Nesses casos, os professores não são mais vistos como meros executores de políticas públicas ou de propostas pedagógicas idealizadas por outros.

Na Educação Física, pesquisas desta natureza ainda são tímidas, pois estão começando a aparecer. Contudo, em eventos e publicações da área já é possível notar a preocupação com a aprendizagem docente, sendo revelada por investigações apoiadas na pesquisa-ação e estudos de intervenção de caráter colaborativo no que se refere à formação continuada, colocando em evidência a valorização da participação do professor na criação, desenvolvimento e continuidade dos programas formativos. Apesar dessas produções os estudos sobre a aprendizagem da docência no início da carreira em Educação Física nos mostram um campo praticamente inexplorado, demandando uma carência que precisa ser

suprida com urgência se quisermos avançar na compreensão de como o professor aprende a ensinar e a ser professor.

Considerando as características e necessidades demarcadas pelos ciclos de vida dos docentes, parece que o início da carreira se destaca pelos dilemas e dificuldades que ele suscita. Alguns autores identificam esse período denominando-o de "choque com a realidade" (HUBERMAN, 1995; GONÇALVES, 1995; SILVA, 1997).

Iniciar a carreira de professor implica uma série de experiências que podem conduzir a construções positivas acerca da profissão ou não. Trata-se do primeiro contato concreto com a prática pedagógica assumido agora sob o papel de professor e, portanto, demarca um momento ímpar na trajetória profissional e também de grande influência na constituição dos referenciais de ação, crença, intuição e conhecimentos do docente.

Os impactos desse processo inicial da profissão podem levar o professor a estabelecer distintos caminhos profissionais. Dentre o mais marcante e radical, está a desistência da carreira docente, contudo, também podemos elucidar o desencanto imediato com a profissão sem seu abandono, resultando numa prática profissional descompromissada com a aprendizagem dos alunos.

O professor iniciante geralmente está inseguro e ansioso pela situação nova que vai viver; é absorvido pelas inúmeras informações que lhe chegam, a visualização da escola e a relação com os alunos; enfrenta o contato com os outros docentes; tem que dar conta de questões burocráticas da sala de aula como preencher o diário de classe ou ainda planejar sua aula; dentre outras tantas tarefas.

Além do enfrentamento de uma nova situação profissional, os professores que iniciam a carreira, geralmente recebem as salas mais complicadas; ressentem-se da falta de colaboração e apoio por parte dos professores mais experientes da escola; passam por um aumento do estresse no primeiro ano de docência; são cobrados, por parte da escola, com as mesmas exigências que os professores mais antigos; têm pouco apoio das universidades nessa fase de transição de aluno para recém-professor (GUARNIERI, 1996; ZIMPHER citado por MARCELO-GARCIA, 1999; FONTANA, 2000; FREITAS, 2002).

Nesse sentido, o professor iniciante parece requerer uma atenção especial, na medida em que geralmente demonstra necessidade de apoio e orientação, para que as inúmeras dificuldades por ele enfrentadas possam ser superadas de modo

positivo e possam contribuir com o fortalecimento da sua opção profissional, bem como com a melhoria da sua prática pedagógica.

Na Educação Física, essa temática ainda tem sido pouco explorada pelos pesquisadores, muito embora seja bastante comum o retorno de ex-alunos (professores iniciantes) às universidades onde se graduaram para buscar auxílio dos seus ex-professores quando se deparam com o início da docência. Perguntas do tipo: Por qual conteúdo começar? O que devo fazer primeiro? Como organizar meus alunos nas aulas? Como motivá-los? Como minimizar a indisciplina? Será que o que eu estou fazendo está correto? Têm sido recorrentes e demonstram o conjunto de dificuldades, dúvidas e inseguranças vividas pelos novatos.

Outro ponto a respeito das dificuldades dos professores de Educação Física iniciantes alertado por Ferreira e cols. (2003) refere-se ao desinteresse pela atuação na área escolar, ou seja, numa investigação realizada com quatro professores em início de carreira, três deles relataram que estão na escola apenas por um período curto de tempo, pois pretendem atuar em outras áreas como preparador físico e pesquisador. Dificuldades como estas podem contribuir com a ampliação das desistências da carreira na área escolar ou ainda servir para a determinação dessa escolha profissional se constituir apenas como um período transitório de trabalho e, talvez, de menor investimento e dedicação.

Com o objetivo de auxiliar o ingresso profissional de um modo menos traumático, oferecer apoio e orientação formativa voltada para a aprendizagem e o desenvolvimento da profissão e, auxiliar na socialização com a cultura escolar, alguns autores como Marcelo-Garcia (1999), Feiman-Nemser (2001) e Wang e Odell (2002), sugerem programas de iniciação à docência, também denominados programas de indução ou de mentoria.

Tais programas, pautados na idéia da formação continuada, são importantes na medida em que proporcionam uma assessoria aos docentes iniciantes, possibilitando a construção de uma rede de apoio e um elo de ligação entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Dentre as inúmeras estratégias formativas existentes nestes tipos de programas, uma que ganha destaque refere-se ao apoio e assessoria realizada por professores mentores.

De acordo com Huling-Austin (citado por MARCELO-GARCIA, 1999) mentor é o “(...) *professor de apoio (algumas vezes chamado de professor mentor, professor*

colega, ou o colega do professor)” (p.120) para o docente que está começando a atuar como profissional. E completa

“Os professores principiantes que durante o seu primeiro ano de trabalho como docentes contam com a colaboração de um professor mentor apresentam atitudes e percepções relativamente ao ensino significativamente mais saudáveis que os outros que não dispõem desta possibilidade de apoio pessoal”. (p.121)

O termo saudável, citado pela autora acima, envolve o desenvolvimento de novas competências, bem-estar pessoal e profissional e a socialização com êxito dos professores em suas respectivas culturas escolares e o não abandono do ensino.

O papel do *mentor* é acompanhar, orientar e amparar o docente, minimizando esse choque profissional e evitando o eventual abandono da profissão.

Considerando a problemática vivenciada por professores iniciantes apontada anteriormente e suas possíveis relações com os docentes novatos de Educação Física, o presente trabalho buscou analisar a aprendizagem profissional de professores de Educação Física, no primeiro ano da carreira, que vivenciaram um programa de iniciação à docência, conduzido por uma mentora (que sou eu - pesquisadora/autora deste estudo).

Por meio da análise de suas ações e pensamentos, auxiliados pela mentora, o programa tentou fazer com que os professores iniciantes pudessem compreender seu atual ciclo profissional e suas necessidades, suas dificuldades, as influências do contexto escolar em suas formas de agir e pensar, desenvolver-se profissionalmente e também construir práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem dos alunos.

O programa empreendido ao longo de 14 meses teve como característica o estabelecimento de diálogos com os novatos, orientado, sobretudo pelos diários por eles produzidos, além de encontros nos quais os problemas eram tratados ou artigos teóricos discutidos, na perspectiva de favorecer que eles construíssem, de modo reflexivo, conhecimentos profissionais. Neste sentido, os novatos junto com a mentora participaram ativamente da construção do programa formativo. Deste modo, o processo metodológico empreendido pode ser caracterizado como uma pesquisa-

intervenção desenvolvida segundo um modelo colaborativo-constructivo (REALI e cols., 1995).

Participaram deste estudo dois jovens professores de Educação Física que estavam vivendo o primeiro ano da carreira na docência e uma professora mentora. Dos professores iniciantes, um pertence a uma escola pública municipal de uma cidade do interior de São Paulo e o outro a uma escola particular do município de Bauru/SP. A mentora é professora de uma universidade pública de Bauru/SP.

Articulado ao programa acima citado o objetivo da presente investigação é responder a seguinte questão de pesquisa: **QUAIS AS APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PRIMEIRO ANO DA CARREIRA QUE VIVENCIARAM UM PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA BASEADO NA MENTORIA?**

Objetivo Geral

Identificar, descrever e analisar as aprendizagens dos professores de Educação Física iniciantes.

Objetivos Específicos

Identificar e analisar os sentimentos manifestados pelos professores ao ingressar na carreira docente e ao longo do programa de iniciação à docência;

Compreender os processos de aprendizagens pessoal e profissional dos professores iniciantes;

Identificar e analisar as dificuldades enfrentadas pelos novatos e quais soluções/alternativas eles constroem para superá-las e/ou conviver com elas;

Analisar como a micropolítica da escola é interpretada e aprendida pelos docentes em início de carreira;

Compreender as reflexões evidenciadas pelos professores iniciantes nesse programa formativo;

Analisar as contribuições, as dificuldades e os desafios demarcados pelos recursos formativos utilizados nesse programa, a saber: os diários, os encontros e a mentoria.

Em termos de apresentação geral deste texto sua estrutura está organizada da seguinte maneira:

O primeiro capítulo trata dos elementos correspondentes ao aprender a ensinar e do aprender a ser professor, revelando o quadro teórico de análise para a pesquisa em questão. A caracterização da fase inicial da carreira docente e as principais dificuldades que são enfrentadas pelo professor iniciante também são exploradas nesta parte. Ainda é apresentado um levantamento de dados das pesquisas realizadas sobre os professores em início de carreira.

No capítulo dois, a formação docente ganha relevo, sendo tratada especificamente em sua dimensão denominada “continuada”, ou seja, enfocando os empreendimentos formativos que ocorrem após a formação inicial. São apresentadas perspectivas consideradas menos tradicionais da formação continuada e algumas demarcações dos avanços, limites e desafios por elas colocados. Em seguida, é destacado o programa de iniciação à docência, um tipo específico de formação continuada para professores em início de carreira, com suas caracterizações e alguns dados de estudos que revelam seus limites e suas possibilidades formativas.

A metodologia utilizada nessa investigação é apresentada no capítulo três. O tipo de pesquisa realizada, os sujeitos participantes, a intervenção conduzida e as estratégias de coleta de dados empregadas são os elementos explorados.

O capítulo quatro apresenta os dados encontrados na investigação. Sua configuração está demarcada pelas categorias: o início da carreira, aprender a ensinar, aprender a ser professor e o programa formativo de iniciação à docência baseado na mentoria. Em termos dos resultados são destacados: 1) os sentimentos negativos e os dilemas para ensinar e conviver na escola que sinalizaram para as aprendizagens iniciais manifestadas pelos novatos para superar tais dificuldades; 2) as aprendizagens dos principiantes que foram se configurando ao longo do primeiro ano da carreira, relativas ao ensino e as interações com a comunidade escolar; 3) as estratégias formativas empregadas no programa de iniciação à docência (suas possibilidades e seus limites para a formação de professores).

As considerações finais encerram o estudo apresentando uma análise geral da investigação, envolvendo: síntese das aprendizagens demonstradas pelos sujeitos participantes; avaliação do programa empreendido; aprendizagens da mentora; reflexão sobre a prática pedagógica da Educação Física na escola e sugestões para a formação inicial nos cursos de Licenciatura em Educação Física.

CAPÍTULO I – APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

De acordo com Guarnieri (1996),

“É de se esperar que, com a experiência, o professor se torne mais capaz para lidar com as situações de sala de aula, mas é necessário igualmente considerar-se que as condições objetivas em que sua prática ocorre podem dificultar esse processo, face à diversidade e à adversidade dos problemas que enfrenta no contexto escolar”. (p.31)

Tal citação valoriza a necessidade de estudos que busquem compreender a aprendizagem docente, em especial no início da carreira, articulando as situações da sala de aula com a organização escolar. Trata-se assim de reconhecer que a aprendizagem docente, destacadamente para o professor novato, implica num processo fundamental que permite a ele assumir o seu papel numa dada organização/profissão, na medida em que compreende seus valores, comportamentos, conhecimentos a ela associados (PACHECO e FLORES, 1999).

Para Knowles, Cole e Presswood (1994) ensinar é diferente de ser professor. Ensinar relaciona-se com o entendimento do outro, dos estudantes, da matéria, da pedagogia, do desenvolvimento do currículo, das estratégias e técnicas associadas com a facilitação da aprendizagem do aluno. Ser professor abrange as características do ensinar, mas não se restringe a elas, pois envolve a participação na instituição escolar, um local próprio de uma comunidade profissional específica. Nesse sentido, a aprendizagem da docência se amplia para além da compreensão de como se ensina, abarcando também como se aprende a ser professor.

Embora tais aprendizagens se manifestem de forma integrada, a seguir apresentaremos cada uma destas perspectivas com o objetivo de melhor compreendê-las.

1.1. APRENDER A ENSINAR

Shulman (1986) demarca que no exercício da docência os conteúdos precisam estar articulados ao modo de ensinar. Esse aspecto passou a caracterizar as pesquisas realizadas pelo autor e também a valorizar o papel do professor como um sujeito ativo nesse processo de articulação entre o conteúdo e o ensino. Para Shulman (1986) isso quer dizer que um bom profissional deve ser capaz de saber o que ensinar, como ensinar e o porquê das suas ações, resultando num aforisma defendido pelo autor *“Aquele que sabe, faz. Aquele que entende, ensina”* (p.14).

Nesse contexto, Wilson, Shulman e Richert (1987) irão defender uma base de conhecimento para o ensino, definindo-a como *“(...) corpo de entendimento, conhecimento, habilidades e disposições que o professor precisa para realizar eficientemente sua ação em uma dada situação de ensino”* (p.106). Esses conhecimentos não se apresentam apenas como mero domínio do conteúdo, mas envolvem a compreensão dos meios para ensinar e suas articulações com os propósitos educacionais.

É nessa base de conhecimento que se destacam as diferentes categorias de conhecimento que sustentam as escolhas feitas pelos professores: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento do conteúdo pedagógico, conhecimento dos aprendizes e suas características, conhecimento do contexto educacional, conhecimento das finalidades educacionais (SHULMAN, 1987).

As fontes de ensino para essa base de conhecimento são:

1) O conhecimento do conteúdo: são os estudos acumulados e produzidos sobre os conteúdos (suas estruturas e seus conceitos) e também as investigações históricas e filosóficas destes campos de estudos. Para Shulman (1987),

“Esta visão das fontes do conhecimento do conteúdo implica necessariamente que o professor precisa não apenas se aprofundar na compreensão do conteúdo particular a ser ensinado, mas também em uma educação liberal ampla que serve como suporte para uma aprendizagem anteriormente estabelecida e como facilitador para uma nova aprendizagem”. (p.09)

2) Materiais e estruturas educacionais: envolvem o currículo, materiais instrucionais, a estrutura hierárquica da instituição, os sistemas implícitos e explícitos das regras e papéis estabelecidos na escola, organizações profissionais dos docentes, financiamento e apoio governamental. Esses materiais e estruturas educacionais criam uma matriz que demarca princípios, políticas e fatos que compreendem maiores recursos para a base de conhecimento. Tais elementos constituem a condição contextual do trabalho docente e podem facilitar ou não a sua atuação.

3) Educação escolar formal: refere-se ao corpo de conhecimento voltado para compreender os processos escolares, o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento humano e, também, os fundamentos normativos, éticos e filosóficos da educação. Shulman (1987) destaca os aspectos normativos e teóricos da escolarização docente como o elemento mais importante da educação escolar formal, na medida em que o professor constrói imagens e crenças sobre o que é o bom ensino a partir deles.

4) A sabedoria da prática: é, dentre todas as outras, a fonte menos codificada para a base de conhecimento, ela orienta e dá suporte para a racionalização reflexiva para a prática de professores habilitados. Shulman (1987) considera que é importante que sejam feitas pesquisas sobre a sabedoria da prática para que possamos melhor compreender as estratégias pedagógicas empregadas pelos professores e compor uma documentação do que venha a ser uma boa prática.

Contudo, essa base de conhecimento não é fixa e final. Um bom ensino sempre apresenta novas buscas e, por isso, estudar e compreender melhor a base de conhecimento para o ensino implica entender novas características dos bons professores de modo a reconsiderar e redefinir outros domínios para a docência.

A esse respeito, Mizukami e cols. (2002) destacam que

“Considerar, pois, os aspectos relevantes da base de conhecimento do professor significa muito mais do que identificar o conhecimento que ele tem nas categorias de conhecimento de conteúdo específico, pedagógico geral e pedagógico de conteúdo. Significa, igualmente, tentar identificar rotinas e scripts, por exemplo, nos quais o conhecimento é potencialmente acessível para uso pelo professor”. (p.71)

Além dessa base de conhecimento, Shulman (1987) salienta que o ensino começa com um ato de razão e, por isso, ele defende os processos de razão e ação pedagógicas. Para o autor, “(...) os professores precisam aprender a usar sua base de conhecimento para sustentar suas escolhas e ações (...) e trabalhar com as crenças que guiam suas práticas” (p.13)

As razões e ações pedagógicas precisam estar articuladas para que os professores possam compreender suas decisões pedagógicas, essa articulação envolve um ciclo de atividades com os seguintes elementos: compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão.

Shulman (1987) apresenta um modelo de raciocínio pedagógico com a explicação dos seus elementos,

“Compreensão

Dos propósitos educacionais, das estruturas do conteúdo, das idéias dentro e fora da disciplina;

Transformação

Preparação: interpretação crítica e análise de textos, estruturação e segmentação, desenvolvimento de um repertório curricular e clarificação dos propósitos educacionais,

Representação: uso de um repertório representacional que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstração, explanação e outros,

Seleção: escolha de um repertório instrucional que inclui modos de ensinar, organizar, administrar e arrumar,

Adaptação e preparação de acordo com as características dos estudantes: consideração de concepções, pré-concepções, concepções equivocadas, e dificuldades, linguagem, cultura e motivação, classe social, gênero, idade, habilidade, aptidão, interesse, concepções pessoais e atenção.

Instrução

Administração, apresentação, interação, grupo de trabalho, disciplina, humor, questionamento, e outros aspectos do ensino ativo, de descoberta ou instrução de interrogação e a observação de formas de ensino da classe;

Avaliação

Checar o ensino dos estudantes durante um ensino interativo,

Testar o entendimento dos estudantes no fim da lição ou unidade,

Avaliar sua própria performance e ajustá-la para outras experiências.

Reflexão

Rever, reconstruir e analisar criticamente suas próprias performances na classe, e manifestar os conhecimentos das explicações em evidência;

Nova compreensão

Dos propósitos educativos, do conteúdo da matéria, dos estudantes, do ensino e de si próprio.

Consolidação de um novo entendimento e aprendizagem a partir da experiência anterior”. (p.15)

Tais processos não ocorrem de forma hierárquica e na ordem descrita, uns ocorrem de forma truncada e outros de modo mais elaborado.

Segundo Shulman (1987), é pela reflexão que o profissional aprende com a experiência, mas esta reflexão não é vista como mera disposição ou conjunto de estratégias, e sim como “(...) *um tipo particular de conhecimento analítico usado para orientar o próprio trabalho*” (p. 19). Ainda de acordo com o autor, a “nova compreensão” não acontece de forma automática, mas somente depois da avaliação e da reflexão e, ainda, para que ela ocorra é necessário fazer uso de estratégias específicas para documentá-la, discuti-la e analisá-la.

Com essas fontes Shulman (1987) e Wilson, Shulman e Richert (1987) desenvolveram alguns estudos buscando compreender os professores iniciantes e suas relações com as diferentes categorias da base de conhecimento.

Wilson, Shulman e Richert (1987) enfatizam que o iniciante é bastante consumido pela busca por formas/estratégias para ensinar. Isto, para os autores, parece ser uma preocupação maior que a questão da sobrevivência e administração da classe.

Nessa busca para encontrar caminhos, Wilson, Shulman e Richert (1987) apresentam o conceito de “representação ou transformação” que se caracteriza pela forma com que o professor transforma o conteúdo da matéria em conteúdo “ensinável” aos alunos. Contudo destacam os autores que este conhecimento não é somente um repertório representacional, mas um caminho que facilita as generalizações das transformações, ou seja, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico.

No conjunto das categorias da base de conhecimento, esse processo de transformação do conteúdo é denominado pelos autores de “conhecimento pedagógico do conteúdo” e eles consideram-no como a mais importante de todas as categorias, pois representa a fusão do conteúdo com a pedagogia. Para os autores,

o professor novato ao preparar e ministrar sua aula desenvolve esse tipo de conhecimento.

Quando ocorre essa transformação do conteúdo da matéria em conteúdo “ensinável”, de acordo com Wilson, Shulman e Richert (1987) são vários os conhecimentos que os professores constroem e que se manifestam nas tomadas de decisões que eles apresentam em suas aulas, ampliando seus entendimentos dos conteúdos e das escolhas pedagógicas que empreendem.

Wilson, Shulman e Richert (1987) citam o exemplo de um dos professores novatos de História por eles pesquisados. Ao ensinar sobre Júlio César, especificamente a temática conflito moral, o novato, ao perceber que seus alunos estavam manifestando pouca compreensão sobre o assunto, introduziu a figura do Capitão Kirk (personagem do seriado Jornada nas estrelas – no lugar de Júlio César). Isso fez com que os alunos tivessem uma experiência emocional e intelectual que envolvesse o conflito moral. Um outro exemplo é o caso de George que ao ensinar o conceito tema em sua aula percebeu que sua primeira estratégia de ensino demonstrava que ele não estava tendo sucesso. Depois de perceber isso, e ainda que ele próprio não tivesse uma grande noção sobre o assunto, ele analisou a questão e construiu uma nova referência e definição sobre o tema a ser ensinado. Isso demonstra que, para ensinar, ele fez uso de seus conhecimentos anteriores e os transformou em conhecimentos ensináveis que ele julgou mais significativo para os alunos. Esta ação ampliou o seu entendimento do conteúdo e conseqüentemente suas escolhas pedagógicas, tendo em vista que com este processo de planejamento, ensino, adaptação das instruções e reflexão das experiências de classe, George lentamente adquiriu um novo tipo de conhecimento (WILSON, SHULMAN e RICHERT, 1987).

Considerando tais concepções, a seguir exploraremos as especificidades do contexto enfrentado pelos professores de Educação Física, tendo em conta que as peculiaridades por eles vivenciadas compõem um específico quadro de aprendizagem profissional.

1.1.1. APRENDER A ENSINAR EDUCAÇÃO FÍSICA

Há uma base de conhecimento que caracteriza a ação docente na sala de aula ou na quadra como é caso da maioria das situações vividas pelos professores de Educação Física. É nessa base de conhecimento que estão presentes os conhecimentos: do conteúdo, pedagógico geral, do currículo, do conteúdo pedagógico, dos aprendizes e suas características, do contexto educacional e das finalidades educacionais. São eles que sustentam as escolhas feitas pelos professores e por isso têm destacada importância no processo de aprender a ensinar.

Compreender tal processo nos remete ao que Shulman (1987) aponta como *sabedoria da prática*, ou seja, é também no contexto da ação diária do professor que ele constrói sua própria prática profissional e com isso aprende a ensinar.

Tendo em conta esse aspecto, falaremos a seguir sobre como os professores de Educação Física ensinam, tendo em vista que sua atuação na escola supõe características que são bastante peculiares a este componente curricular.

Daólio (1995), ao investigar 20 docentes de Educação Física, formados entre as décadas de 1970 e 1980, que atuavam em escolas públicas de São Paulo, identificou que os professores:

- Tinham uma história de vida relacionada à prática de atividades corporais e esportivas;
- Quase todos trabalhavam com esportes em suas aulas, usando seqüências pedagógicas para se chegar aos fundamentos técnicos e táticos característicos da modalidade esportiva desejada;
 - Manifestavam grande proximidade e afetividade com os alunos;
 - Alguns criticavam suas formações profissionais, destacando que só aprenderam técnicas esportivas e não como ensiná-las no ambiente escolar;
 - Viam o esporte como o principal conteúdo das aulas de Educação Física;
 - Identificavam os alunos menos habilidosos como aqueles que apresentavam defasagem em relação às técnicas esportivas;
 - Esperavam que os alunos aprendessem em suas aulas: o esporte, noções sobre o corpo (fortalecimento físico e educação do movimento), saber vencer, saber perder, cumprir horários, ter respeito pelo companheiro e pelo adversário, esperar sua vez, relacionar-se em grupo;

- Reconheciam os movimentos ensinados nas aulas de Educação Física como corretos em detrimento dos outros que os alunos tinham aprendido ao longo de suas experiências de vida fora do ambiente escolar.

Darido (1999), na tentativa de compreender as relações entre um tipo de formação caracterizada por uma formação científica e a atuação docente, entrevistou e observou aulas de sete professores de Educação Física (formados entre 1988 e 1991), que estiveram ou estavam naquele momento engajados em programas de pós-graduação e que trabalhavam em escolas privadas da capital e do interior de São Paulo. Seus estudos constataram que os professores:

- Manifestaram dificuldades em desenvolver aulas para grupos mistos de meninos e meninas;

- Demonstraram preocupação com a inclusão dos alunos nas aulas;

- Trabalhavam predominantemente com o conteúdo esportivo;

- Esperavam que os seus alunos aprendessem em suas aulas: a ter mais autonomia, a ter prazer pela prática de atividades corporais e incorporá-las em suas vidas, aprender sobre conhecimento corporal, melhorar suas condições de saúde (condicionamento físico, capacidade física e desenvolvimento físico), reconhecer a importância da atividade física;

- A maioria trabalhava com conteúdos teóricos. Os conhecimentos mais destacados destas teorias vinham da área biológica (aquecimento, frequência cardíaca e capacidades físicas). Outros conhecimentos também foram citados como: regras, aspectos históricos, antropológicos e sociológicos dos esportes;

“Através da observação das aulas, verificou-se que os professores ressentem-se do costume de não trabalharem com conhecimentos acadêmicos [conteúdos teóricos] nas aulas de Educação Física. Em outras palavras, a discussão sobre a inclusão destes conteúdos na área é extremamente recente e há dificuldades na seleção e na implementação de conteúdos relevantes. Além disso, muitas vezes, a comunidade escolar não oferece respaldo para os professores trabalharem com esta proposta”.
(p.101)

- Existiam professores que às vezes jogavam com os alunos nas aulas para aumentar a motivação e a diversão entre os estudantes;
- Sobre as estratégias gerais utilizadas, foram destacadas: a solicitação da participação dos alunos nas aulas; a realização da correção dos alunos em alguns momentos da aula; a utilização da demonstração do movimento e informação verbal ao aluno;
- Quanto às estratégias para ensinar os esportes, os professores exploravam muito o método parcial, ou seja, ensinavam primeiro os fundamentos para depois se chegar ao jogo;
- Olhavam o jogo sob duas perspectivas. Uma na qual ele é visto como ausência de participação do professor na aula. Eles se incomodavam com isso, pois relembavam raízes históricas onde os professores davam a bola para os alunos e saíam da aula, deixando os estudantes jogar livremente. Na outra, o jogo era visto como recompensa diante de um bom comportamento dos alunos;
- Havia uma solicitação considerável dos alunos nas aulas, ora para mudar as regras ora para decidir os conflitos que apareciam;
- A avaliação era realizada, pela maioria, considerando principalmente a participação do aluno na aula. Outros professores também observavam o desempenho motor e as diferentes habilidades motoras manifestadas pelos estudantes. Grande parte dos docentes atribuía nota aos alunos, contudo, três professores diziam não atribuir porque achavam que a nota não era um recurso importante. Com relação à questão avaliativa, vale destacar que:

“Historicamente a Educação Física valeu-se do uso de testes de capacidades físicas na escola com objetivos pouco educacionais vinculados freqüentemente à seleção dos mais habilidosos para representarem a elite da escola ou, até mesmo, do país. Ou seja, da avaliação constava uma bateria de testes objetivando identificar melhorias no domínio biológico. Este modelo enfatizava medidas quantitativas e era empregado no sentido de relacionar o desempenho de um aluno em relação a um padrão pré-estabelecido. Por exemplo, o desempenho do aluno no teste de Cooper era comparado com a tabela americana atribuindo um valor, que é a nota. Este modelo, como o conjunto de procedimentos característicos desta concepção elitista da Educação Física, vem recebendo severas críticas. Todavia, poucos são os autores que

apresentam propostas efetivas para a avaliação na área”.
(p.108)

Betti (1998), ao realizar um estudo de caso buscando analisar um processo de aprendizagem profissional de um professor de Educação Física, constatou que:

- O professor identificava falhas na sua formação inicial, especificamente com relação aos esportes que não foram suficientemente adequados para o dia-a-dia da escola;

- Houve aprendizagem de algumas ações por parte do docente a partir do saber da experiência. Uma dessas ações foi a compreensão de seus alunos adolescentes, o que o fazia usar uma forma de chamar e reunir a turma de um modo adaptado ao grupo, resultando num gerenciamento adequado da aula;

- As reflexões que o professor empreendia sobre sua experiência profissional resultaram em: criação de hábitos, experimentação de novas estratégias, mudança de atitude e construção de um compromisso constante com a sua formação continuada;

- O sujeito da pesquisa disse ter passado por situações de perder a calma de modo mais intenso no início da carreira. Com o tempo ele foi aprendendo a se controlar mais;

- Em termos da sua prática pedagógica o docente preocupava-se com: O prazer dos alunos, na expectativa de que a prática da atividade física fizesse parte da vida deles. Colocar-se no lugar do aluno (alteridade), tentando captar o que ele estava sentindo e como estava reagindo às situações que estava vivenciando. Valorização da profissão. Conhecimento dos alunos (características, fases de crescimento, preferências, exigências deles, vocabulários – gírias e sinais). Domínio sobre o conteúdo “(...) *embora tenha considerado que não estava preparado para ministrar outros, principalmente os não esportivos*” (p.146). Preocupação com a não exclusão dos alunos e em evitar constrangimentos em suas aulas. Incentivava os alunos através de *feedback* positivo. Relacionava-se muito bem com os alunos e sabia manter a sua autoridade de professor. Preocupava-se com um bom aproveitamento do tempo de aula, preparando-a antecipadamente, chegando cedo à escola e incentivando os alunos a irem depressa para a quadra;

- O professor utilizava a estratégia da chantagem (ora como recompensa ora como castigo) para convencer os alunos a fazerem a atividade proposta para a aula;
- Havia uma organização para as atividades, isso era percebido no planejamento do docente e na própria aula, ou seja, existia um aumento de complexidade nas tarefas. *“Os exercícios iniciais eram sempre mais fáceis. À medida que a maioria ia conseguindo realizá-los, o professor aumentava a dificuldade”* (p.133).

Acerca dos inúmeros dilemas vividos pelos professores de Educação Física que atuam nas escolas, Betti (1998) traz reflexões sobre alguns deles a partir de sua investigação: as aulas teóricas, a avaliação, os campeonatos esportivos e as turmas mistas.

Para a autora as aulas teóricas se configuram como uma necessidade para a área, na medida em que existe um conhecimento que necessita ser ensinado aos alunos. Segundo Betti (1998)

“Não é mais possível vermos as pessoas acreditando em milagres para emagrecer e ficar maravilhosa, executando atividades erradas, copiadas de revistas, usando sacos plásticos para eliminar a barriga ou morrendo de ataque cardíaco ao executar atividade física estressante uma vez por semana. Também não é mais possível deixar aos cuidados médicos a escolha dos melhores exercícios para os indivíduos. Os professores de Educação Física poderiam fornecer estas e outras informações através do ensino nas escolas”. (p.129, grifos da autora)

Contudo, alerta a autora, é preciso pensar numa forma adequada de transmissão desses conteúdos, incluindo aí a necessidade e interesse manifestado pelos alunos, bem como, a relações com o projeto pedagógico da escola.

Sobre a avaliação nas aulas, Betti (1998) reconhece a complexidade desse processo entendendo que o conteúdo da Educação Física tende a ser mais prático e por isso os professores encontram mais dificuldades para estabelecer referências no modo de avaliar seus alunos. O professor, sujeito da sua investigação, encontrou um modo de avaliar considerando a participação, o esforço e a atitude dos seus alunos.

A respeito dos campeonatos esportivos realizados na escola, Betti (1998) identificou, a partir dos apontamentos do professor pesquisado, que os alunos

cobravam a realização de campeonatos e festas por parte do docente de Educação Física. Contudo, a autora chama a atenção para o fato de que, dependendo da condução do campeonato, o mesmo pode se aproximar do esporte de competição fazendo com que haja a manifestação de comportamentos e atitudes desleais, discriminação, o desejo de vencer a qualquer preço, entre outros. De modo a minimizar esses conflitos e criar campeonatos esportivos mais adequados ao contexto escolar, a autora sugere que esses eventos sejam utilizados para o engrandecimento das pessoas, envolvendo colaboração, cooperação, prazer. Uma prática que não discrimine, mas dê oportunidade às pessoas e possa envolver os alunos na organização e até na realização dos jogos.

Em pesquisa realizada por Ferreira e cols. (2005) foi possível identificar que as mudanças de regras e alterações na estrutura dos esportes, construídas pelos alunos junto com os professores, podem alterar as referências, geralmente advindas da mídia televisiva, que os alunos têm dos campeonatos esportivos, bem como, contribuir com a construção de valores como respeito, solidariedade, autonomia, cooperação e participação ativa.

Um outro problema bastante relatado pelos professores de Educação Física, diz respeito ao desenvolvimento das aulas com turmas mistas (meninos e meninas). A questão da diferença no nível de habilidade, os distintos interesses e expectativas parecem demarcar um importante desafio para a área de um modo geral, o que implica, segundo Betti (1998), na necessidade do desenvolvimento de novos estudos e propostas para auxiliar os professores.

Borges (1998), ao realizar um estudo com dois professores de Educação Física, discutindo a questão da construção dos saberes docentes, verificou as seguintes questões:

- Ao fazerem uso da experiência profissional para avaliar a formação inicial, os professores destacam como aspecto positivo da formação acadêmica as disciplinas que se aproximam dos saberes práticos, como por exemplo, os esportes e as ginásticas;

- Uma dificuldade recorrente manifestada pelos dois professores investigados, refere-se às aulas com turmas mistas. Para eles havia um conflito de interesses e necessidades entre os meninos e as meninas nas aulas;

- A prática pedagógica dos docentes demonstrou: Predomínio do conteúdo esportivo (basquete, vôlei, handebol, futebol e natação). Uma mescla metodológica de ensino baseada ora pelo esquema fundamentos mais jogo e ora só pelo jogo. Nos dias de chuva eram exploradas as aulas teóricas com uso de vídeos de jogos olímpicos, pan-americanos, gincanas e curiosidades esportivas. As aulas eram influenciadas pelo espaço físico amplo (que contribuía para a dispersão dos alunos), pela organização e ritmo de trabalho (sobrecarga de atividades) e pela presença do coordenador de Educação Física, o que era positivo, para a articulação das aulas e do trabalho dos professores da área. A avaliação era realizada a partir de prova teórica e prática sobre os conteúdos desenvolvidos por um dos professores e, por outro, ela tinha como referência a frequência dos alunos nas aulas;

- Pelo depoimento de um dos professores, observou-se que “(...) *depois da união das turmas [masculina e feminina] e do fim do horário para treinamento, os professores passaram a investir no desporto de uma forma mais recreativa. É só jogo, as aulas viraram um coletivo permanente*” (BORGES, 1998, p.126, grifos da autora).

Em estudo realizado por Souza (2003), envolvendo 35 profissionais da Educação Física, nos chamaram à atenção as opiniões de 12 docentes, uma parte dos sujeitos da investigação que atuava na educação básica. Para esses professores:

- As experiências mais importantes adquiridas na ação profissional foram: a interação com os alunos, professores e com a escola; capacidades de adaptação (aos materiais e às atividades); estilo próprio de ensinar; habilidades de comunicação e os traços pessoais; gestão, administração do tempo, espaço e materiais;

- As disciplinas esportivas, lúdicas e expressivas aprendidas na graduação são apontadas como os saberes mais importantes para a atuação na escola;

- O conhecimento dos conteúdos se constitui como elemento indispensável para a utilização de estratégias metodológicas de ensino;

- A experiência profissional é vista como algo de grande importância, na medida em que os professores a reconhecem como “(...) *situações nas quais o profissional aprende a partir da sua própria prática, refletindo na e sobre a ação,*

interagindo com os outros professores, observando e recebendo macetes e dicas dos colegas” (p.148).

Em busca de um quadro síntese, nos parece possível afirmar, a partir destes estudos, que o conteúdo principal desenvolvido pelos professores em suas aulas relaciona-se ao esportivo (destacadamente as modalidades: futebol, vôlei, basquete e handebol), nos permitindo caracterizá-lo como o conteúdo da matéria da Educação Física. Embora, seja relevante destacar, que os docentes da Educação Física parecem estar atentos para o fato de que necessitam desenvolver tais conteúdos envolvendo dimensões conceituais e não só vivenciais. Há que se considerar ainda, tendo em conta esta revisão de literatura, que muitos docentes criticam suas formações acerca do despreparo que enfrentam para adequar o conteúdo esportivo ao contexto escolar.

Uma vez identificado esse conhecimento do conteúdo, é preciso pontuar, a partir das referências de Shulman (1987), que os conhecimentos docentes não se apresentam apenas como mero domínio do conteúdo, mas envolvem a compreensão dos meios para ensinar e suas articulações com os propósitos educacionais. Neste sentido, é importante realizar uma análise de como o professor de Educação Física transforma esse conhecimento do conteúdo em algo “ensinável”, nos remetendo ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

A partir da literatura pesquisada, os professores demonstram desenvolver seu trabalho com estratégias de ensino que se baseiam no ensino de fundamentos esportivos seguidos de jogos. Nestas dinâmicas estratégicas, outros elementos também ganham destaque. A adequação das aulas considerando o trabalho com turmas mistas (meninos e meninas) – ainda que seja demarcado como uma grande dificuldade para os docentes, revela uma preocupação em fazer com que o conteúdo seja adaptado para esse público heterogêneo. A preocupação com a inclusão de todos os alunos na aula, valorizando todos os alunos e não só os habilidosos e, acima de tudo, permitindo e oferecendo informações, orientações e conhecimentos para que os alunos melhorem sua relação com a prática dos esportes e não só as habilidades motoras em si. Esse último aspecto também pode ser identificado nos estilos de avaliação que vêm sendo empreendidos pelos professores de Educação Física, valorizando a participação e o envolvimento dos

alunos com as atividades desenvolvidas nas aulas e revelando um tipo de propósito educacional.

Embora tais elementos nos permitam fazer as indicações anteriores é importante destacar a deficiência de estudos na Educação Física escolar acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, ainda sabemos muito pouco sobre como o professor transforma o conhecimento da matéria em conhecimento “ensinável”.

Entendendo a sabedoria da prática, também com referência em Shulman (1987), como uma das fontes para a construção da base de conhecimento, os estudos acima nos mostram a valorização, por parte dos professores de Educação Física, dessa fonte. Eles destacam o quanto ela contribui para a realização de suas ações na construção de seus processos de aprender a ensinar.

É por meio desta sabedoria da experiência, advinda, principalmente: da interação com os outros professores e com os alunos, da capacidade de se adaptar aos materiais e às atividades e da gestão, administração do tempo e do espaço de aula, que os docentes da Educação Física aprendem um jeito próprio de ensinar e também constroem conhecimentos sobre os aprendizes e suas características e o contexto educacional.

Especificamente com relação ao conhecimento do contexto educacional Shulman (1987) destaca como fonte para essa construção aquelas relacionadas aos materiais e estruturas educacionais. Na divisão aqui utilizada, esses aspectos correspondem mais apropriadamente à dimensão do aprender a ser professor, é o que exploraremos a seguir.

1.2. APRENDER A SER PROFESSOR

De acordo com Kelchtermans e Ballet (2002) o professor é membro de uma organização que produz inúmeras influências em seu processo de interação e socialização com o contexto escolar.

Ainda de acordo com as autoras, na escola existe uma micropolítica que a caracteriza como uma organização de influência pessoal e coletiva. Nela estão presentes: tradições, hábitos, jogos de poderes, estratégias e táticas usadas individualmente ou em grupo para manter ou mudar interesses, conflitos, rivalidades, colaboração, alianças, valores, escolhas, história de carreiras individuais etc.

Como esse processo político é interpretado e aprendido pelo professor iniciante também se constitui como uma parte significativa do seu processo de aprendizagem, conferindo certos contornos as suas condições de trabalho.

Kelchtermans e Ballet (2002) ao investigarem 14 professores iniciantes de escolas primárias da Bélgica, buscando compreender suas experiências em situações de trabalho e o significado que eles dão a elas, constataram cinco categorias relacionadas aos interesses profissionais desses docentes.

A primeira delas refere-se aos interesses pessoais, na qual os novatos destacam as preocupações com suas integridades e identidades como docentes, indo além das questões didáticas e curriculares sempre destacadas pelas pesquisas. É dada uma importância à construção da auto-estima do professor, que é influenciada pelas opiniões dos colegas, pais, alunos e outros membros da escola, *“(...) as experiências de sucesso profissional dentro e fora da sala de aula provam ser essenciais para o desenvolvimento da autoconfiança pelo professor iniciante”* (p.111). Lidar com a vulnerabilidade também é um aspecto que chama a atenção do jovem professor, na medida em que a sensação de ter seu reconhecimento social ameaçado pode levá-lo a se sentir ainda mais inseguro, comprometendo a sua ação docente. A visibilidade é um outro elemento que também mobiliza os interesses pessoais do iniciante, Kelchtermans e Ballet (2002) associam o exercício profissional docente com a metáfora do “trabalhando em um aquário”,

“(...) os professores iniciantes estão bem conscientes que manifestar publicamente sua autoridade e as formas de administrar sua classe contribui para a sua avaliação positiva como “professor adequado” pelos membros da comunidade escolar (diretores, pais e colegas)”. (p.112)

Na categoria interesses materiais, as autoras salientam que o acesso a informações claras sobre os materiais de ensino (livros, vídeos etc.) disponíveis na escola, constitui uma condição importante de trabalho para o docente novato.

“A importância da micropolítica nos materiais de ensino, algumas vezes, vai além da sala de aula e se torna uma questão em nível escolar. Os materiais de ensino sempre carregam consigo, como carga simbólica, uma idéia normativa sobre o bom ensino e, dessa forma são artefatos significativos que tanto convergem quanto

entram em conflito com a cultura dominante na escola”.
(p.113)

Entre os professores em início de carreira também é relevante a questão dos interesses organizacionais, marcados por papéis e posições assumidas na escola. Obter ou manter o emprego é o interesse central do novato. Nesse caso, *“quanto mais tempo de incerteza sobre o emprego, mais a auto-estima dos iniciantes se torna ameaçada e mais eles começam a duvidar da sua competência profissional”* (p.113). Os docentes principiantes também aprendem rapidamente a usar ações estratégicas para garantir uma boa oportunidade de emprego. Ex.: fazer o máximo na escola enquanto se é substituto para atrair o interesse da direção rumo a um contrato efetivo.

Na categoria interesses culturais ideológicos, marcada pelos valores, normas, metas e ideais da cultura escolar, são consolidados diferentes grupos que competem por objetivos distintos. As autoras apresentam nessa categoria as situações vividas por uma novata que enfrentou muitas dificuldades em uma escola religiosa ao tentar iniciar um trabalho diferente do que tradicionalmente acontecia na escola. Tal empreendimento foi marcado pelo apoio de alguns e contrariedade de outros.

Quanto aos interesses profissionais sociais, o destaque é a valorização das interações com os colegas para partilhar preocupações e discutir questões didáticas. Tal categoria aparece como um aspecto de extrema relevância para os novatos, ganhando mais destaque que os outros interesses anteriormente descritos.

De posse desses resultados, as autoras apontam que aprender a lidar com a micropolítica é um aspecto muito importante para o desenvolvimento profissional docente. Para isso é preciso considerar três aspectos:

1) O conhecimento: trata-se da aprendizagem para ver, interpretar e compreender as características da micropolítica, através da compreensão de uma “gramática” que permita ao professor iniciante visualizar os processos de poder e conflitos de interesse. Ele pode variar indo de processos rudimentares para processos refinados e elaborados.

2) O aspecto instrumental/operacional: são as estratégias, repertórios e táticas para estabelecer, salvaguardar ou manter desejáveis as condições de trabalho.

3) A experiência: são as construções pessoais que se estabelecem depois das confrontações com a micropolítica. Ela é carregada de intensas emoções, frustrações, vulnerabilidades, sucessos e satisfações.

O que se pode concluir é que a micropolítica se circunscreve na relação entre o docente individualmente e o contexto profissional, demarcando as condições de trabalho existentes. Ela ganha relevo na fase de indução docente (no início da carreira), pois é nesse momento que o iniciante começa a se relacionar nela/com ela.

Keltchermans e Ballet (2002) sugerem algumas estratégias formativas, considerando o ambiente escolar como um espaço potencialmente rico para aprendizagem da micropolítica por parte dos professores, para o desenvolvimento profissional docente como: a produção de portfólios por parte dos professores e atividades de suporte (supervisão, observações dos pares) durante suas aulas.

Freitas (2002) considera o processo de socialização docente como,

“(...) aprendizagem de valores, crenças e formas de concepção do mundo próprios de uma determinada cultura ocupacional. Esse processo pode ser identificado com a aquisição de um ethos profissional, tácito, não necessariamente expresso em palavras, que dá ao agente em socialização o sentido do jogo, isto é, oferece-lhe as condições necessárias para discriminar como deve se portar e atuar, qual o grau de tolerância do grupo profissional para com as diferenças e divergências, que expectativas profissionais pode alimentar, que questões podem ser explicitadas, quando, como e a quem se dirigir, o que deve ser valorizado e o que deve ser esquecido ou, pelo menos, não problematizado explicitamente”. (p. 02)

Salienta a autora que, no contexto da socialização do docente iniciante, é fundamental também considerar a história desse professor, suas expectativas e projetos, relacionando tais aspectos com as particularidades desse novo grupo profissional do qual o novato fará parte.

Ao examinar vários programas formativos que visam desencadear mudanças cognitivas nos professores e em suas práticas, Gatti (2003) salienta que trabalhar somente com informações, conteúdos e a racionalidade dos professores tem se mostrado ineficaz, tendo em vista que esses profissionais – os professores – não

são seres abstratos ou essencialmente intelectuais, mas principalmente seres sociais

“(...) com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo”. (p. 05)

Tais estudos podem sinalizar para reflexões do tipo: Qual o impacto da micropolítica na inserção do professor iniciante na instituição escolar? Como o professor iniciante experimenta sua socialização profissional durante a fase de indução? De que modo o docente novato percebe e responde às particularidades da escola onde está lecionando? Esses são apenas alguns exemplos de análises possíveis que nos são propostas ao discutirmos a questão do aprender a ser professor. Vale, contudo, sinalizar que o cenário das condições objetivas de trabalho enfrentadas pelo professor de Educação Física, em destaque o novato, é demarcado principalmente pelas estruturas físicas e materiais onde ocorrem suas aulas e pelo significado que a Educação Física assume dentro da instituição. Compreender essas peculiaridades pode nos auxiliar a dialogar melhor com os processos de aprendizagem implicados no aprender a ser professor de Educação Física.

1.2.1. APRENDER A SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com Borges (1998) as condições objetivas de trabalho dos professores de Educação Física influenciam sobremaneira a sua prática pedagógica. Os principais destaques dessas influências são representados pelas condições físicas e materiais e o significado da Educação Física característicos de cada instituição escolar.

Neste sentido é que a autora valoriza *o poder educativo das instituições* enfatizando que as aprendizagens incorporadas pelo professor também são construídas nas interações que esse personagem vivencia no contexto escolar.

Segundo Borges (1998)

“Essas interações (...) desenvolvem-se na escola, um meio social constituído por relações sociais hierárquicas; um universo institucional que os professores descobrem progressivamente, tentando adaptar-se a ele. Trata-se de prescrições e regras, como, por exemplo, programas de disciplinas estipulados pela própria escola, que os professores devem respeitar. Trata-se de normas, de hierarquias em diferentes graus, que determinam as relações que os professores estabelecem e o nível de autonomia que possuem no exercício de sua prática pedagógica”. (p.110)

Um dos pontos iniciais pontuados por Borges (1998) que influenciam no significado da Educação Física na instituição escolar é a constante confusão acerca da secretaria responsável por esta área, ou seja, diferente dos outros componentes curriculares da escola que são orientados genuinamente pelas secretarias de educação, a Educação Física sofre também várias interferências das secretarias de esporte. De acordo com a autora, essa confusão tem início com a criação da Divisão de Educação Física (DEF), no Ministério de Negócios da Educação e da Saúde Pública – no governo Vargas. Borges (1998) destaca que neste momento houve um *“(...) distanciamento da educação física das demais licenciaturas, uma vez que as questões relativas à educação física eram tratadas desvinculadamente em relação aos assuntos da educação de um modo geral”* (p.23).

Para Lovisolo (1995) entender o significado da Educação Física na escola passa também pela consideração das opiniões dos alunos e seus responsáveis, entendendo-os como integrantes da comunidade escolar.

Em pesquisa realizada pelo autor, ele constatou que a maioria dos pais e responsáveis pelos alunos avalia a Educação Física como importante na escola. Os pais e responsáveis consideram como conteúdo de ensino a ginástica, a corrida e os esportes coletivos (basquete, vôlei, futebol e handebol). Em termos das expectativas do ensino da Educação Física, eles esperam que os alunos aprendam: praticar esportes, competir, aprender a ser solidário, aprender a ser ele mesmo, não ter medo e descontrair. Para esses pais e responsáveis a finalidade da Educação Física na escola é: promover mais saúde e desenvolver o corpo dos estudantes, oferecer a oportunidade para descansar a cabeça e recrear e, aprender a jogar esportes.

Para os alunos, que também participaram da investigação realizada por Lovisolo (1995),

“A educação física obtém o primeiro lugar entre as disciplinas que os alunos mais gostam, entretanto cai para sétimos lugar em importância. Os alunos distinguem, portanto, entre o gostar, o prazer, que uma disciplina pode lhes proporcionar e a utilidade que as outras disciplinas podem ter para suas vidas no mundo do trabalho”. (p.56, grifos do autor)

De acordo com Daólio (1995) a diferenciação de significado que a Educação Física enfrenta na escola relaciona-se à função que as direções e coordenações das instituições escolares delegam a ela. Os professores de seu estudo manifestaram que *“(...) são solicitados a colaborar nas atividades extracurriculares (festas, desfiles, formaturas), em orientações disciplinares ou sexuais, e em pequenos consertos, no caso dos professores do sexo masculino”* (p.92).

Quanto ao reconhecimento do professor de Educação Física por parte dos outros docentes e da direção da escola, Betti (1998) manifestou que o sujeito de sua investigação sentia dificuldade com relação a este aspecto. O professor exemplificou tal dificuldade a partir de uma situação por ele vivida na escola quando ele não inscreveu sua turma em um campeonato, do qual ele já participava com os alunos há nove anos sem receber qualquer ajuda de custo, tendo em vista que a escola, mais uma vez, não o remuneraria financeiramente. Um outro desagrado manifestado por este mesmo professor, refere-se à falta de intercâmbio com os outros professores da instituição escolar pelo fato das aulas de Educação Física ocorrerem em um espaço à parte da escola e em horário contrário ao restante das outras disciplinas.

Retomando a questão da visibilidade docente sugerida por Kelchtermans e Ballet (2002) com a metáfora do “trabalhando em um aquário” nos parece importante pontuar que o trabalho do professor de Educação Física na escola se processa através de um quadro ainda maior de visibilidade. Uma vez que em grande parte das quadras onde as aulas ocorrem não há paredes; nesse caso as considerações de Rangel-Betti citadas por Betti (1998) merecem destaque.

“A organização de uma aula de Educação Física apresenta peculiaridades como, por exemplo, o professor trabalha em um meio completamente diferente dos outros professores. Os fatores intervenientes são inúmeros.

Além do tempo do conteúdo, das interações aluno x aluno e aluno x professor (muito mais freqüente talvez pela proximidade dos corpos) e da avaliação, comum a todos os professores, ele gerencia o material, as condições atmosféricas, as possibilidades de acidentes, outros alunos que já estão esperando para a próxima aula, funcionários da escola que geralmente passam pelo local, o barulho que muitas vezes incomoda os outros professores. Enfim, por estar em um local completamente aberto, sem paredes, este gerenciamento é extremamente difícil”. (p.106, grifo da autora)

A questão da localização da quadra no prédio da escola também parece esbarrar no significado e no valor que este componente curricular assume. Nas pesquisas realizadas por Daólio (1995) e Borges (1998) isso é demonstrado pela construção da quadra em local inadequado.

Escreve Daólio (1995) *“Outros professores relataram que a quadra ficava ao lado das janelas das salas de aula, o que causava reclamações por parte das professoras destas salas em relação ao barulho provindo das aulas de Educação Física”* (p.56).

O mesmo é identificado por Borges (1998)

“No vão situado entre os vários prédios, foram pintadas uma quadra de voleibol e uma quadra de peteca. Ali são realizadas muitas das aulas de educação física. Em decorrência da proximidade com as salas de aula do térreo, professores e funcionários freqüentemente reclamam do barulho das bolas e da gritaria dos alunos”. (p.124)

Segundo Daólio (1995) essa localização aleatória da construção da quadra parece demonstrar o papel diferencial que a Educação Física ocupa nas escolas, *“(...) já que parece ter por critério o espaço que sobrou após a construção do prédio”* (p.92).

Outros elementos foram observados por Borges (1998) como sendo agentes influenciadores desse processo de aprender a ser professor de Educação Física na escola. A autora destaca: a ausência ou presença de um projeto pedagógico na instituição que se articule à Educação Física; a relação de parceria entre os docentes e o apoio de um coordenador que entenda de Educação Física; organização dos professores de Educação Física.

Com relação ao projeto pedagógico, um dos sujeitos, investigado por Borges (1998), que atuava em duas escolas distintas, salientou que em uma delas a ausência de projeto pedagógico contribuía para a desarticulação da Educação Física com as outras disciplinas. Já na outra escola, que tinha como lema a participação democrática e a construção coletiva por parte dos professores, havia uma forte articulação com a Educação Física, por isso: *“O Projeto Global da escola e o projeto de educação física eram elementos que envolviam os professores. As reuniões do departamento eram reuniões de estudo, de planejamento dos projetos e de discussão sobre o trabalho em aula com os alunos”* (p.154).

A relação de pareceria entre os docentes e o apoio do coordenador de Educação Física foram pontuados como aspectos positivos centrais na ação e formação de um dos sujeitos estudados por Borges (1998).

Outra questão importante trata da organização dos professores de Educação Física. De acordo com um dos sujeitos da pesquisa de Borges (1998) os docentes deste componente curricular procuravam,

“(...) trabalhar para que sua disciplina fosse percebida não como apêndice da formação humana, ou como área de menor relevo na escola, mas, isto sim, como uma matéria integrada às outras áreas de conhecimento. Para tanto, no projeto da área, eles apontavam a necessidade de realizar trabalhos interdisciplinares”. (p.143)

Segundo Betti (1998) a elevação do conceito do professor de Educação Física e também sua valorização dependem de dois elementos muito importantes: 1) a manifestação de ações articuladas com as intenções, ou seja, as ações do professor precisam acompanhar o seu discurso e, 2) a valorização da profissão de professor de Educação Física começa pela sua própria valorização.

O processo de aprender a ser professor de Educação Física, analisado a partir das relações com a literatura apresentada, nos mostra facetas curiosas que merecem inicialmente uma consideração prévia.

Saber da existência de fatores limitantes que comprometem o significado da Educação Física na escola e o valor do professor desse componente curricular não devem se revelar como uma postura de acomodação e convivência conformista desse docente à realidade que enfrenta. Implica também compreender que ir contra

todos esses elementos, tentando alterá-los a qualquer custo, pode “cegar” a prática do professor impedindo-o de se relacionar com o contexto cultural no qual sua ação se realiza. Diante desses aspectos, uma providência mais adequada talvez seja o exercício da mediação. Como sugere Lovisolo (1995), é preciso batalhar para mudar algumas concepções e imagens da Educação Física e seu professor de modo articulado com os sujeitos que também dão sentido ao dia-dia da instituição escolar, colocando a Educação Física como componente curricular em “pé de igualdade” com as outras disciplinas e não separado-a, ainda que existam particularidades que lhe são próprias.

Para o professor de Educação Física, principalmente o iniciante, a compreensão da micropolítica do contexto escolar é fundamental para a diminuição da sua ansiedade, estresse, desânimo e outros tantos sentimentos negativos. Esses sentimentos podem mobilizar sua ação e causar tamanho desequilíbrio ao professor, levando-o a desistir da profissão ou fazendo-o construir um tipo de ação docente, ancorada, por exemplo, em pré-concepções sobre o ensino e o conteúdo, descompromissada com a profissão.

Um ponto interessante captado na revisão destes estudos apresentados diz respeito à identidade de cada instituição escolar e de como ela influencia na imagem, significado e valor da Educação Física e do seu professor. Um bom exemplo é a situação pontuada por um dos sujeitos pesquisados que, atuando em duas escolas distintas, enfrenta realidades também diferenciadas com relação à valorização da Educação Física. Enquanto uma sequer tem um projeto pedagógico geral para a instituição, a outra, junto com o projeto geral, ainda tem uma parte dedicada exclusivamente à Educação Física.

Não se pode deixar de falar também da influência histórica da área em misturar o gerenciamento das esferas educacionais com as esferas esportivas na Educação Física escolar, ou seja, ora são as secretarias de esporte que definem regras para a Educação Física na escola e ora são as secretaria de educação. Isso talvez nos ajude a compreender eventuais desencontros da área com propostas educacionais quando, por exemplo, os setores esportivos (no âmbito das políticas públicas) propõem que as aulas de Educação Física se transformem em espaços para a descoberta de talentos olímpicos.

Em termos organizacionais os professores de Educação Física demonstram valorizar a relação que estabelecem com seus pares como um espaço para

aprendizagem. Tal aspecto parece nos sugerir a necessidade deste professor poder ter um contato com os docentes em horários coletivos onde possa haver uma troca de experiência conjunta.

Sobre o aspecto estrutural do espaço físico onde se dão as aulas de Educação Física parece haver um problema. Como o professor em início de carreira e, portanto sem um repertório de ação constituído, pode lidar com os pedidos de silêncio, solicitado pelos outros professores, nas suas atividades que ocorrem ao lado da janela da sala de aula?

Os professores parecem destacar a necessidade de batalhar pela valorização da Educação Física e deles no ambiente escolar. Nesse confronto com as condições objetivas eles parecem construir certezas subjetivas e que, como escreve Borges (1998), ao serem partilhadas com outros professores podem se constituir como novas condições objetivas. De acordo com um dos docentes investigados pela autora *“(...) o espaço da educação física foi conquistado por meio da organização e do trabalho dos professores da área, dentro de um processo de convencimento da diretoria da escola quanto à importância dessa disciplina na formação dos alunos”* (p.141).

Após a demarcação dos processos de aprendizagem profissional, a seguir, apresentaremos as particularidades do início da carreira, considerando que o professor iniciante, em especial o de Educação Física, passa por uma intensa fase de aprender a ensinar e a ser professor em que redefine e consolida a sua atuação na procura de um equilíbrio pessoal e profissional.

1.3. O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Na definição de Ribeiro (citado por PACHECO E FLORES, 1999) o professor iniciante é aquele que,

“(...) tendo completado todos os requisitos necessários à habilitação profissional para a docência (inclusive prática pedagógica e/ou estágio pedagógico), se encontram no primeiro ano de serviço, assumindo as responsabilidades inerentes à docência e comuns aos professores com mais experiência”. (p.110)

Outros tantos aspectos ainda podem ser considerados para caracterizar o professor iniciante. Gonçalves (1995), por exemplo, define o professor iniciante como sendo aquele que se encontra entre o primeiro e o quarto anos de atuação. Já Huberman (1995) estabelece que o professor em início de carreira está entre o primeiro e terceiro anos de exercício profissional. Há, segundo esses autores, uma série de elementos que ajudam a caracterizar essa fase, além do *tempo* de exercício docente.

De acordo com Fuller, Field e Watts (citados por HUBERMAN, 1995), o início da carreira é marcado por duas dimensões significativas: a dimensão da *descoberta* e a da *sobrevivência*. Tais dimensões podem aparecer de forma simultânea, como também, uma se sobrepondo à outra em determinados momentos.

A descoberta se configuraria pelo fato de o professor estar aberto e atento a todos os acontecimentos e situações que o circundam. O entusiasmo inicial e a sensação de ser o responsável pelos alunos fazem com que o principiante se sinta mais forte e disposto para enfrentar o novo, o incerto e o duvidoso.

Em oposição a essa disponibilidade, há a dimensão da sobrevivência, também chamada de choque com a realidade. Na análise de Silva (1997), é nesse período que se caracteriza o brusco corte entre os ideais construídos na formação inicial a partir das vivências do dia-a-dia profissional. Percebemos, nesta dimensão, sentimentos de frustração, revolta, medo, insegurança.

As questões afetivas, certamente são elementos que influenciam e são influenciados pelos contextos pedagógicos encontrados por esses professores. Por isso, é importante destacar algumas implicações didático-pedagógicas características dos docentes em início de carreira.

Guarnieri (1996) apresenta três processos de tomada de decisão frente às situações que caracterizam o dia-a-dia de um professor e que geralmente são assumidos por professores iniciantes.

O primeiro se pauta pela rejeição ou abandono dos conhecimentos acadêmicos em função da realidade encontrada, ou seja, os conhecimentos aprendidos na universidade não dão conta dos problemas concretos que o iniciante vivência. Com tal perspectiva, o professor tende a aderir integralmente à cultura existente na escola. De acordo com Gimeno-Sacristán e Pérez-Gómez (1998):

“(...) o pensamento pedagógico dos docentes novatos, enriquecido teoricamente nos anos de formação acadêmica, deteriora-se, simplifica-se e empobrece-se, como consequência dos processos de socialização que acontecem nos primeiros anos de vivência institucional. A força do ambiente, a inércia dos comportamentos dos grupos de docentes e estudantes e da própria instituição, a pressão das expectativas sociais e familiares, vão minando os interesses, as crenças e as atitudes dos docentes novatos, acomodando-os, sem debate nem deliberação reflexiva, aos ritmos habituais do conjunto social que forma a escola”. (p.364)

Um segundo processo seria a transposição de uma concepção teórica, considerada boa em si mesma e definida *a priori*, para a sua prática pedagógica, sem considerar os problemas existentes na sala de aula e na escola como um todo.

O terceiro tipo de tomada de decisão apontado é aquele que se pauta pelo questionamento da prática pedagógica e da cultura escolar, ocorrendo a identificação dos problemas e de possíveis pontos positivos da situação. O docente pode perceber os limites e as possibilidades de aspectos da realidade escolar na qual está envolvido, o que lhe permite pensar com elementos próprios do contexto sobre a sua própria prática.

Guarnieri (1996) considera esta última possibilidade de tomada de decisão como mais acertada, contudo, ela destaca que a grande maioria dos professores iniciantes se concentra entre a primeira e a segunda alternativas.

Esses distintos processos de tomadas de decisão colocam em foco o sentimento de frustração, a vontade de desistir, o desânimo, que podem se destacar nessa fase inicial da carreira docente. A adesão à cultura da escola pode se dar para evitar desentendimentos, discussões, relacionamentos ruins com os colegas etc. O mesmo pode ocorrer com o professor que tenta, sem sucesso, atuar a partir de teorias aprendidas no processo de formação inicial, desgastando-se, estressando-se e frustrando-se.

Além dessas dificuldades, Guarnieri (1996) alerta que

“A falta de orientação e treinamento aos professores iniciantes, por parte das escolas, têm dificultado a eles a obtenção de informações básicas de que necessitam. Essa ausência de apoio faz com que desenvolvam uma prática instrucional pobre, pelo fato de não conseguirem

aplicar o que aprenderam em seus cursos de formação em atividades de aprendizagem para os alunos”. (p.15)

Fontana (2000) enfatiza aspecto semelhante ao da autora acima, afirmando que as escolas embora lidem com o ensino, não ensinam quem nelas trabalham (principalmente os professores em início de carreira).

“Quem na escola, acompanha as buscas das professoras? Quem escuta os relatos de suas dúvidas e a tomada de consciência de seu não-saber, assumindo a continuidade do seu processo de formação pelo/no trabalho? Quem faz com elas a análise do seu fazer na sala de aula, mediando seu desenvolvimento profissional emergente, procurando fazê-las avançar e consolidar-se”. (p.6)

Silva (1997), baseada nos estudos de Veenman e Fuller, faz uma distribuição dos problemas mais destacados no início da docência e os organiza a partir de três categorias.

A primeira revela a preocupação do professor em ser aceito pela comunidade escolar. Nessa categoria emergem problemas como: disciplina, desmotivação dos alunos, culturas diferentes e origem social dos alunos, relação com os pais, condições materiais, equipamento inadequado, carga horária, relação com os colegas, carga de trabalho burocrática, acompanhamento inadequado, falta de tempo livre, conhecimento da política da escola e de suas regras, conhecimento dos conteúdos que leciona, turmas muito numerosas e relação com diretores/administradores.

Na segunda categoria, destacam-se as relações que os novatos estabelecem com os processos de ensino. Os problemas destacados são: organização do trabalho na aula, planejamento, uso efetivo de manuais e uso efetivo de diferentes metodologias.

A terceira categoria trata das preocupações que os iniciantes manifestam com a aprendizagem dos alunos. Os problemas são: gestão das diferenças individuais, gestão dos problemas individuais, determinação do nível de aprendizagem, alunos com baixo nível de aprendizagem e a avaliação.

Para que analisemos essas categorias de forma cuidadosa Silva (1997) sugere que consideremos o comportamento docente como resultado das suas interações com o contexto onde está inserido.

Essa caracterização profissional aponta para uma série de problemas que parecem fazer parte da situação do professor iniciante. Demarca igualmente questões concretas que necessitam ser consideradas e analisadas no âmbito da aprendizagem e do desenvolvimento docente. Na tentativa de melhor esclarecer as questões concretas que emergem da temática “professor iniciante” é que fomos buscar as investigações que serão apresentadas logo abaixo.

Ao buscar compreender como o professor aprende a ensinar ao se iniciar na carreira, Guarnieri (1996) fez um estudo exploratório com sete professoras iniciantes. Sua investigação apontou que:

- A impressão das iniciantes ao ingressarem na carreira é de

“(...) desconhecimento da própria profissão, tanto no que se refere aos aspectos da escola ou às decisões de diretores e demais colegas, quanto no que se refere a quem são os alunos e à organização da situação de ensino”. (p.57)

- As jovens professoras relatam como principais dificuldades: as condições de trabalho na escola, a falta de união entre os professores, o isolamento das professoras iniciantes, os procedimentos para trabalhar os conteúdos escolares, a questão da disciplina e da avaliação dos alunos. Entremeio a estes vários elementos que dificultam seus trabalhos, o problema de maior destaque foi o desconhecimento do ambiente escolar,

“(...) Por ser pouco repetitivo, o ambiente das escolas via de regra faz com que essas professoras fiquem entregues a própria sorte. É preciso lembrar igualmente que o curso de formação não lhes fornece informações adequadas sobre o que é a escola, o que se vai encontrar no interior dela em termos de relações de trabalho, assim como não lhes oferece os conhecimentos necessários sobre a situação de ensinar e aprender”. (p.62)

- Quanto às fontes de auxílio para as professoras iniciantes, elas se sentem isoladas e recebem mais críticas que apoio. O ambiente escolar oferece pouca ajuda para as iniciantes;

- As docentes iniciantes relatam que a formação inicial as fez refletir, muito embora elas tenham criticado os estágios realizados no curso, alegando que os mesmos pouco contribuíram para que elas analisassem os problemas colocados pela prática.

Em pesquisa realizada com professoras aposentadas, Mizukami (1996), ao propor que falassem sobre o início da carreira, constatou que elas foram aprendendo a ser professoras ao longo do tempo em que atuavam e que os aspectos críticos por elas ressaltados foram:

“(...) o uso do tempo, o controle da classe, a disciplina, a organização e seqüenciação dos conteúdos, o relacionamento com os alunos, o domínio da matéria, a leitura dos diferentes alunos e de seus repertórios, o planejamento da aula para segmentos específicos da população, dentre outros”. (p.72, grifo da autora)

Silva (1997), ao investigar como os professores principiantes portugueses viveram o primeiro ano de docência, constatou que:

- há uma motivação afetiva que desencadeou a escolha da profissão, manifesta pelo gosto de ensinar e pela possibilidade de contribuir com o desenvolvimento de quem aprende;

- na formação inicial os novatos apontam críticas, como: falta de conhecimentos específicos da disciplina que ministram e estágios artificiais e de pouca duração;

- o primeiro ano da docência é marcado por sentimentos como medo e frustração referentes à integração no meio profissional e contato com os alunos. Apesar desses sentimentos negativos, a autora salienta que no final do primeiro ano da carreira

“(...) o medo começou a dar lugar à segurança adquirida através do trabalho com colegas, ao contentamento pela aquisição de experiência, ao desejo de afirmação como

profissional, à esperança de melhoria do seu desempenho e ao contentamento pela boa relação com os alunos, apesar de ter sido o campo onde percebem o maior número de dificuldades". (p.66)

- os novatos demonstraram capacidade reflexiva quando analisavam suas aulas, embora não houvesse demonstração de teorização. A formação continuada foi sugerida pelos sujeitos como um processo que deve ocorrer no interior das escolas onde trabalham;

- nas dificuldades encontradas pelos professores principiantes, os contextos da escola e da aula ganham relevo. O ingresso na profissão é marcado por impressões que enfatizam a burocratização da escola, ou seja, a recepção dos novatos relaciona-se muito mais ao preenchimento de papeladas que a recepção e à apresentação da escola;

- a convivência com os colegas é outro aspecto difícil para o professor iniciante, na medida em que os novatos são vistos, pelos docentes mais velhos, como cheios de idéias e propostas porque estão começando a carreira. Dizem os colegas com mais tempo de profissão docente que essa empolgação logo passa. Os iniciantes também enfatizam a rejeição e o isolamento, a que estiveram sujeitos na escola, por parte dos colegas. Há relatos da existência de uma sala na escola só para os professores há mais tempo na instituição e outra só para os iniciantes. Além disso, não havia qualquer trabalho em grupo;

- um outro aspecto problemático é lidar com atribuições escolares para as quais os principiantes não se sentem preparados e que acarretam sobrecarga de trabalho (como, por exemplo, receber as salas mais indisciplinadas ou os alunos com dificuldades de aprendizagem);

- na relação pedagógica, os alunos são culpados por serem rebeldes, desinteressados e perturbarem o funcionamento normal das aulas. Contudo, na perspectiva do iniciante, esses comportamentos são influenciados por causas externas como: problemas familiares, repetência escolar e faixa etária elevada;

- sobre a avaliação, as dificuldades recaem no elevado número de alunos nas salas de aula que gera um reduzido contato com os estudantes por parte do professor, comprometendo uma avaliação contínua e formativa;

- quanto ao planejamento, a crítica recai na formação inicial – nos planejamentos elaborados nos estágios que eram feitos pelo professor responsável

pela disciplina e não por eles (enquanto futuros-docentes). Outra questão era a dificuldade em adaptar o planejamento ao interesse dos alunos.

- ao observar as aulas dos novatos, a autora identificou dificuldades quanto à comunicação com os alunos, organização das aulas e controle da disciplina. A comunicação foi marcada por desatenções, por parte dos principiantes, às solicitações dos alunos, sempre com interrupção da fala destes últimos. Os novatos manifestaram dificuldades para variar estratégias e atividades de ensino. As estratégias se caracterizam por aulas expositivas, fazendo uso do método pergunta-resposta. Além da lousa eram utilizados os cadernos e os livros textos. As atividades eram marcadas pela repetição, destacando-se *“(...) leitura silenciosa e em voz alta, interpretação de texto, leitura e/ou ilustração de textos feitos em casa, fichas de trabalho retiradas do manual e exercícios gramaticais no quadro”* (p.73).

Ao concluir sua investigação Silva (1997) sugere que

“Se quisermos que a profissão docente seja investida da dignidade que queremos, temos o dever de continuar a ação exercida na formação inicial, acompanhando, colaborativamente, os professores no início da carreira e ajudando a criar, nas escolas, uma dinâmica formativa”.
(p.76)

Em estudo realizado por Marcelo-Garcia (1998), envolvendo 107 professores iniciantes, os resultados apontaram que:

- existe a preocupação em melhorar suas ações docentes;
- há consciência de que suas formações ainda estão em processo;
- para os novatos, os primeiros anos da carreira são difíceis tanto no aspecto pessoal quanto profissional;
- os principiantes se diferenciam de acordo com o contexto onde ensinam;
- as experiências da formação inicial influenciam mais os professores principiantes dos cursos secundários (ensino médio no Brasil) que os da educação geral básica;
- os principais problemas do docente novato recaem mais nos aspectos didáticos que nas questões pessoais e organizacionais.

Na pesquisa intitulada “Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação a constituição do ser professora”, Fontana (2000) relata que:

- as preocupações das jovens professoras, geralmente estão voltadas para a questão da disciplina dos alunos, pois os livros didáticos dão conta do conteúdo;
- há uma vigilância da professora iniciante na organização escolar, gerando uma clandestinidade marcada pela busca solitária e silenciosa para resolver seus problemas profissionais, o que pode levar a docente a silenciar suas opções, significados e sentidos do seu trabalho.

Freitas (2002) ao investigar a socialização profissional de 13 professores iniciantes que atuavam nos quatro primeiros anos do ensino fundamental em escolas de zona rural e urbana do Rio de Janeiro, destacou que:

- aos professores iniciantes são encaminhadas turmas de alunos consideradas mais difíceis (destacadamente por dificuldades de aprendizagem ou por indisciplina). Além disso, esses docentes são nomeados para atuar em escolas na zona rural, onde as condições de trabalho nos aspectos relacional, material e infraestrutural são precárias;

“Essa forma de atribuição das turmas assegura um maior reconhecimento profissional para os professores antigos, pois eles, além de já terem incorporado o esquema de percepção e pensamento necessários para saber quais objetivos oferecidos pela escola são passíveis de investimento e asseguram reconhecimento, têm a oportunidade de escolher as turmas com as quais desejam trabalhar. Aos professores que chegam essa oportunidade de escolha só será oferecida depois de alguns anos, quando, para obter reconhecimento, irão escolher trabalhar com as turmas boas”. (p.06)

- Os professores iniciantes se esforçam para resolver problemas relativos à indisciplina, interesse e dificuldade de aprendizagem dos alunos, revelando o que a pesquisadora considera como sendo duas faces da moeda. Ou seja, a concentração nessas dificuldades pode impedir o novato de identificar os fatores institucionais, políticos e econômicos que também influenciam no fracasso do aluno, ou ainda,

buscar respostas para os problemas enfrentados pode auxiliar os principiantes a ter mais segurança e confiança em si mesmos para ensinar.

Após a descrição destas características gerais dos docentes em início de carreira, fica a questão: Será que os professores de Educação Física iniciantes se deparam com situações semelhantes ou não? É o que veremos a seguir.

1.3.1. OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES

Ao investigar uma professora de Educação Física aposentada, Betti e Mizukami (1997) constataram algumas situações, do início de carreira desta docente, que influenciaram na consolidação da sua profissão. Os dados da entrevistada, segundo as autoras, demonstraram que quando a mesma começou a ministrar suas primeiras aulas não tinha muita clareza quanto aos seus objetivos e nem das metas que pretendia atingir, porém, o tempo foi um fator de auxílio fundamental para que a professora construísse um jeito próprio de dar aula. De acordo com Betti e Mizukami (1997) a docente investigada percebeu que “(...) *Com a experiência o professor aprende a enxergar melhor as coisas, aprende a observar melhor os alunos*” (p.110).

Gori (2001) ao realizar um estudo, com quatro professores de Educação Física de escolas públicas de Belo Horizonte, buscando compreender como se deu o início da carreira, constatou que:

- há uma influência significativa da trajetória de vida (marcada por experiências esportivas anteriores) ao ingresso na formação inicial de cada professor na escolha da profissão. Para dois sujeitos da pesquisa, essa influência se constitui como facilitadora para ensinar;

- para dois outros participantes do estudo, há a manifestação de ressentimento pelo fato deles não terem conseguido ser bem sucedidos nas modalidades esportivas e muitas vezes excluídos das atividades das aulas de Educação Física quando eram alunos. Em função disso, hoje eles oferecem aulas que proporcionem a participação de todos os estudantes;

- de forma implícita, aparece uma aceitação por parte destes professores de que há uma exigência social para que eles sejam atletas e saibam executar bem o que ensinam;

- há manifestações de críticas quanto à formação inicial por não tê-los ensinado a lidar de forma adequada com o esporte na escola. Essa deficiência tem sido superada pelos novatos a partir de estudos e contatos com outros profissionais da área. Ainda sobre a formação inicial, os professores relataram que não foram preparados para atuar no contexto escolar (com alunos, diretores, funcionários, pais etc.) e que o ensino da técnica e das disciplinas esportivas foi deficiente;

- o estágio foi destacado como importante elemento articulador entre teoria e prática e como referência para a atuação docente;

- a formação continuada é caracterizada pelos professores como necessária ao desenvolvimento e crescimento pessoal, contribuindo para completar os conteúdos que não foram vistos na graduação ou que foram vivenciados superficialmente;

- quanto aos recursos utilizados pelos iniciantes para ministrarem suas aulas, foram destacados: livros (adquiridos na graduação); anotações das aulas tidas na faculdade; materiais do curso de Educação Física, por onde passaram, disponibilizados por colegas que fazem tal curso; anais de congressos e materiais dos cursos que realizam; biblioteca; cursos e materiais oferecidos pela Secretaria Estadual e Municipal de educação; conversas informais com outras pessoas e aulas de outros professores de Educação Física, fitas de vídeo; experiências dos alunos (pois elas fornecem pistas para a seleção de conteúdos e procedimentos metodológicos);

- com relação às influências do contexto escolar na inserção dos professores iniciantes, a relevância se deu na organização da escola (condições de trabalho, tempo, espaço, recursos materiais e composição das turmas) e nas interações entre o professor de Educação Física e os demais sujeitos da instituição escolar;

- as condições físicas e materiais da escola podem limitar o trabalho docente quando oferecem materiais reduzidos e espaço físico inadequado. Contudo, essas limitações se mostraram de forma diferente para cada sujeito do estudo, demonstrando que elas estão associadas à concepção de Educação Física adotada pelo docente;

- as questões organizacionais da escola que incomodam os professores são: a heterogeneidade nas turmas, a falta de interesse dos alunos (marcada tanto pela rejeição a uma proposta diferenciada de Educação Física quanto ao simples desinteresse pela prática de atividades físicas), a superlotação das turmas e o trabalho com meninos e meninas juntos;

- o medo e a insegurança são os sentimentos mais comuns ao se iniciar a profissão. Existe o medo de não dominar o conteúdo, de não ser bem recebido na escola, de não conseguir desempenhar suas funções,

“Esse medo inicial foi superado gradativamente pelas condições de trabalho encontradas e pelas reações dos alunos às aulas ministradas. À medida que os professores perceberam a aquiescência dos alunos e dos outros integrantes da escola com relação às aulas ministradas e a sua atuação enquanto professor, a insegurança foi se dissipando”. (p.8)

- Quanto às relações interpessoais, os professores disseram ter sido bem recebidos na escola. Contudo, há distinções entre os sujeitos quanto ao trabalho coletivo na escola. Dois deles não se relacionam com os colegas, algumas vezes se auto-excluem dos eventos da escola e outras se sentem excluídos. Outros dois participam ativamente de tudo o que a escola promove. Esses últimos *“são professores que ingressaram na licenciatura almejando se tornarem professores, o que os tornam diferentes de outros que entraram no curso motivados pela afinidade com o esporte”* (p.8).

- Os principiantes se relacionam de modo formal e democrático (permeado por divergência e convergência) com o diretor. O contato com os pais dos alunos é restrito às reuniões da escola e a breves momentos de conversas informais.

Com o objetivo de identificar a realidade dos professores de Educação Física no início da carreira Ferreira e cols. (2003), a partir de uma investigação exploratória realizada com quatro docentes iniciantes, evidenciaram que:

- a principal dificuldade dos professores novatos é lidar com o desinteresse pelas aulas por parte dos alunos;

- os jovens docentes salientaram que a desvalorização da Educação Física por parte dos outros professores e até pela direção da instituição dificulta suas ações na escola;

- não há uma justificativa clara sobre os porquês de suas aulas, os principiantes têm muitas dificuldades para argumentar o que fazem e porque fazem de tal maneira. Além disso, é demarcado um dilema para eles: ou se ensina o conteúdo definido e estabelecido pela Educação Física ou se preocupa com a participação e motivação dos alunos (muitas vezes deixando-os fazerem o que querem na aula);

- com relação à escolha da profissão, os participantes do estudo, disseram que ela se relaciona à satisfação e ao envolvimento com a dimensão esportiva e a prática de atividades físicas vivenciadas antes do ingresso no ensino superior;

- três dos quatro participantes do estudo, relataram que estão na escola apenas por um período curto de tempo, pois pretendem atuar em outras áreas como preparação física e pesquisa;

- quanto a atuar na escola, dois sujeitos declararam que não pensavam nisso quando estavam na graduação e, por isso, não aproveitaram grande parte das disciplinas relacionadas à educação. Vale destacar que todos os participantes do estudo fizeram o curso de Licenciatura em Educação Física;

- a formação inicial é criticada pelos principiantes pelo fato dela não ter proporcionado contato direto com a população de alunos com a qual eles iriam trabalhar. Segundo eles, faltou na graduação aprender a ensinar e a articular a teoria com a prática;

- os aspectos que mais os desmotivam nesse início de carreira são: a questão financeira e a não participação dos alunos nas aulas;

- os problemas com a estrutura da escola são demarcados pela falta de material e estrutura física adequadas, operacionalização e organização na distribuição das aulas. A relação da educação como mercadoria nas escolas particulares também é um ponto indicado por um jovem docente, na medida em que a direção sempre apóia o aluno e deixa o professor sem razão;

- os iniciantes manifestam interesses formativos em áreas desarticuladas do contexto escolar como treinamento esportivo e mestrado em fisiologia do exercício;

- somente um professor principiante diz ter apoio e amparo da escola no âmbito formativo e na realização de trabalhos coletivos e interdisciplinares. Para os outros novatos, seus trabalhos são solitários.

Tentando articular as pesquisas sobre o início da docência com as situações específicas dos professores novatos de Educação Física, podemos afirmar que o aspecto dos sentimentos se destaca como algo que independe do componente curricular ensinado e, portanto, é comum ao começo da carreira. As sensações de medo, insegurança e ansiedade parecem se relacionar ao que alguns autores denominam de “choque com a realidade”.

Outros aspectos possíveis de serem indicados como comum ao início da carreira se referem: a) Ao isolamento que o principiante enfrenta ao se inserir na escola, não recebendo apoio e nem tendo como efetuar diálogos sobre suas angústias com os docentes mais experientes. b) À crítica à formação inicial, entendendo-a como um processo formativo que não deu conta de articular teoria e prática e nem de aproximar os professores iniciantes (ex-alunos) da realidade concreta das escolas.

Diferente dos jovens professores “genéricos” das pesquisas aqui apresentadas que colocam a indisciplina como algo problemático no início da carreira, os professores iniciantes de Educação Física chamam a atenção para o desinteresse dos alunos pelas aulas e também pela desvalorização da Educação Física na escola, demonstrada por diretores, coordenadores e pelos próprios alunos.

Outra importante questão trata da reduzida expectativa profissional como docente manifestada pelos principiantes da Educação Física. Um número significativo deles não pretende continuar na escola, pois têm pretensões de atuar em outros setores de intervenção da Educação Física (academias, treinamento, realização de mestrado).

Em termos do espaço físico e dos materiais que são utilizados para as aulas, os professores de Educação Física iniciantes também se ressentem por terem que desenvolver suas atividades em estruturas e com materiais inadequados.

No capítulo seguinte, a questão da formação docente, destacadamente a dimensão da formação em serviço, ganha relevo na expectativa de ampliar as reflexões sobre as perspectivas formativas no âmbito geral e da Educação Física.

Busca também apresentar as caracterizações dos programas de iniciação à docência, baseado na mentoria, que inspirou o modelo formativo empreendido nessa investigação e que será utilizado como “pano de fundo” para auxiliar na compreensão das aprendizagens dos professores de Educação Física em início de carreira.

CAPÍTULO II – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação docente abrange um processo sem fronteiras bem delimitadas na medida em que envolve as influências familiares, os vários anos nos bancos escolares, o curso de graduação, a atuação profissional enquanto professor, dentre tantas outras. Todos esses momentos contribuem para a construção de imagens, crenças, idéias, conhecimentos e saberes sobre o ensinar e o que é ser professor e que constituem (e vão continuar constituindo) o docente, nos dando a idéia de um processo contínuo e permanente.

Apesar disso, dois recortes tradicionalmente são realizados para caracterizar com maior especificidade os contextos formativos, são eles: a formação inicial e a formação continuada.

A formação inicial relaciona-se mais diretamente ao processo sistematizado que se efetiva nos cursos normais (antigo magistério – nível secundário) ou nas graduações para formação de professores - as licenciaturas - e supõe a certificação docente, baseada no domínio dos conhecimentos profissionais básicos.

Já a formação continuada, que será o foco desta investigação, é destinada, habitualmente, ao professor que já tenha passado pela formação inicial, com o objetivo de contribuir, de alguma forma, com a melhoria de suas práticas docentes. Pode abranger uma série de atividades como: congressos, seminários, simpósios, palestras, *workshops*, cursos de curta/média/longa duração.

Dessas atividades formativas surgiram termos como treinamento, capacitação, reciclagem, já bastante criticados na área por autores como Marin (1995), na medida em que sustentam uma perspectiva docente baseada na mera execução dos elementos aprendidos, sem considerar que o professor também é co-participante direto do seu processo formativo.

Tal modelo, apoiado na *racionalidade técnica*, encontra suas raízes na concepção tecnológica da atividade profissional, nela os problemas são resolvidos por meio da aplicação rigorosa das teorias e técnicas científicas e se estabelece uma hierarquia nos níveis de conhecimento com distintos estatutos acadêmicos e sociais (PÉREZ-GÓMEZ, 1995).

O resultado dessa perspectiva para a formação docente é a subordinação dos professores àqueles ditos produtores de conhecimento, de modo mais específico, são os pesquisadores que investigam os problemas do ensino, construindo novos conhecimentos e os professores que aplicam tais conhecimentos em suas ações profissionais.

Diante destas críticas, a concepção de formação continuada, que será aqui utilizada, inclui as idéias relativas à participação do professor na definição dos conteúdos a serem tratados nas atividades formativas, assim como a ênfase nas atividades de análise e reflexão de suas práticas. Como sugerem Reali e cols. (1995), o objetivo é oportunizar

“(...) uma efetiva troca de experiências entre os professores e entre [a mentora], quanto uma reflexão conjunta e colaborativa, teoricamente subsidiada e orientada, sobre temas, questões, aspectos e/ou problemas identificados na prática pedagógica cotidiana, considerada como ponto de partida e de chegada daquela reflexão”. (p.71)

Para esse enfoque formativo ganha importância a construção e assunção de um posicionamento crítico-reflexivo por parte do professor sobre sua ação e os elementos que a influenciam e a condicionam.

Contudo, é importante lembrar algumas limitações desse processo formativo permanente, ao se comparar com outras atividades de formação continuada, pois os mesmos são realizados com um número reduzido de docentes ao longo de um tempo.

As construções acerca da formação continuada que apóiam este estudo se pautam pelas idéias acima descritas. Contudo, destacaremos a seguir os modelos tradicionais desse processo formativo, na acepção clássica apontada por Candau (1999), que ainda são utilizados como balizadores em inúmeras experiências. Tal empreendimento tem como intento possibilitar uma visão mais clara dos elementos e tradições que necessitam ser superados.

Sobre esta visão clássica estão assentadas idéias como: o professor é visto como um executor e seus saberes – produzidos no exercício da docência – não são levados em conta; são os especialistas que definem o que deve ser ministrado nesses cursos; não se considera o dia-a-dia da atuação docente (seus problemas,

dificuldades, dilemas e angústias); esses cursos não se preocupam com a contextualização da escola, sendo geralmente realizados em outros locais (diretorias de ensino, universidades etc.); as motivações dos professores são vistas de maneira homogênea, ou seja, sem levar em conta os diferentes ciclos de vida profissional e os interesses que deles advêm.

Em oposição a essa visão clássica apresentaremos a seguir uma perspectiva formativa que nos aponta outros caminhos para a formação continuada de professores.

2.1. A PERSPECTIVA CRÍTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Em prol de uma perspectiva que supere a formação continuada para além dos modelos tradicionais, as idéias de Caldeira (2001) merecem destaque por apresentarem uma concepção de formação docente e quatro princípios norteadores desse processo.

De acordo com a autora *“Por mais completa que seja a formação inicial, é por meio da prática docente reflexiva que o professor continua seu processo de formação na escola”* (p.89).

Neste sentido, é no momento em que o professor passa a olhar para a sua prática de maneira cuidadosa e analítica que consegue visualizar os problemas, analisá-los, tentar propor soluções para resolvê-los e reavaliá-los. Há, portanto, uma construção profissional diária que se relaciona diretamente com o desenvolvimento profissional docente.

Tais elementos reforçam a terminologia utilizada por Guarnieri (1996) “tornar-se professor no exercício da própria docência”, e apontam para a idéia de que todo o contexto, vivenciado pelo professor em suas atividades diárias na escola, traz repercussões em sua prática pedagógica e requer um investimento do professor na sua profissionalização. Nas palavras de Chakur (1995),

“(...) são as situações de impasse, o concurso das diferenças, os momentos de confronto ou conflito, o encontro com a heterogeneidade e, enfim, o sentimento quase perpétuo de se estar convivendo com a incerteza e a ambigüidade que podem intensificar o avanço da profissionalidade docente, dado que retratam, em grande

medida, a especificidade da prática pedagógica". (p.80-81)

Para essa construção profissional quatro princípios são destacados por Caldeira (2001):

a) intencionalidade do trabalho docente: o professor está sempre comprometido com algum fim que pretende atingir (de homem, de sociedade) e, portanto, sua ação é política.

b) articulação teoria-prática no processo de formação: elucidada na citação abaixo,

"(...) os professores como profissionais práticos, não produzem saberes só com a prática. A teoria tem um importante papel nesse processo e, sem trabalho de reflexão (teórica) é impossível avançar a análise da prática". (p.91)

c) trabalho coletivo na escola: essa prática envolve reuniões, debates, troca de experiências, reflexões e, também, compromisso, participação, cooperação, respeito mútuo e crítica.

d) reconhecimento do caráter subjetivo e social do trabalho docente: a valorização da subjetividade docente não pode desconsiderar os condicionantes históricos e sociais que a influenciam. Portanto, a prática docente só ganha sentido *"(...) quando examinada como parte do processo histórico e social que a engendrou e que a explica"* (p.97).

Ainda em contraposição à visão clássica da formação continuada alguns programas atuais demarcam uma nova perspectiva para esse processo formativo.

Em análise realizada por Carvalho e Simões (2002) dos artigos sobre formação continuada nos periódicos nacionais - publicados entre 1990 e 1997 - predomina a conceituação de formação continuada como *"(...) um processo formativo crítico-reflexivo sobre o fazer docente em suas múltiplas determinações"* (p.175).

As autoras apontam que a formação continuada é concebida mais freqüentemente nos artigos analisados a partir de duas perspectivas, quais sejam: uma como *prática reflexiva* e a outra para *além da prática reflexiva*.

Segundo as autoras, a primeira delas é mais subjetivista e orienta seu foco para a análise do docente e da escola. Suas bases teóricas se sustentam no construtivismo, na fenomenologia, no pragmatismo e/ou na combinação entre elas. A vertente seguinte se concentra na problematização de questões sociais mais gerais, para além da realidade docente e escolar, defendendo uma reflexão político-pedagógica. O enfoque teórico que a sustenta é o emancipatório-político ou crítico-dialético.

Os principais pontos de convergência entre elas são: a defesa de uma prática docente reflexiva e a abordagem da aprendizagem da docência como um processo permanente em contínua construção, inteiramente relacionada com a participação ativa do professor no seu próprio processo de formação. Contudo, elas estão assentadas em vertentes teóricas distintas.

De posse dessas informações mais gerais, a seguir será apresentada uma análise dos avanços das produções - que vêem a formação continuada como construção e assunção de um posicionamento crítico-reflexivo por parte do professor sobre sua ação e os elementos que a influenciam e a condicionam - como também, alguns riscos e desafios por elas colocados.

Essa estrutura de análise tem como objetivo contribuir com a identificação dos pontos positivos desse processo e alertar para alguns limites e dificuldades que as teorias e os programas de formação continuada ainda hoje apresentam.

Os avanços mais destacados desta concepção não tradicional de formação continuada são: ver a escola como um lugar de aprendizagem; conceber o professor como construtor e transformador de saberes; entender a aprendizagem docente numa perspectiva processual construída ao longo da carreira docente; reconhecer a pesquisa colaborativa como uma forma de parceria entre a universidade e a escola para a produção do conhecimento (tendo o professor também o papel de pesquisador); valorizar a história de vida e o ciclo profissional docente; reconhecer a cultura escolar na construção da ação docente; valorizar a reflexão docente como tomada de consciência e mudança das suas ações e o surgimento de novos elementos investigativos e formativos mais adequados para pesquisar o pensamento do professor.

Ver a escola como um lugar de aprendizagem quer dizer que o professor pode aprender no local onde ele ensina. Trata-se assim de uma aprendizagem realizada no contexto onde se configura o trabalho docente (BARROSO, 1997). Nesta perspectiva, a escola passa a se articular diretamente com a formação docente, os problemas da sala de aula e de todo o ambiente escolar, inclusive suas relações com o meio exterior passam a compor o cenário de análise, problematização e busca por soluções. Há que se salientar que aqui a instituição escolar passa a assumir um novo papel: o de valorizar as experiências dos professores e fornecer condições para que os mesmos participem ativamente das decisões tomadas nesse lugar.

A idéia de assumir o professor como construtor e transformador de saberes nos alerta para o fato de que o docente não apenas reproduz o conhecimento, mas também constrói saberes e, portanto, deve ter autonomia para participar da construção do seu próprio processo formativo (TARDIF, 2002).

A aprendizagem docente é processual, portanto demanda tempo e não se pode esperar resultados imediatos. O tornar-se professor se dá através de um processo contínuo advindo de inúmeras influências ao longo da vida e do próprio exercício da docência (GUARNIERI, 1996).

Na pesquisa colaborativa, o pesquisador pode atuar como um colaborador do professor, pois por não estar vivendo diariamente os problemas da sala de aula, pode efetuar uma leitura mais distanciada deste contexto e oferecer elementos de análise para o professor problematizar suas ações (GARRIDO, PIMENTA e MOURA, 2000).

O professor é também uma pessoa que possui história de vida, valores, crenças, costumes e um ciclo profissional de interesses distintos ao longo da carreira que certamente influenciam as suas formas de conceber o ensino, os alunos e a maneira de ensiná-los, por exemplo, (NÓVOA, 1995a; HUBERMAN, 1995).

A escola possui e produz uma cultura escolar que lhe é peculiar e que define modos de agir do professor e dos seus agentes dentro dela e que se influenciam reciprocamente (DIAS-DA-SILVA, 2001).

Tomar consciência do que se faz para efetuar mudanças é um processo que pode se dar através da reflexão. A reflexão, neste sentido, ganha um importante destaque nessas recentes perspectivas, muito embora não exista consenso com relação à definição do termo e o ponto de partida para sua construção conceitual

parta de distintas bases teóricas (CHAKUR, 2000; GIMENO-SACRISTAN e PÉREZ-GÓMES, 1998; SCHÖN, 1995; ZEICHNER, 1993).

Segundo Mizukami (1996),

“A reflexão oferece a eles [os professores] a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal”. (p.61)

Há uma mudança nos elementos investigativos de trabalho e de coleta de dados nas pesquisas sobre a docência, ou seja, as bases metodológicas passam a ser entendidas não só como instrumentos de investigação, mas também como instrumentos que podem contribuir com a formação do docente pesquisado (ex.: casos de ensino, histórias de vida, diários de aula) (NONO e MIZUKAMI, 2002; GOODSON, 1995; ZABALZA, 1994).

Os riscos advindos dessa perspectiva de formação continuada não são pequenos e, por isso, merecem destaques: o equívoco da reflexão, o professor como pesquisador, o investimento em processos formativos micros, a importação de processos formativos e a supervalorização da prática em detrimento da teoria.

A respeito da reflexão, Zeichner (1993) destaca que se não compreendermos adequadamente esse processo reflexivo podemos incorrer em equívocos graves, como:

- professores imitando práticas sugeridas por pesquisas externas e sendo submetidos a avaliações pautadas por modelos externos;
- concentrar a reflexão na dimensão exclusivamente metodológica/estratégica do ensino sem que haja reflexão sobre os objetivos do ensino;
- centrar o enfoque reflexivo somente em sua prática ou nos alunos, esquecendo-se das condições sociais do ensino que também influenciam o professor;
- reflexão individualizada levando o docente a isolar-se dos outros professores e a ver os problemas que enfrenta como só seus, desarticulado da estrutura da escola e do sistema educativo;

- a reflexão vista como um fim em si mesmo.

Sobre a concepção de pesquisa que se consolida na universidade, Borges (2001) destaca que ainda não se aceita a pesquisa feita pelo docente da escola, pois há receios de que os critérios da pesquisa tradicional sejam abalados. Por isso há um embate ainda não resolvido sobre a pesquisa do professor.

Há riscos também em se investir em processos formativos micros sem considerar a macroestrutura social. Para Zeichner (1993) esse investimento pode ficar reduzido exclusivamente às questões isoladas do interior da escola, deixando de lado o papel social mais amplo do processo de escolarização frente à sociedade na qual estamos inseridos.

Importar programas de realidades internacionais e desconsiderar a lógica própria e cultural das escolas brasileiras, também pode ser um outro problema. De acordo com Borges (2001), corre-se um grande risco ao se importar e se apropriar de produções internacionais para a realidade brasileira, pois quaisquer que sejam as manifestações dos docentes e os contextos das escolas estes possuem características regionais que lhes são próprias e que só fazem sentido dentro da lógica onde ocorrem.

O grande alerta de toda essa concepção pautada no prático reflexivo é o risco de se considerar a prática por si mesma como suficiente. Apesar do mérito, do reconhecimento e da valorização da prática docente como um rico espaço para a aprendizagem, sua supervalorização pode conduzir à crença de que a prática por si mesma é vista como suficiente. Conforme salienta Torres (1998),

“Frente a essa formação fixada em uma visão teoricista e academicista das exigências de aprendizagem dos professores, sem conexões com seu ofício e suas necessidades reais, emergem agora tendências que passam para o outro lado, com enfoques estreitos, eminentemente orientados para a prática e as necessidades imediatas”. (p.180)

Reconhecer e valorizar a prática não quer dizer transformar a ação do professor em um mero ativismo ou em um empreendimento que não recorre à teoria. Na formação docente, a prática precisa ser revisitada pela teoria por meio de um exercício de análise crítica, de modo a desencadear processos que permitam ao

professor ampliar seus conhecimentos, pensar em novas saídas, superar obstáculos, comprometer-se com sua ação e formação profissional.

Entremeio às questões dos avanços e dos riscos colocados, essa perspectiva da formação continuada nos propõe alguns importantes desafios.

A prática reflexiva, por exemplo, é defendida por Zeichner (1993) como uma ação que deva:

- olhar para dentro e para fora da prática docente, ou seja, nas condições sociais onde ela se dá;
- incluir as conseqüências sociais e políticas do seu trabalho em sua reflexão;
- comprometer-se com a reflexão enquanto prática social construindo comunidades de aprendizagens nas quais os professores apoiem e sustentem o crescimento uns dos outros.

Assim também o faz Feldman (2001) ao utilizar a expressão prática reflexiva. Segundo ele,

“(...) o sentido é muito mais amplo e geral e, proporcionalmente, de menores conseqüências operativas. Esse modo de utilização de “prática reflexiva” é uma espécie de “boa prática”, orientadora, porém requer um processo de interpretação em casos que, naturalmente, não têm somente uma única abordagem possível” (p.100)

A respeito do professor como pesquisador, Zeichner (1993) aponta que ao invés de se buscar caracterizações para um ou outro tipo de pesquisa - o que, de certa forma, geraria um outro dualismo - é preciso consolidar alianças produtivas. Ao invés de campos de batalha faz-se necessário construir trabalhos colaborativos entre a universidade e as escolas envolvendo os dois tipos de pesquisadores (da escola e da universidade).

Com relação à prática docente, ela deve ser vista como um espaço formativo na medida em que se debruce sobre o ensino atribuindo-lhe o sentido de prática reflexiva. Nas palavras de Lima e Reali (2002),

“(...) implica uma consciência progressiva sobre o ato de ensinar, com destaque para a importância das contribuições dos conhecimentos teóricos, visto que os saberes da experiência, ao contrário de conduzirem a um ensino mais rico e significativo, podem conduzir à cristalização de certas formas de ensino rotineiras e repetitivas”. (p.225)

A concepção sobre aprendizagem docente também se constitui como um desafio, pois precisa ser entendida como um processo que não expressa resultados imediatos, mas lentos, irregulares e desiguais. Conforme alertam Monteiro e Giovanni (2000) e confirmam Lima e Reali (2001) *“(...) tais estudos concebem a aprendizagem profissional da docência como um processo complexo, contínuo, marcado por oscilações e descontinuidades e não por uma série de acontecimentos lineares” (p.221).*

Apesar dos riscos e desafios colocados pela perspectiva crítica da formação continuada há uma demarcação que atualmente parece trazer implicações positivas, se comparada aos modelos tradicionais, para os professores envolvidos nesses processos. Contudo, será que essas influências já ecoam na Educação Física? É o que veremos a seguir.

2.2. A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

No âmbito da formação continuada de professores de Educação Física, é importante destacar que na década de 1980 as produções da área estiveram muito mais voltadas para uma preocupação com a denúncia das perspectivas ideológicas presentes do que com as questões referentes aos processos relacionados à formação docente.

Essas discussões foram férteis naquele período para que se buscasse uma mobilização em prol da identidade pedagógica para a Educação Física escolar, como também para o debate epistemológico ocorrido no âmbito mais geral da área.

Um outro aspecto a ser destacado diz respeito às diversas dissertações e teses de mestrado que, ao serem realizadas com os docentes de Educação Física nas escolas, destacavam muito mais as falhas dos mesmos e a denúncia de uma prática pedagógica que reproduzia o modelo social estabelecido. Tal fato resultou, logo em seguida, numa certa resistência por parte dos professores em receber

pesquisadores em suas escolas e aulas. O que é perfeitamente compreensível na medida em que os docentes se sentiram expostos e até ridicularizados pelos processos de investigação que vinham sendo realizados.

Em conjunto a esse tipo específico de análise investigativa a área também contou com produções acadêmicas que tentavam oferecer alguma orientação para o trabalho dos professores nas escolas, bem como, uma redefinição do papel da Educação Física escolar.

No Estado de São Paulo, na década de 1980, as produções de maior destaque foram as obras “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” dos autores Tani; Manoel; Kokobun e Proença (1988) e “Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física” de autoria de Freire (1989).

Essas obras, pautadas por idéias assentadas na psicologia, apresentavam discussões sobre os objetivos, os conteúdos, as metodologias e as avaliações para a Educação Física na escola, mais especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental (1^a. a 4^a. séries).

A primeira delas defende idéias de que a Educação Física deveria se responsabilizar pela educação do movimento, orientando-se pelos processos maturacionais do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, estabelecendo fases que demarcariam os períodos mais adequados para o ensino deste ou daquele movimento.

Já a segunda obra tem como orientação as idéias de Piaget e a defesa de um modelo de Educação Física que, além de tratar do movimento, deveria ser responsável pela formação integral do ser humano. Diferentemente da produção anterior, a orientação defendida aponta para a importância das fases dos processos de aprendizagem definidos pela psicologia piagetiana e também pelos processos do ensino ao considerar a criança como construtora do conhecimento.

Na década de 1990, a obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”, dos autores Soares; Bracht; Catellani Filho; Escobar; Tafarel e Varjal (1992), tenta superar o enfoque exclusivamente psicologizante até então demarcado pelas abordagens das obras anteriores. Sua referência baseia-se na perspectiva histórico-crítica de educação, pautada pela pedagogia progressista. Os objetivos para a Educação Física são definidos a partir de ciclos de escolarização e os conteúdos de ensino (danças, ginásticas, esportes, lutas e jogos) são orientados a partir de uma

crítica à realidade em busca da consciência das condições dos sujeitos, rumo à transformação das mesmas.

Apesar das ricas contribuições dessas produções para fomentar o debate no âmbito acadêmico, Daólio (1995) aponta para o fato de que essas produções acadêmicas não foram suficientes para causar mudanças na prática dos professores de Educação Física.

Esse mesmo autor esclarece elementos importantes para a discussão da prática do professor de Educação Física na escola a partir de uma perspectiva antropológica. Para ele há uma cultura escolar que produziu (e continua produzindo) uma tradição para a Educação Física na escola. Essa tradição diz respeito a um conjunto de valores dentre os quais:

- O professor é reconhecido na escola quando ele consegue troféus nos jogos escolares ou quando descobre e encaminha algum aluno com talento esportivo;
- Os alunos são vistos como um conjunto de ossos e músculos e, portanto, numa perspectiva natural e não cultural. Tanto é assim que quando há um aluno mais habilidoso que o outro sempre se ouve que o primeiro é naturalmente melhor;
- Os meninos e as meninas devem ser separados nas aulas, pois têm necessidades biológicas diferentes.

Betti e Betti (1996) denunciaram que a produção acadêmica da década de 1980 proferia um discurso autoritário e acusatório em relação aos professores que eram percebidos como desprovidos de saberes específicos e pedagógicos para ensinar Educação Física. Por isso (em meados da década de 1990) era preciso reconhecer e valorizar esses saberes que os professores possuíam/possuem sobre a cultura corporal de movimento.

As propostas de formação continuada mais difundidas na Educação Física estiveram, até o momento, no âmbito das políticas públicas estaduais e federais orientadas pelos modelos formativos tradicionais. No Estado de São Paulo, temos como exemplo os PECs (Programas de Educação Continuada) e no âmbito federal tivemos os Parâmetros Curriculares Nacionais – Em ação.

Para se contrapor às críticas e a estes modelos formativos tradicionais, o que se nota nas atuais produções acadêmicas sobre a formação continuada é um alerta para que se observe com mais cautela o contexto (social e local) onde se dá a

atuação do professor e a preocupação em envolvê-lo em seu processo formativo e não de apresentar prescrições.

Trata-se de abrir caminhos para as investigações junto com os professores sobre suas práticas pedagógicas na Educação Física escolar. Tem-se, com isso, a expectativa de que este tipo de investigação possa, de fato, contribuir com a sua formação/atuação docente e com o entendimento, por parte dos acadêmicos, de como se dá esse processo.

A esse respeito Molina Neto (1997) destaca duas necessidades prioritárias para esse tipo de formação continuada que tem o professor de Educação Física como participante ativo da sua própria formação. Para o autor

“Aceitar a proposição de que o professorado de Educação Física das escolas tem um conhecimento e que, a partir daí, pode começar todo um trabalho de reconstrução curricular e projetos e atividades de formação permanente, significa em primeiro lugar convencer esse coletivo dessa possibilidade e, em segundo lugar, oferecer-lhes condições materiais objetivas para a sua concretização. Neste sentido, urge a revisão dos modelos de investigação tradicionalmente utilizados no âmbito da Educação Física”. (p.43)

Recentemente alguns trabalhos na Educação Física têm se pautado numa perspectiva de formação continuada que concebe o professor como sujeito ativo e participante de seu processo formativo.

Um exemplo é o trabalho de Villordo e Ricetti (1997) em que relatam a realização de uma experiência de formação continuada de docentes que teve como objetivos *“(...) reconstruir a competência do professor, buscando uma melhoria significativa na aprendizagem dos alunos”* (p.290). A base teórica do trabalho se apoiou no entendimento da pesquisa como princípio educativo e atitude cotidiana. A intervenção foi composta por encontros mensais entre as pesquisadoras e os docentes, onde eram estudados textos que pudessem subsidiar suas práticas e auxiliá-los na elaboração das ações pedagógicas. Houve ainda um momento dos relatos e análises dessas práticas e de suas avaliações. Ao avaliarem esse programa os professores envolvidos relataram que o mesmo os permitiu: melhor compreender o processo de aprendizagem do aluno; melhor entender a avaliação

dos alunos e realizar um trabalho mais integrado com os alunos, permitindo a estes últimos (re)construir junto com os professores os conteúdos trabalhados.

Molina e Molina Neto (2001) apresentam uma análise de um curso de formação docente continuada para os professores de Educação Física das escolas municipais de Porto Alegre no projeto Escola Cidadã. Tal curso, com a carga horária de 40 horas/aulas, teve como objetivo promover com os professores a reflexão sobre suas práticas pedagógicas, visando a sua autonomia. O entendimento dos professores como produtores de conhecimento na sua ação cotidiana e como profissionais reflexivos e transformadores da realidade social onde atuam norteou a realização da experiência. A intervenção teve a seguinte estrutura:

- Reflexão sobre a especificidade da disciplina no currículo escolar e sua contribuição para o projeto pedagógico da Escola Cidadã;
- Espaço para os docentes discutirem as suas ações pedagógicas;
- Subsídios teórico-metodológicos para que os docentes pudessem sistematizar e dar publicidade ao conhecimento que constroem no seu fazer;
- O conteúdo programático envolveu as temáticas: teoria geral da Educação Física, ética e atividade física, Educação Física e rendimento esportivo, diretrizes atuais da Educação Física: marco legal e conceitual, cultura docente dos professores de Educação Física, ensino e pesquisa em sala de aula: etnografia educativa, prática pedagógica: inclusão, participação e colaboração e, Esportes coletivos didaticamente adaptados;
- Ênfase na pesquisa em sala de aula para que os docentes pudessem sistematizar suas ações e elaborar os complexos temáticos (temas comuns às outras disciplinas) e os conceitos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física.

Por meio deste programa formativo, ainda em caráter preliminar, os autores puderam perceber que os professores entendem que a Educação Física trabalha com os elementos da cultura corporal de movimento e com intencionalidade pedagógica rumo à formação do cidadão crítico. Eles, porém, apresentam dúvidas quanto aos conhecimentos específicos da Educação Física, não têm clareza sobre o que ensinar e como selecionar os conteúdos de ensino. Além disso, os docentes

investigados apresentaram dificuldades para articular os objetivos e os conteúdos específicos da área aos complexos temáticos (uma espécie de temas transversais).

Em um programa de formação continuada desenvolvido ao longo de três anos por Rangel-Betti (2001) junto com professores de Educação Física, atuantes na Educação Infantil, que teve como referência o envolvimento ativo dos professores no planejamento, direção e continuidade do programa e a consideração das necessidades manifestadas pelos docentes, a autora constatou:

- a contribuição na troca de experiência entre os professores, minimizando a sensação de solidão bastante vívida no contexto escolar. Houve um forte contato entre os docentes revelados pelo compartilhamento das dificuldades, pelas estratégias para superá-las (propostas nos planejamentos elaborados coletivamente) e pelas reflexões/avaliações que foram empreendidas;

- a participação de alguns docentes, como apresentadores de um painel, em um simpósio de educação;

- aprendizagens na prática pedagógica, a saber: 1) Identificação de atividades mais adequadas à Educação Física na Educação Infantil. 2) Identificação de formas metodológicas de ensino da Educação Física mais adequadas a este nível de ensino. 3) Discussões sobre a separação de meninos e meninas nas aulas, sugerindo alguns momentos de separação e outros de junção. 4) Identificação de dificuldades dos professores em trabalhar com músicas e mímicas, revelando certa inibição dos docentes e até deficiências na formação inicial no que tange às disciplinas que desenvolvem tais conteúdos. 5) Reflexões sobre modificações, também sugeridas pelos alunos, para as brincadeiras. Também a sugestão da valorização dos conhecimentos dos pais e avós dos alunos como fonte de enriquecimento das brincadeiras e jogos utilizados em aula. 6) Debates para compreender os limites/disciplina das crianças, bem como, formas mais adequadas para enfrentar esse problema.

Segundo Rangel-Betti (2001), para os professores que participaram do programa, *“A Educação Continuada passa a ser para eles um dos poucos, senão o único momento para conversar com seu semelhante para dividir problemas, preocupações, soluções e alegrias”* (p.92, grifo da autora).

Bracht e cols. (2002), na tentativa de pensar em alternativas para esses convencionais programas formativos, propuseram e analisaram uma experiência de formação continuada, entendida como formação crítico-reflexiva – privilegiando a reflexão sobre a prática - pautada na pesquisa-ação. A pesquisa foi realizada por meio de um curso de especialização (*Lato Sensu*) de 360 horas/aulas, com 15 docentes atuantes (incluindo alguns iniciantes) em escolas públicas e privadas.

Como diagnóstico da prática docente, esses autores salientaram que os professores encontraram as seguintes dificuldades referentes à relação da Educação Física com a escola: ausência de proposta curricular para a Educação Física; falta de tempo de planejamento com a equipe pedagógica da escola; existência de uma cultura cristalizada de Educação Física na instituição escolar; resistência dos professores à mudança e, falta de uma proposta única ou consensual para a Educação Física. No tocante aos problemas específicos do ensino da Educação Física, notou-se: falta de um referencial ou embasamento teórico para tomadas de decisões pedagógicas; dúvidas de como tratar os conteúdos; a não elaboração de um planejamento e a dificuldade de fazê-lo e, dificuldade de ampliar o espectro de conteúdos tratados. Já no que se refere aos problemas mais gerais não ligados exclusivamente à Educação Física, os docentes manifestaram: a ausência de um projeto pedagógico que fosse democraticamente construído; a sobrecarga de tarefas e, a falta de integração com todos os professores da escola.

Apesar dos problemas constatados, esse programa formativo desencadeou alguns benefícios na formação e atuação dos docentes participantes. Para os autores este tipo de formação, por envolver troca de experiência entre os docentes, fez com que os professores percebessem que as dificuldades individuais por eles encontradas não ocorriam apenas com eles, mas com os outros também. Esse novo olhar permitiu que os docentes passassem a buscar, em conjunto, alternativas para resolver os problemas enfrentados. Os professores também perceberam, ao longo do curso, alguns benefícios quanto aos aspectos mais relacionados a algumas lacunas formativas: passaram a ter mais clareza sobre o referencial teórico que iria nortear seus trabalhos, conseguiram planejar suas aulas e organizá-las de uma forma melhor. Quanto aos aspectos gerais da escola, os professores participantes apresentaram propostas de ações concretas que passaram a ser experimentadas como: mudar a imagem da Educação Física estabelecida na escola (exclusivamente

competitiva, esportivista e de uma disciplina de pouco valor) por meio da sua participação ativa nas reuniões de pais, conselhos de classe e reuniões pedagógicas, manifestando um outro sentido para a área.

Ao avaliar todo o programa, esses autores sugerem que seja promovido um trabalho coletivo envolvendo todos os docentes da escola e não só os professores de Educação Física. As condições objetivas do trabalho docente também precisam ser consideradas como elementos que influenciam qualquer ação do professor na instituição escolar. É preciso que haja uma mobilização das concepções e atitudes dos docentes, de modo que possam refletir sobre elas. Há ainda que se ter clareza que não existem respostas fechadas para os problemas encontrados na prática pedagógica. Uma dúvida curiosa apresentada pelos autores quanto a este tipo de programa formativo e que merece destaque é:

“(...) Fica como problema de difícil equação num processo de reflexão sobre a prática, a decisão sobre o grau e o tipo de teorias a serem introduzidas na discussão para o desenvolvimento da capacidade de reflexão”. (BRACHT e cols., 2002, p.25)

Uma outra experiência envolveu a realização de um programa de formação continuada com professores de Educação Física estruturado a partir do reconhecimento das concepções dos docentes participantes sobre a Educação Física. Nesse programa, foram desenvolvidas atividades como: dinâmicas de discussões, leituras e interpretações de textos selecionados pelos grupos participantes e oficinas teórico-práticas (que por sua vez, envolviam manifestações da cultura corporal e planejamento coletivo de aulas que foram experimentadas na escola e avaliadas no coletivo). Ávila, Muller e Ortigara (2003), investigadores responsáveis pela realização do programa, perceberam que há resistência dos professores para repensar e estudar suas práticas pedagógicas por causa das concepções de Educação Física que possuem. Uma vez que estão assentadas em idéias de treinamento desportivo, da atividade física voltada para a qualidade de vida (em seu sentido restrito, ou seja, somente através do exercício físico) e em atividades de movimento voltadas para o lazer.

Esses autores salientam que em seus relatos os professores investigados indicavam ter preocupações relacionadas à importância de formar alunos críticos,

participativos e criativos, porém, quando a eles era perguntado como isso poderia ser realizado, várias eram as lacunas em suas respostas. Alguns defendiam aulas livres sem, contudo, explicitarem com clareza o que seus alunos estavam aprendendo nelas. Outros defendiam a disseminação das práticas esportivas para garantir aos alunos o uso desses conhecimentos em seus tempos livres de modo a afastá-los das drogas e da prostituição e oferecer-lhes a possibilidade de ascender socialmente por meio do esporte, por exemplo.

A partir desses dados os autores concluíram ser necessário que as condições do trabalho docente e o contexto da escola pública sejam organizados de tal maneira que permitam ao professor refletir sobre os determinantes sociais que o cercam e que influenciam o seu trabalho. Isso poderia contribuir com a compreensão de que os professores não são os únicos culpados pelas mazelas da educação.

De um modo geral, é possível identificar contribuições importantes para os professores de Educação Física envolvidos nestes programas de formação continuada. A principal delas destaca a valorização do trabalho coletivo, no qual os professores passam a refletir juntos sobre suas ações, pensando em alternativas de trabalho e minimizando a sensação de solidão que parece permear o cenário da escola no sentido relacional. Esse sem dúvida passa a ser um grande avanço para a área e uma reconquista e aproximação dos pesquisadores e professores, tendo em vista as crises vividas na década de 80 do século passado – quando os docentes eram julgados pela forma como atuavam.

Apesar dessa contribuição, grande parte dos estudos não explora de modo explícito as formas de trabalho que são empreendidas, impossibilitando que seja realizada uma análise mais aprofundada das estratégias e recursos utilizados (textos e dinâmicas adotadas como: trabalho em grupos, utilização de diários de aula, dentre outras). Essa revelação traria contributos ainda maiores para a Educação Física, auxiliando na construção de um diálogo entre as pesquisas que pudesse favorecer a consolidação de referenciais para a formação continuada na área.

Como se pode notar nos estudos anteriores, a formação continuada para professores de Educação Física em início de carreira não aparece, suscitando a urgência de pesquisas que façam esse tipo de análise.

Considerando essas particularidades e o foco desta investigação, a seguir são apresentados os elementos que desenham os programas formativos de iniciação à docência.

2.3. PROGRAMAS FORMATIVOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Os programas de iniciação à docência, também denominados programas de indução, são aqueles voltados para os professores em início de carreira e têm como objetivo auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos traumático, tendo em vista o conjunto de novos fatores que irão encontrar e que lhes exigirão mudanças pessoais, conceituais e profissionais; oferecer apoio e orientação formativos no sentido da aprendizagem e do desenvolvimento de suas profissionalidades; auxiliar na socialização com a cultura escolar.

Eles são importantes na medida em que podem proporcionar uma assessoria aos docentes iniciantes, possibilitando a construção de uma rede de apoio e um elo entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Tal idéia baliza-se na concepção de que a formação docente ocorre em um *continuum* e que as distintas fases do ciclo profissional do professor podem implicar a apresentação de necessidades específicas.

No Brasil, não há uma tradição de programas formativos dessa natureza, o que destaca a necessidade de estudos que investiguem os motivos dessa prática pouco usual no país, bem como, elementos que permitam melhor compreender este tipo de programa e sua inserção no contexto brasileiro.

Dentre as inúmeras estratégias formativas existentes, uma que ganha destaque nesses programas refere-se ao apoio e assessoria realizada por professores mentores.

Segundo Hulling-Austin (citado por MARCELO-GARCIA, 1999), uma das referências mais significativas encontradas em seus estudos diz respeito ao importante papel do “*professor de apoio (algumas vezes chamado de professor mentor, professor colega, ou o colega do professor)*” (p.120) para o docente que está começando a sua atuação profissional. E complementa:

“Os professores principiantes que durante o seu primeiro ano de trabalho como docentes contam com a

colaboração de um professor mentor apresentam atitudes e percepções relativamente ao ensino significativamente mais saudáveis que os outros que não dispõem desta possibilidade de apoio pessoal”. (p.121)

O termo saudável, destacado pela autora, envolve o desenvolvimento de novas competências, bem-estar pessoal e profissional e a socialização com êxito dos professores em suas respectivas culturas escolares e o não abandono do ensino.

Com relação aos objetivos desses programas, além de minimizar o “choque com a realidade”, Philips-Jones (citado por MARCELO-GARCIA, 1999) destaca a socialização dos recém-professores com a cultura escolar e o auxílio no desenvolvimento profissional desses docentes.

Quanto à socialização dos iniciantes com a cultura escolar, como já apontado no capítulo anterior, na escola existe uma dinâmica social repleta de tradições, hábitos, jogos de poderes, estratégias e táticas usadas individualmente ou em grupo para manter ou mudar interesses, conflitos, rivalidades, colaboração, alianças, valores, escolhas, história de carreiras individuais etc. No início da carreira, estes elementos são visualizados e compreendidos com dificuldade por parte do jovem professor, neste sentido o mentor se destaca com o papel de ajudar tal docente a melhor entender, conviver e até modificar a dinâmica social estabelecida.

No tocante ao auxílio no desenvolvimento profissional dos principiantes, destaca-se o papel do mentor em envolver os iniciantes para participarem na seleção e definição dos conteúdos a serem tratados nas atividades formativas, assim como estimular estratégias de análise e reflexão de suas práticas que possam ser incorporadas por eles ao longo de suas vidas como docentes.

Para uma melhor compreensão da conceituação, do papel e das atividades de ação do mentor, será explorado o foco a seguir.

2.3.1. SOBRE O PROFESSOR MENTOR

Segundo Shea (citado por ZABALZA e CID, 1996) tal papel surge na antigüidade clássica, quando Ulisses, ao partir para a guerra de Tróia, deixa seu filho Telêmaco aos cuidados de um tutor. Neste caso, seu sentido está “(...) ligado a uma pessoa de confiança, que pode atuar como conselheiro, amigo, professor, pessoa prudente disposta a prestar ajuda” (p.17).

Contudo, a palavra *mentor* foi assumindo outros significados ao longo do tempo. De acordo com Moon (1996), durante muitos séculos se atribuiu o papel de *mentor* àquele que pudesse dar orientações ao novato, tendo a experiência como referência exclusiva; assim, ser experiente era o elemento chave para qualificar alguém como mentor.

As nomenclaturas mentor/tutor embora apresentem significados comuns possuem origens distintas, mentor advém da cultura britânica e norte-americana, e tutor da espanhola. Nesse estudo far-se-á uso do termo mentor, considerando a definição da língua portuguesa que se mostra mais adequada que o termo tutor. Segundo Ferreira (1988) mentor é *“pessoa que guia, ensina ou aconselha outra; guia, mestre, conselheiro”* (p.428).

Moon (1996) salienta que atualmente, em função das novas necessidades que foram surgindo no âmbito educativo, ainda é bastante difusa e carente a definição clara do papel do mentor nos programas de formação de professores. Talvez isso possa ser compreendido pela incorporação recente do termo na denominação científica, que, segundo o mesmo autor, após pesquisas nas bases de dados internacionais, deu-se há aproximadamente 15 anos.

Para Zabalza e Cid (1996) *“(...) a co-participação dos professores na formação do professorado realizada no contexto escolar é o que denominamos tutoria”* (p.27).

Feiman-Nemser (2001) salienta que o que está implícito no termo mentor é a *“suposição da sabedoria (...), do conhecimento acumulado que pode servir como base da observação sensível, do comentário astuto, do conselho”* (p.18).

Neste sentido, vale destacar que a palavra mentor pode assumir significados distintos nos programas de formação de professores. Por exemplo, Martin (citado por ZABALZA e CID, 1996) identificou que na literatura britânica seu papel está voltado para a formação inicial. Na literatura americana, por outro lado, volta-se para o desenvolvimento profissional dos professores em exercício.

A partir destas distintas caracterizações o papel do mentor também se redefine. Em alguns programas de formação de professores ele é um professor da escola, experiente e bem sucedido, que recebe os alunos da formação inicial para orientar e fornecer pistas para o trabalho docente. Nesse caso, o professor universitário (muitas vezes o responsável pela disciplina Prática de Ensino) é o supervisor do programa. Em um outro modelo, o professor universitário é o mentor

que irá orientar, aconselhar, destacar elementos para serem analisados pelo professor em serviço, ou seja, o professor universitário se relaciona diretamente com o docente.

Esses dois tipos de atuação dos mentores são apenas exemplos dentre as várias possibilidades que são criadas dentro desse processo de mentoria (co-mentores, mentores genéricos, mentores curriculares, mentor hierárquico, mentor de proximidade, entre outros).

Howey e Zimpher (citados por MARCELO-GARCIA, 1999) destacam um conjunto de conhecimentos básicos que devem orientar um professor mentor, a saber:

“a) Conhecimento do desenvolvimento e aperfeiçoamento adulto, com especial atenção para as funções e papéis dos professores.

b) Em segundo lugar, os professores mentores devem conhecer as culturas e as organizações nas quais os professores se implicam e como estas influenciam o trabalho individual e coletivo dos professores.

c) Em terceiro lugar, os professores mentores devem ter um certo conhecimento relativo às influências pessoais e às mudanças de estratégias.

d) Por último, devem ter o conhecimento necessário sobre o modo de favorecer o contínuo desenvolvimento dos seus colegas”. (p.127)

Cochran-Smith e Paris (citados por WANG e ODELL, 2002) conceituam dois tipos de mentores:

- aquele que transfere os seus conhecimentos para os iniciantes e
- aquele que contrasta os seus conhecimentos com os dos iniciantes.

Para Wang e Odell (2002), o professor mentor pode ser: um guia local, um companheiro educacional e um agente de mudança. Esses papéis podem aparecer isolados ou conjuntamente.

Na revisão feita por Marcelo-Garcia (1999) são vários os atributos do mentor e dentre eles destacam-se: ser um especialista, ter experiência, dar orientações tanto didáticas como de gestão de classe, ser amigo, paciente, conselheiro, promover experiências positivas para os iniciantes, ajudar, ser um bom ouvinte, ser

sensível, dar apoio, fazer uso de uma comunicação positiva, ser companheiro, confiante, cuidar, estar aberto às mudanças, ser caloroso, altruísta, ser tolerante face às ambigüidades, ser flexível. Essas mesmas características são indicadas por outros vários autores.

Apesar da importância dessa caracterização, é necessário compreender que o papel do mentor só faz sentido se construído de forma a articular tais características com as expectativas dos professores iniciantes, as necessidades da instituição escolar e dos alunos e também considerando a própria expectativa do mentor. Isso sinaliza para a idéia de que a mentoria é um processo em constante construção.

Zabalza e Cid (1996) chamam a atenção para o fato de que nos planejamentos dos programas atuais de mentoria tem se utilizado o termo funções tutorias (ou de mentoria) no lugar exclusivo da palavra mentor, tendo em vista que

“A relação tutorial não está definida em termos duais (a relação entre o tutor e seu tutorando) mas em termos institucionais. As conseqüências da tutoria não se reduzem somente aos efeitos formativos na pessoa do tutorando mas também adquire um sentido institucional: é a instituição que se prepara para o desempenho da ação tutorial e a que se “beneficia”(...). (p.24-25, grifos dos autores)

Esse indicativo reforça a necessidade de se valorizar o contexto na construção da figura do mentor, mesmo nos casos em que esse tipo de programa não envolve a instituição como um todo, mas um professor em específico.

Feiman-Nemser (2001) enfatiza a necessidade de investigações que busquem compreender os processos de ensino que norteiam as formas de interação que os mentores estabelecem com os professores novatos, sinalizando que ainda compreendemos muito pouco sobre essa questão.

Ao realizar um estudo de caso que buscou analisar a forma como Peter Frazer, professor experiente que atuou como mentor ao longo de três anos, ensinava e se relacionava com os iniciantes, a autora constatou que:

- Seu objetivo era: ajudar os novatos a expressar o que eles são em seus trabalhos; auxiliá-los a desenvolver uma prática que fosse sensível à comunidade

onde eles estavam envolvidos e que refletisse sobre as crianças, seus alunos, e os processos de aprendizagem;

- Existem dois grandes riscos quando se realiza este trabalho. Um é quando o mentor quer impor o seu estilo e o outro é quando o mentor permite que os iniciantes façam qualquer coisa;

- O papel do mentor é oferecer um suporte pessoal e profissional aos principiantes, além de perspectivas de ofício que busquem suprir as necessidades e propósitos individuais dos professores;

- Valoriza o contato com os alunos e a classe do professor novato. Observar estes estudantes, perceber como eles pensam e aprendem ajuda o mentor a questionar o docente iniciante, oferecer *feedback* sobre o seu trabalho, além de distribuir melhor a preocupação do novato para outros aspectos, tendo em vista que nesta fase da carreira as preocupações sobre si mesmo parecem se destacar;

- Destaca o valor do desencadeamento de reflexões nos principiantes com o objetivo de permitir a eles saber por que estão fazendo determinada coisa, principalmente na questão dos valores e princípios;

- Saliencia a importância do processo de formação a que foi submetido para atuar como mentor, enfatizando as contribuições do trabalho coletivo e a análise de casos individuais que eram trazidos pelos membros que coordenaram tal programa;

- Em termos dos aspectos que aprendeu ao longo de três anos atuando como mentor de novatos, destacam-se as mudanças pelas quais passou ano após ano. No primeiro ano, ele diz ter aprendido a ser mais direto e superar o excesso de cautela que sentia no início do trabalho. No ano seguinte, aprendeu a não esperar que os novatos levassem seus problemas para ele, passando a levar problemas aos mesmos. No terceiro ano, constatou que construiu novas referências sobre o ensino para criança, principalmente na área da escrita;

- Sua análise de todo esse processo é concluída com a percepção de que ele não apenas contribuiu com a aprendizagem dos novatos, mas com a sua própria aprendizagem.

Feiman-Nemser (2001) conclui sua investigação valorizando a característica do contexto onde este processo se efetivou, ou seja,

“Ambas as aprendizagens de Peter Frazer e dos professores novatos ocorreram dentro de uma comunidade onde os colegas compartilharam uma visão do bom ensino e um investimento na educação pública progressiva, na validade colaborativa e no questionamento”. (p.28)

A partir destas demarcações conceituais e de ação dos professores mentores, a seguir são apresentadas algumas características de programas de iniciação à docência.

2.3.2. OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE BASEADOS EM MENTORES

De forma geral, os programas de iniciação à docência, baseados na relação mentor-iniciante, têm a intenção de: reduzir o “choque com a realidade” vivido pelo iniciante; introduzir, de forma suave e eficiente, o novato na cultura do ensino, oferecer suporte para a sua aprendizagem e transformar o ensino e a cultura profissional.

Tendo em vista esses objetivos formativos, Wang e Odell (2002) destacam três perspectivas de atuação dos mentores nos programas de iniciação à docência: a humanista, a da aprendizagem situada e a construtivista crítica.

A perspectiva *humanista* centra-se nos atritos e no estresse emocional e psicológico enfrentados pelo iniciante, por isso, o professor mentor assume o papel de conselheiro e confidente que auxilia nos conflitos pessoais e profissionais. O foco é a competência individual e o desenvolvimento pessoal do novato. Parte da idéia de que os problemas dos professores iniciantes não estão relacionados diretamente aos conteúdos e às estratégias de ensino por eles utilizados, mas aos problemas e às dificuldades pessoais em desenvolver a sua identidade profissional.

Wang e Odell (2002) salientam que inúmeras pesquisas evidenciam que esse enfoque não garante que os principiantes ensinem melhor, uma vez que, por exemplo, eles não aprendem a improvisar conteúdos e nem realizam um exame crítico de sua própria prática. Para as autoras, isso se dá, muito provavelmente, porque o mentor não sabe como tornar sua experiência acessível para eles.

Na perspectiva da *aprendizagem situada*, o mentor dá suporte técnico para o iniciante utilizá-lo em sua prática. Essa ênfase técnica ocorre porque as situações de

ensino e aprendizagem emergem do contexto da prática, por isso volta-se para a construção do conhecimento prático que irá auxiliar o novato a resolver os problemas que ele enfrenta, sua preocupação está centrada na busca de respostas para os problemas imediatos. A visão sobre o mentor, na aprendizagem situada, é de uma pessoa experiente e com grande conhecimento sobre a prática de ensino, já o docente iniciante é visto como um estudante que precisa aprender um conjunto de habilidades e competências práticas.

As autoras criticam essa perspectiva porque o suporte técnico e a introdução do professor iniciante no contexto local do ensino oferecidos pelo mentor podem, de certa maneira, dar continuidade ao sistema existente, reproduzindo-o e não transformando-o. Outro ponto de crítica é que a percepção da docência adotada (de dominar técnicas, habilidades e as particularidades contextuais) não considera o conhecimento subjetivo do professor iniciante.

A perspectiva *construtivista crítica* é influenciada pela insatisfação social com o conhecimento docente, a cultura da escola e o ensino. Por isso defende que os conhecimentos dos professores novatos precisam ser desenvolvidos e construídos para que eles possam ensinar aos seus alunos a justiça social. Defende-se dessa forma que o conhecimento dos iniciantes seja desenvolvido como um processo contínuo, por meio de pesquisas colaborativas e dentro do contexto do ensino.

Essa perspectiva combina duas teorias sobre a aprendizagem:

- a meta fundamental é transformar continuamente o conhecimento e a prática rumo à emancipação e
- o conhecimento é construído por processos de aprendizagens ativas.

Nesse sentido, a relação do mentor com o jovem professor é orientada para que seja construída uma análise crítica do conhecimento, das estruturas, da cultura do ensino e da escola; voltando-se para o desenvolvimento de disposições, conhecimentos e habilidades coerentes com o ensino transformador.

Na relação mentor-professor iniciante ambos são vistos como agentes de mudança. O compromisso do mentor não é somente com a qualidade do ensino e da educação, mas também é conhecer como as intenções dos novatos são articuladas com o seu trabalho, ou seja, busca-se questionar o conhecimento e a prática e desenvolver e examinar novas idéias e teorias sobre o ensino. No trabalho

colaborativo resultante da relação mentor-professor iniciante, tanto o novato quanto o mentor são aprendizes e construtores de novos conhecimentos e práticas.

De acordo com Wang e Odell (2002), algumas falhas são destacadas nessa perspectiva:

- limita o acesso dos novatos ao conhecimento construído em outras instâncias na medida em que dá exclusividade aos conhecimentos gerados na pesquisa colaborativa;
- acentua a igualdade de valores dos participantes da pesquisa colaborativa e assume semelhanças entre as necessidades dos mentores e as necessidades dos novatos;
- a meta dessa perspectiva é criar incertezas, dúvidas e dilemas, porém, o questionamento só não leva automaticamente a mudanças;
- são restritos os trabalhos que demonstram o que efetivamente os novatos aprendem e são capazes de fazer nessa perspectiva e se tem havido mudança na qualidade da aprendizagem dos alunos desses docentes novatos.

Tetzlaff e Wagstaff (1999) apresentam um modelo formativo de mentoria na iniciação da docência baseado em fases demarcadas pelo primeiro ano da carreira.

Segundo as autoras, ao iniciar a profissão os novatos passam por fases características, a saber: fase de antecipação; fase de sobrevivência; fase de desilusão; fase de rejuvenescimento e fase de reflexão. Neste caso, o mentor teria um papel específico em cada uma destas fases.

Na fase de antecipação, é importante que o novato seja apresentado ao mentor e ao programa que estará participando. O foco do mentor é a promoção de discussões com o novato sobre: a organização da classe, as rotinas da escola e o planejamento das aulas.

Na fase de sobrevivência, o mentor se orienta por elementos motivacionais e de apoio ao principiante, além de orientações quanto à administração da sala de aula.

Quando o jovem docente entra na fase de desilusão o mentor o auxilia com estratégias para a produção de relatórios sobre seus sucessos e frustrações no sentido de auxiliá-lo a compartilhar suas experiências e a prepará-lo para as reuniões de pais.

Já na fase de rejuvenescimento, quando o iniciante volta do período de recesso escolar e, portanto, na metade no primeiro ano da carreira, o mentor traz recursos materiais, textos e estratégias de trabalho para dar ao docente um fôlego novo e renovadas expectativas. Juntos eles discutem sobre o ensino e estabelecem novas formas de parceria.

No fim do primeiro ano da carreira, os novatos entram na fase de reflexão. Este é o momento que o mentor propõe uma avaliação de todo o ano, além de apresentar as mudanças ocorridas no principiante e discutir sobre seu crescimento profissional.

Sobre as expectativas que os novatos e os mentores apresentam do processo colaborativo, Wang e Odell (2002) salientam que ainda existem poucos estudos que exploram o conhecimento e a aprendizagem que eles desenvolvem juntos no contexto escolar. Apesar disso, as autoras pontuam algumas informações:

- sobre os iniciantes: eles possuem certas crenças e imagens que interferem na forma de conceber o ensino e a relação com o mentor;
- sobre os mentores: em função de serem selecionados pela sua experiência com o ensino e pelo seu sucesso como docente, suas características influenciam, de modo particular, a relação com os novatos.

As crenças e as imagens dos novatos se assentam na valorização dos aspectos interpessoais se comparado com as questões acadêmicas, dessa forma, interessa a eles a ordem e a disciplina dos seus alunos. Essas crenças e imagens lhes causam conflitos conceituais, pois há uma inconsistência entre as teorias implícitas e as explícitas no contexto de trabalho onde atuam.

A imagem que o iniciante tem de si, geralmente se pauta pela idéia de um transmissor de conhecimento aos alunos. Uma figura autoritária e feminina que expõe o conteúdo aos estudantes.

Os docentes principiantes vêem os estudantes a partir de uma perspectiva abstrata e contraditória, os sucessos ou as falhas dos alunos são méritos deles próprios e não das estratégias de ensino utilizadas pelo jovem professor.

Para Wang e Odell (2002) a pequena atenção dada pelos professores iniciantes ao reconhecimento de que os alunos são todos diferentes tende a reproduzir a desigualdade e refletir os preconceitos e as exclusões sociais.

A partir desses indicadores, as autoras salientam que a prática de mentoria precisa focar e ajudar o iniciante a identificar, analisar, reconstruir as imagens e as idéias do bom ensino e a desenvolver concepções significativas do seu trabalho.

A respeito dos mentores o que os diferencia dos principiantes não é só o tempo de trabalho e a experiência, mas a capacidade de utilização de estratégias e o entendimento do contexto. Outra característica do mentor é considerar que um bom ensino traz consigo um conjunto significativo de questões afetivas e não só cognitivas.

Apesar das dificuldades acima, Tetzlaff e Wagstaff (1999) destacam em linhas gerais que programas desta natureza promovem para o mentor e o iniciante uma ampliação dos níveis de reflexão sobre o ensino e uma renovação dos sonhos que eles têm quando entram na profissão. Para as autoras existem também benefícios específicos, estes são abaixo descritos.

No caso dos professores iniciantes, as contribuições estão na construção das atitudes sobre o ensino e sobre eles mesmos como docentes.

Para o mentor, quatro são as área de maior impacto:

“(...) (a) há uma grande satisfação em auxiliar os novatos, (b) o desenvolvimento do mentor ocorre enquanto ele atenua as experiências do jovem professor, (c) o mentor percebe um reforço ou afirmação de suas crenças sobre a profissão docente, e (d) o mentor amplia suas perspectivas sobre a área escolar”. (TETZLAFF e WAGSTAFF, 1999, p.289-290)

Quanto aos estudantes, há um aumento na confiança e no otimismo com relação ao professor, vendo-o como alguém que lhes oferece segurança, apoio e que tem compromisso com o ambiente escolar.

A comunidade escolar que participa de tal processo formativo passa a viver num clima de equilíbrio, pois os professores demonstram estar mais satisfeitos com seus empregos e, como resultado, os pais e os filhos também sentem mais satisfação.

Além dessas perspectivas conceituais e estratégicas de sustentação dos programas de mentores-novatos, há ainda uma série de elementos referentes às expectativas e às concepções de ensino características de cada um desses sujeitos

(mentor e iniciante) que podem influenciar a estrutura desses processos de formação continuada.

O que se pode notar com os elementos aqui explorados é que os programas de iniciação à docência, baseado na mentoria, assim como a formação continuada de professores como um todo, demarcam processos formativos que buscam auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do professor. Tais processos podem ser conduzidos através de diferentes perspectivas teóricas, dando origem a resultados distintos. Embora tal definição seja relevante no estabelecimento das orientações para o programa formativo em questão, sua efetivação concreta demanda concentrados esforços dos sujeitos envolvidos (professores e mentora) para a consecução das metas desejadas. Trata-se assim de um envolvimento coletivo, aspecto este que caracteriza o referencial metodológico utilizado neste estudo e que será apresentado a seguir.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

O modelo investigativo adotado no presente estudo concebe o professor como um sujeito ativo do seu próprio processo de formação e valoriza os saberes que ele próprio constrói, considerando as condições objetivas de trabalho que enfrenta e atribui sentido.

Neste contexto, o docente passa a ser ouvido pelo pesquisador e ganha voz, deixando de ser visto como reprodutor de saberes alheios, já que ele tem coisas a dizer e a fazer na realidade.

Cole e Knowles (1993) salientam que a principal distinção entre os modelos tradicional e mais atual de pesquisa sobre o desenvolvimento docente é a relação estabelecida entre pesquisador e o professor pesquisado. No modelo atual, são envolvidos os elementos subjetivos do professor, por meio do uso de técnicas como biografias, autobiografias, narrativas e histórias de vida. Também se atribui uma importância significativa às relações estabelecidas entre o professor e o pesquisador que são marcadas por processos multifacetados e sem poderes hierárquicos estabelecidos.

A participação coletiva (sujeitos e pesquisadora) na construção deste estudo revela que o processo metodológico aqui desenvolvido pode ser caracterizado por uma pesquisa-intervenção desenvolvida segundo um modelo colaborativo-construtivo.

Segundo Lucarelli (citada por Reali e cols., 1995), uma das características essenciais que define tal modelo é a valorização da prática do professor como eixo central de análise. Ou seja, é a partir dela que são discutidos os problemas, identificadas as informações, adquiridos novos conhecimentos, elaboradas e aplicadas novas propostas e soluções, e realizados os processos avaliativos de toda essa caminhada.

Um outro aspecto tão importante quanto o anterior é a efetiva troca entre as experiências dos professores iniciantes e a pesquisadora, que pode oportunizar “(...) *uma reflexão conjunta e colaborativa, teoricamente subsidiada e orientada, sobre temas, questões, aspectos e ou problemas identificados na prática pedagógica*

cotidiana, considerada ponto de partida e de chegada daquela reflexão” (REALI e cols., 1995, p.71).

Neste contexto, ganha sentido a pesquisa colaborativa que, na perspectiva dos mesmos autores, requer “(...) *um investimento substancial de tempo e energia por parte de ambos os envolvidos [professores e pesquisadora]*” (p.484) e, além disso, é um processo que necessita de negociação constante.

Garrido, Pimenta e Moura (2000) também fazem uso do conceito de pesquisa colaborativa ao proporem e efetivarem um projeto de parceria entre a escola e a universidade para a formação continuada de professores. Para os autores o princípio de tal tipo de pesquisa é a co-responsabilização tanto do professor quanto do pesquisador da universidade para com o projeto desenvolvido, estabelecendo uma relação de parceria entre ambos.

Mizukami e cols. (2002), ao buscarem uma melhor compreensão da pesquisa colaborativa, recorrem aos debates estabelecidos entre Clark *et. al.* e John-Steiner *et. al.*, sinalizando importantes pontos como:

- A colaboração relaciona-se aos diálogos e as trocas que são estabelecidas entre os docentes e pesquisadores sobre desenvolvimento profissional,

- A origem de tal tipo de pesquisa remonta à pesquisa-ação, com o intento não somente de produzir um conhecimento, como também de intervir nas situações problemáticas do cotidiano escolar,

- O envolvimento dos professores e pesquisadores nesse tipo de pesquisa não pode estabelecer a participação igualitária de todos em todas as fases do projeto, na medida em que isso poderia significar uma ação não emancipatória, pois demanda interesses, disponibilidade temporal e energia que nem sempre são iguais para todos. Assim também indica Cole e Knowles (1993) ao destacarem que a verdadeira pesquisa colaborativa não está no igual envolvimento dos participantes mas, muito mais, nos acordos negociados e mútuos entre os participantes,

- Há uma concordância geral quanto à potencialidade formativa deste tipo de pesquisa, tendo em vista que ela pode “(...) *melhorar o desenvolvimento profissional por meio de oportunidades para a reflexão sobre a prática, críticas partilhadas e mudanças apoiadas*” (MIZUKAMI e cols., 2002, p.129),

- Tanto os professores quanto os pesquisadores aprendem nesse tipo de pesquisa, de acordo com Mizukami e cols. (2002) *“Todos os participantes mudam práticas, teorias ou expectativas em relação a si próprios e/ou aos outros”* (p.131),

- Há a necessidade de se construir elementos de referência que permitam identificar pesquisas colaborativas bem-sucedidas e mal-sucedidas, no intuito de mapear o que foi feito e a quais resultados se chegaram para que essas informações norteiem novos investimentos dessa natureza, sem que seja preciso começar novamente do zero a cada pesquisa com essa caracterização.

Considerando todos os aspectos anteriormente indicados, esta investigação assume a concepção da pesquisa colaborativa, ressaltando as idéias de Mizukami e cols. (2002) *“Tem-se clareza, até o momento, de que não se busca apenas melhoria da ação: embora essa melhoria seja almejada, a produção de conhecimento sobre a aprendizagem e desenvolvimento da docência constitui sua característica fundamental”* (p.141).

Deste modo, ainda que as formas estruturais do programa empreendido despertem nossos olhares para as estratégias, dificuldades e os sucessos obtidos na ação dos professores, o foco principal desta investigação corresponde à compreensão da aprendizagem docente.

Esta pesquisa-intervenção de natureza construtivo-colaborativa, por envolver um papel duplo, demarca a necessidade de caracterizar os dois momentos do estudo em questão: a intervenção e a pesquisa, ainda que os mesmos se mostrem imbricados neste cenário.

A intervenção corresponde ao programa formativo implementado junto com os professores iniciantes a partir do estabelecimento de uma relação dialógica com uma mentora (no caso a própria pesquisadora), envolvendo encontros e atividades realizadas ao longo de 14 meses.

Essa relação teve como objetivo ajudá-los a identificar suas dificuldades e analisá-las, orientá-los quanto às dúvidas que encontravam para ensinar e para se inserirem e se relacionarem na escola, e auxiliá-los a refletir sobre o que faziam e o que pensavam, além de oferecer apoio afetivo.

Ao longo do desenvolvimento de tal programa, tendo em vista os resultados que foram sendo obtidos, as ações eram delineadas num processo permanente de

análise dos dados e definição de estratégias de ação subseqüentes, visando os objetivos da intervenção.

Já a pesquisa se concentrou em compreender as aprendizagens profissionais de professores de Educação Física no primeiro ano da carreira que vivenciaram tal programa de iniciação à docência baseado na mentoria.

3.1. OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram deste estudo dois jovens professores de Educação Física que estavam vivendo o primeiro ano da carreira na docência. Esses professores tinham sido alunos, na graduação, da mentora/pesquisadora desse trabalho que os selecionou para a pesquisa pelo fato de serem os únicos da turma que haviam ingressado na Educação Física escolar (um por meio de contratação de uma escola particular e a outra por aprovação em concurso público municipal) logo que concluíram o curso de licenciatura na área para atuarem nos 3º. e 4º. ciclos do ensino fundamental. Estes níveis de ensino há algum tempo vêm sendo investigado pela autora deste estudo e, portanto, se tornaram um critério para a seleção destes professores iniciantes. Um outro aspecto significativo para a seleção destes sujeitos foi o fato deles aceitarem participar desse programa formativo.

A professora, denominada por P1, após aprovação no concurso (1ª. colocada) ingressou em uma escola de um município do interior de São Paulo. Cumpre a carga horária parcial e tem nove turmas para as quais ministra aulas duplas semanalmente. Há outros três professores de Educação Física que também atuam nessa escola. As turmas de alunos são separadas por sexo e são os estudantes que escolhem as modalidades que querem aprender. Por isso, há turmas, por exemplo, de vôlei, basquete, handebol, futebol de salão, jogos de mesa (xadrez, tênis de mesa, ludo) e natação (que ocorre em um outro espaço cedido pela prefeitura, pois na escola não há piscina). A professora tem três turmas de vôlei femininas, uma de basquete masculina, uma de basquete feminina, três de futebol de salão masculina e uma de handebol masculina. Suas aulas são ministradas no período oposto ao das outras disciplinas por estabelecimento da direção e da secretaria de educação da cidade. Além das aulas na escola, a professora também trabalha em um Centro de Convivência do Idoso, na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e em uma escola privada infantil.

O professor P2, quando aluno da graduação em seu último ano de curso, realizou seus estágios em uma escola particular. Ao se formar, a escola o contratou para trabalhar como professor de Educação Física. Na escola ele tem dezoito turmas de alunos que vão da pré-escola (educação infantil) até a 5ª. série (3º. ciclo do ensino fundamental), essas turmas são mistas (meninos e meninas juntos). Há ainda outros dois professores de Educação Física e professores diversos que oferecem atividades esportivas extracurriculares (como: karatê, *street dance*, basquete, dentre outras). Para cada turma é oferecida somente uma aula de Educação Física por semana no horário das outras disciplinas e o aluno que tiver interesse pode se inscrever e participar das outras atividades esportivas extracurriculares que acontecem em horário oposto ao das outras aulas.

Vale destacar que após seis meses de trabalho, P1 foi contratado para, além das aulas de Educação Física, coordenar as atividades esportivas extracurriculares da escola, o que significou a ampliação de suas tarefas profissionais que passaram a envolver a organização de campeonatos, a busca por patrocinadores, o trabalho de divulgação dos eventos nos jornais da cidade, a organização dos alunos para participar de competições fora da escola e a orientação dos professores que ministravam essas atividades extracurriculares na instituição.

3.2. A INTERVENÇÃO: OS ENCONTROS E AS DISCUSSÕES TEMÁTICAS

A intervenção foi caracterizada pelos encontros e pelas discussões sobre temáticas (Apêndice 1) que foram se mostrando importantes, para os iniciantes e para a mentora, ao longo do programa de iniciação à docência.

Os encontros se caracterizaram por momentos de manifestação e compartilhamento de necessidades, dúvidas, angústias, dilemas e conquistas entre os professores e a mentora. Nesse espaço, ocorreram os diálogos, os apoios e as reflexões sobre a atuação e o pensamento docente.

Tais encontros ocorreram em uma universidade pública no interior de São Paulo, local onde a mentora atua como docente, e eram realizados aos sábados, no período da tarde, com duração aproximada de duas horas.

Inicialmente foi realizado um encontro no mês de março e outro no mês de abril. Já os encontros seguintes ocorreram quinzenalmente, sendo: um encontro individual e um outro coletivo, em função das necessidades pessoais reveladas

pelos novatos nos dois primeiros encontros coletivos (março e abril). Quanto ao cronograma dos encontros, o objetivo inicial era realizar um de cada (individual e coletivo) em cada mês, porém, como um dos sujeitos era de outra cidade e algumas vezes os professores tinham problemas com compromissos aos sábados, essa idéia não foi seguida à risca.

Nos dois primeiros encontros, a mentora sentiu dificuldade para organizar o tempo de forma equilibrada para que ambos os professores falassem. Por essa razão, além dos encontros coletivos, a proposta de encontros individuais se fez necessária para que fosse possível, por parte da mentora, explorar melhor as necessidades e características de cada sujeito participante. Em função disso eram realizados dois encontros aproximadamente em cada mês, sendo um individual e outro coletivo.

Nesse momento de ampliação dos encontros (que passaram a ser coletivos e individuais), os encontros individuais com P1 ocorriam aos sábados pela manhã. Já com P2, os encontros individuais ocorriam em dias da semana no período da noite. Os encontros coletivos foram mantidos aos sábados no período da tarde. Todo esse processo dos encontros teve a duração de 14 meses, tendo sido iniciado em março/2003 e encerrado em maio/2004. No total, foram realizados seis encontros coletivos (março, abril, julho, setembro, outubro, novembro) e oito individuais com P1 (maio, julho, agosto, setembro, outubro, novembro, março e maio) e oito com P2 (dois encontros em maio, um em junho, agosto, setembro, novembro, março e maio).

O guia desses encontros se pautava pelos diários produzidos pelos professores e encaminhados à mentora dias antes do próximo encontro que, realizava a leitura prévia dos mesmos e destacava as discussões e temáticas para cada novo encontro, levando sempre em consideração as dificuldades manifestadas pelos professores. A mentora também produziu descrições pessoais ao longo do programa, porém sem seguir a estrutura de orientação dos diários confeccionados pelos novatos. Deste modo, não se buscou avaliar os professores iniciantes, mas avaliar JUNTO COM ELES seus próprios pensamentos e ações. Esse foi o papel da mentora nesse processo formativo.

3.3. A PESQUISA E AS ESTRATÉGIAS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa foi desenvolvida tendo como referência as narrativas escritas e orais produzidas pelos professores iniciantes. As narrativas escritas envolveram os diários que foram produzidos pelos participantes e as orais consistiram nas entrevistas que foram conduzidas pela pesquisadora.

As narrativas orais, extraídas dos encontros coletivos, foram captadas por meio de filmagens, seguidas de transcrição efetuada pela pesquisadora. Já as narrativas orais dos encontros individuais eram descritas no decorrer do próprio encontro em um diário de campo da pesquisadora.

Deste modo, com tais instrumentos de coleta, buscou-se apreender as práticas pedagógicas dos docentes principiantes vistas sob suas perspectivas envolvendo, portanto, os impactos afetivos, profissionais e organizacionais sentidos e vividos por eles.

a) Os DIÁRIOS

Neste programa formativo, o principal papel do diário foi o de ser um espaço em que professor registrasse suas aulas, como uma fotografia – sob sua perspectiva - de modo a auxiliar a mentora do programa a conduzir os encontros. Os encontros pretendiam oferecer espaço para que os professores iniciantes pudessem falar sobre suas ações, conversar mais detalhadamente sobre elas e, eventualmente, definir elementos para a construção de soluções para as dificuldades encontradas. A respeito do diário utilizado a partir dessa perspectiva, Zabalza (1994) destaca

O que se pretende explorar através do diário, é, estritamente, aquilo que nele figura como expressão da versão que o professor dá a sua própria atuação na aula e da perspectiva pessoal com que a encara. (p.91)

Zabalza (1994) indica quatro dimensões a respeito da potencialidade expressiva do diário: a escrita, a reflexão, a integração entre o existencial e o referencial e o caráter histórico e longitudinal da narração.

A escrita do diário permite tornar consciente as narrativas do sujeito, superando uma produção mecânica, além disso, há uma implicação cognitiva significativa que pode levar o professor a aprender com a sua própria narração. Para Zabalza (1994) “Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói

lingüísticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional (...)” (p.95).

A reflexão acontece quanto, ao descrever situações vividas em aula ou na escola, o professor as analisa a partir de uma outra perspectiva. Na medida em que ocorre o que Zabalza (1994) chamou de “descentramento brechtiano”: “(...) *o eu que escreve fala do eu que agiu há pouco*” (p.95).

Essa reflexão projeta-se no diário por meio da vertente *referencial* e da *existencial*. A vertente referencial descreve sobre o objeto narrado, ou seja, as características dos alunos, os objetivos da aula, as situações da escola. Já a vertente existencial descreve sobre si mesmo, o que envolve as decisões do professor, as emoções, as intenções etc.

O caráter histórico e longitudinal do diário se consolida quando o sujeito que o descreve segmenta os fatos temporalmente em seqüência e em proximidade com suas ocorrências. Além desse aspecto, quando se juntam esses segmentos factuais é possível observar como eles foram evoluindo ao longo do tempo.

Desta maneira, os diários foram pontos de partida para a mentora e os professores iniciantes estabelecerem diálogos com suas práticas pedagógicas, suas ações e impressões, possibilitando a mentora identificar quais elementos iam se firmando como necessidades formativas, a ponto de orientar a sua intervenção.

Neste sentido, não se trata de investigar somente se os professores estão refletindo sobre suas ações, como esta reflexão está ocorrendo e as contribuições do diálogo com a mentora, mas também outros aspectos que podem subsidiar a construção de alternativas que melhorem programas formativos destinados aos docentes em início de carreira.

A análise dos dados obtidos nas narrativas escritas dos iniciantes adotou como base os elementos sugeridos por Zabalza (1994), a saber:

1) Leitura exploratória dos textos elaborados pelos professores iniciantes possibilitando uma visão global dos elementos escritos/coletados.

2) Delimitação, antes das categorias, dos espaços que caracterizam o que Elliot (citado por ZABALZA, 1994) denominou de “esquema de campos”, orientando-se por: modelos idiossincráticos da aula (dinâmica geral da aula, rotina, modos de procedimento na realização das tarefas, regras, modos de organização etc.); dilemas vividos pelo professor (aspectos problemáticos, dilemas incertezas,

preocupação, angústia); tarefas que se realizam na aula (descrições das tarefas, dos conteúdos, da sua forma).

Ainda como elemento de orientação de análise dos diários, vale destacar os tipos de diários encontrados por Zabalza (1994) em sua investigação.

O diário como *organizador estrutural da aula* é aquele que descreve somente a seqüência da aula que os professores vão realizar ou que realizaram. De acordo com Zabalza (1994), do ponto de vista informativo esse tipo é pouco rico para análise, pois traz poucas informações sobre o pensamento do professor.

O diário como *descrição das tarefas* tem como foco principal as tarefas que os professores e alunos realizam nas aulas. Alguns docentes descrevem tais tarefas de forma detalhada, outros só as citam. Há ainda aqueles que incluem nessa descrição os motivos de tais tarefas e as expectativas que têm com elas.

O diário como *expressão das características dos alunos e dos próprios professores* geralmente é muito descritivo e predomina o fator pessoal, ou seja, está centrado nos sujeitos que participam do processo didático. Exemplo: as características dos alunos, como o professor os vê, como os alunos estão aprendendo, como o professor se sente.

Além desses três tipos de diários há também os diários do tipo *misto*, aqueles que misturam, por exemplo, as descrições das tarefas com as expressões pessoais.

Ao se falar em análise de diários, a consideração de Zabalza (1994) merece destaque

“(...) não se pode falar de bons ou maus diários. No entanto, poderíamos falar de um maior ou menor nível de informalidade e potencialidade formativa do diário. Tanto o diário centrado nas tarefas como o diário centrado nos sujeitos podem dar azo a importantes processos de reflexão e de desenvolvimento profissional dos professores. E quando se pode contar com um diário misto, essa tarefa fica enormemente facilitada e é, então, que o diário como instrumento de acesso ao pensamento e a ação do professor, adquire toda a sua força”. (p.111)

No caso específico dessa investigação foi elaborado um roteiro de orientação para os professores iniciantes elaborarem seus diários. Inicialmente foi solicitado que cada relato contivesse informações detalhadas sobre O QUE FEZ NA AULA, COMO FORAM REALIZADAS AS ATIVIDADES DA AULA E POR QUE, além dos RELATOS DE EVENTOS

OCORRIDOS NA SEMANA DE AULA EM PAUTA. Após a realização das duas reuniões coletivas iniciais, foi sugerido que eles incorporassem aos relatos informações sobre o PARA QUÊ VOCÊ FEZ TAIS ATIVIDADES, tendo como objetivo fazê-los refletir sobre a finalidade do ensino que ministram.

Os diários eram confeccionados semanalmente e cada docente narrava as situações de ensino e aprendizagem envolvendo três turmas de cada um. No caso de P1, como a estrutura das aulas de Educação Física não era organizada por séries na escola em que trabalhava, foram selecionadas três turmas, sendo: uma masculina de futebol de salão, uma feminina de voleibol e uma masculina de basquete. Já para P2 as 5as. séries A, B e C tomaram parte desse recorte seletivo. Essa limitação das turmas foi realizada para facilitar a produção das narrativas escritas por parte dos professores iniciantes que julgaram que esse número de turmas lhes permitiria fazer isso, se houvesse mais turmas a redação/produção dos diários ficaria comprometida. Tais diários eram encaminhados à mentora algumas vezes por correio eletrônico e outras pelo correio tradicional por P1, que não era da cidade onde os encontros ocorriam. Já P2 os entregava na residência da mentora. Inicialmente a idéia era que eles encaminhassem estes diários semanalmente, porém isso nem sempre foi seguido. Grande parte desses diários foi entregue dias antes dos encontros.

b) AS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas com roteiros semi-estruturados (Apêndice 2) organizados a partir das leituras dos diários, levando em conta também as necessidades individuais que se manifestavam e as discussões temáticas.

As entrevistas ocorreram de duas formas, ora entre a pesquisadora e um único professor e ora entre a pesquisadora e os dois professores participando conjuntamente. Esta última proposta se consolidou por considerar as características do professor iniciante, ou seja, como o início da carreira demarca uma sensação de isolamento e de culpabilização individual pelos problemas enfrentados a estratégia de ouvir e dialogar com o outro buscou minimizar esses conflitos.

Segundo Laville e Dione (1999) o tipo de contexto criado pela entrevista coletiva pode contribuir para uma maior interação entre os sujeitos que demonstram defesa de seus pontos de vista e contestação do ponto de vista do outro, auxiliando o pesquisador a aprofundar sua compreensão das respostas obtidas.

3.4. A REFLEXÃO COMO FOCO DE ANÁLISE

Um outro aspecto também analisado nas narrativas dos professores foi a reflexão por eles empreendida. Essa análise objetivou compreender as possibilidades reflexivas que podem ser desencadeadas quando se faz o uso de diários de aula e encontros que discutem tais diários. Como orientação metodológica foi utilizada a classificação demarcada por Hatton & Smith (1995) que, ao analisarem narrativas escritas de docentes, conseguiram identificar quatro tipos de escritas.

A primeira chamada escrita descritiva, não é considerada reflexiva, na medida em que apenas descreve os eventos que ocorreram, não apresentando as razões e as justificativas para as mesmas.

A reflexão descritiva é considerada o primeiro tipo de reflexão. Refere-se às manifestações das razões baseadas em julgamentos pessoais. Exemplo: *Eu escolhi esta atividade de resolução de problema porque eu acho que os estudantes precisam aprender de um modo mais ativo que passivo* (HATTON & SMITH, 1995, s/p.).

A reflexão dialógica é caracterizada pelo diálogo que o professor estabelece consigo próprio, explorando a experiência e os eventos ao realizar um julgamento da própria ação. Busca encontrar alternativas para explicar e hipotetizar a situação. Exemplo,

“No momento que eu tinha planejado usar principalmente materiais de textos escritos eu me conscientizei, muito rapidamente, que um número de estudantes não respondia a isto. Pensando sobre isto agora, pode ter havido várias razões para isto. Um número de estudantes, enquanto proficientes razoavelmente em Inglês, mesmo tendo sido aprendizes NESB, podem ainda ter sentido falta de confiança em lidar com o nível de linguagem do texto. Por outro lado, um número de estudantes pode ter sido aprendizes visuais e táteis. Em qualquer dos casos eu descobri que tinha que empregar atividades mais concretas no meu ensino”. (HATTON & SMITH, 1995, s/p.)

A reflexão crítica é identificada pela demonstração de consciência de que os problemas das ações e dos eventos não estão neles mesmos, mas na influência dos múltiplos contextos históricos e sócio-políticos que os envolvem. Exemplo:

“O que precisa ser reconhecido, porém, é que as questões administrativas experienciadas pelos estudantes com esta classe pode, somente, ser entendida dentro da ampla localização estrutural das relações de poder estabelecidas entre professores e estudantes na escola como instituição baseada em princípios de controle”. (HATTON & SMITH, 1995, s/p.)

Apesar desses níveis de reflexão, Hatton & Smith (1995) destacam que vários autores alertam que eles não devem ser vistos como hierárquicos. Além disso, há ainda muitas questões não resolvidas acerca dos níveis de reflexão e até se, o que existe, são níveis ou diferentes modelos de reflexão.

3.4. CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

Ao longo de 14 meses coletando os dados através dos diários produzidos semanalmente pelos professores, bem como, pelas inúmeras transcrições dos encontros/entrevistas individuais e coletivos, o volume de material era gigantesco.

Inicialmente realizei inúmeras leituras sem saber o que fazer e nem por onde começar.

Como sugestão da minha orientadora, passei todo o material para uma estrutura de quadros, onde os dados ficassem descritos em uma parte e paralelamente na outra houvesse espaço para que eu fizesse comentários e começasse a perceber os elementos que eram recorrentes ou que se diferenciavam. Assim foi feito, separando os quadros que correspondiam aos encontros coletivos, dos encontros individuais e também dos outros correspondentes aos diários de cada sujeito.

Depois de muitas leituras e diversas considerações da minha parte as categorias foram se mostrando. No começo eram dez categorias, aos poucos fui encontrando familiaridades entre elas, por influência do referencial teórico utilizado no estudo, e consegui chegar às quatro categorias que serão apresentadas no próximo capítulo. São elas: o início da carreira, aprender a ensinar, aprender a ser professor e o programa formativo de iniciação à docência baseado na mentoria.

Nas análises apresentadas, vários excertos são citados para reforçar o que está sendo dito e também para dar mais vigor e emoção ao leitor às situações que os docentes novatos vivenciavam e sentiam.

Sobre as siglas utilizadas, os termos P1 e P2 dizem respeito a cada um dos professores principiantes. Já EC e EI correspondem às abreviações de encontros coletivos e encontros individuais. Os diários são identificados por 1, 2, 3..., considerando os blocos de diários que me eram entregues pelos novatos em cada período. Tanto os encontros quanto os diários são seguidos das datas correspondentes.

CAPÍTULO IV

A APRENDIZAGEM DOCENTE NO INÍCIO DA CARREIRA À LUZ DE UM PROGRAMA FORMATIVO

Tendo em conta o objetivo deste estudo: Identificar, descrever e analisar as aprendizagens dos professores de Educação Física iniciantes, a seguir são apresentadas e analisadas as categorias que foram construídas nesse intenso processo que mescla as percepções pessoais e acadêmicas da pesquisadora com os sujeitos envolvidos (suas expressões e manifestações), o que revela, sobretudo, também uma significativa aprendizagem daquele que investiga.

4.1. O INÍCIO DA CARREIRA

Ao dar início à profissão foram várias as informações apontadas por P1 e P2 como significativas. De um modo geral, os dados indicaram preocupações com o ingresso na carreira, os sentimentos despertados ao vivenciar seus primeiros passos profissionais, a identificação das necessidades formativas, as expectativas profissionais e as críticas à formação inicial.

O ingresso na carreira ganha destaque para P1 que faz alguns comentários indicando a falta de preparo da instituição escolar para recebê-la e apresentá-la aos alunos e a ausência de diálogo com alguém da escola que pudesse oferecer orientações sobre: a ordem na escolha das aulas por parte dos professores aprovados no concurso municipal e o projeto de Educação Física estabelecido pela instituição.

Não houve apresentação certinha dos professores, os alunos só viam a gente na sala. (P1, EC, 29/03/03)

Fui classificada em primeiro lugar no concurso, mas não fui a primeira a escolher. Fiquei brava e fui falar com a coordenadora e depois na prefeitura, mas não adiantou nada. (P1, EC, 29/03/03)

O meu começo foi difícil, pois eu cheguei na escola irritada depois da discussão com a coordenadora. Ela me pediu para fazer uma dinâmica com os

professores daí eu fiz e todos ficaram me elogiando e dizendo que as crianças vão amar as minhas aulas. Daí eu falei que as aulas que a estrutura da EF objetiva aqui na escola é diferente disso. Isso não dá para ser trabalhado nas minhas aulas. (P1, EC, 29/03/03)

No começo do ano, no planejamento, foram mostrados alguns quadros de estatística para cobrar resultados dos professores. Eu crítico isso porque a maior parte dos professores estava chegando naquele dia e como ia discutir tudo aquilo. (P1, EI, 17/05/03)

O meu primeiro dia na escola foi um pouco diferente porque a gente foi fazer planejamento e então deu para eu conhecer os professores. Eu cheguei, fiquei do lado e para minha sorte tinham duas pessoas da minha cidade só que elas também ficaram quietinhas – todas recém formadas. (P1, EC, 24/10/03)

Apesar de estar iniciando a carreira, P1 manifestou um enfrentamento com o sistema estabelecido na instituição no sentido de alterá-lo, demonstrando coragem na tentativa de consolidar suas crenças e teorias sobre a área. Postura esta nem sempre manifestada pelos novatos que, via de regra, se ressentem em contrariar as ordens definidas pelos superiores.

Para P2, o ingresso na profissão se deu de forma tranqüila. Como ele já havia acompanhado a escola ao longo de quase um ano letivo, em seus estágios da graduação, pode ser que isso tenha influenciado positivamente sua proximidade e familiaridade com o contexto de trabalho. Em suas narrativas não há indicação de elementos correspondentes ao seu ingresso na carreira.

Quanto aos sentimentos despertados na vivência dos primeiros passos profissionais, há uma diferença bastante significativa entre P1 e P2. São ressaltados sentimentos mais negativos por P1 enquanto que P2 parece não ter vivido o choque com a realidade.

Os sentimentos negativos narrados por P1 são: amedrontamento, insegurança, receio, desconforto, nervosismo, raiva, desânimo, vontade de desistir da profissão, irritação, desgosto, tristeza.

Ah! Lá naquela escola eu estou assustada. Acontece muita coisa lá dentro. É, caso de dois meninos segurarem uma menina na sala de aula e um abusar sexualmente, menino de 5ª série isso. Que mais: pai entra armado lá dentro, sai briga constantemente dentro da sala de aula. Eu estou assustada realmente com a escola. (P1, EC, 26/04/03)

Eu estou passando por um momento que eu nunca imaginava passar. Vendo a Educação Física do jeito que está lá. Todas as práticas são diferentes, se eu estivesse lá como estagiária eu já teria ido embora. (P1, EC, 26/04/03)

Eu estava perdida, triste, mal mesmo, porque eu achava que a aula para ser boa tinha que ter disciplina, organização, conteúdo, tudo tinha que ser perfeito, e eu não consegui aquilo. (P1, EC, 17/07/03)

As pessoas me perguntavam: Ah! E aí está trabalhando? Como você está? Eu dizia: péssima. Como você está se sentindo? Inútil. Eu não me sentia bem em dar aula lá. Eu me sentia no inferno. (P1, EC, 17/07/03)

Mas na escola tudo estava errado, tudo, fora ter que viajar todo dia, então eu pensei mesmo em desistir, eu estava me sentindo uma inútil, ninguém estava me aceitando. (P1, EC, 29/11/03)

Com o tempo esses sentimentos parecem assumir formas mais positivas, P1 foi descobrindo sensações agradáveis ao ensinar e ao estar na escola, o que pode revelar a importância da trajetória profissional na construção da docência também nos aspectos afetivos.

Agora eu estou mais segura nas atividades que proponho, na aula com relação aos alunos, com relação à direção, à coordenadora, eu tomo atitudes, eu decido, antes eu tinha medo. Sabe quando parece que você está na sua casa? Antes eu me sentia fora, parece que eu era uma intrusa. Agora eu estou tendo prazer em trabalhar mesmo com todas as dificuldades. (P1, EC, 17/07/03)

Com relação às aulas eu estou mais tranqüila, só um pouco brava, mas não estou mais me irritando como antes. (P1, EI, 17/07/03)

No começo do ano eu me sentia totalmente perdida, eu não sabia quando era para fazer o planejamento, eu não tinha noção do que eu ia fazer. Agora eu já sei certinho. Não que eu saiba certinho, mas eu não estou mais perdida. (P1, EC, 29/11/03)

P2 não demonstra ter sentimentos negativos de maneira tão intensa quanto P1. Suas sensações parecem representar a situação de um professor mais sereno, salientando a necessidade da paciência para não desistir da carreira, a instabilidade do emprego em uma instituição privada – geradora da insegurança profissional - e o cansaço sentido no final do ano letivo.

Eu tenho que ter paciência para não desistir da profissão. (P2, EC, 26/04/03)

Eu vejo assim, ao mesmo tempo em que a minha situação é mais cômoda que de P1, eu posso ser mandado embora amanhã e ela não. Eu sinto que todo dia eu tenho que “matar um leão por dia”, isso dá um desgaste na gente – uma insegurança. (P2, EC, 17/07/03)

Eu me sinto cansado, exausto. No começo do ano o aluno te faz uma coisa mas você se vira, agora no final do ano quando o aluno faz uma coisinha, por que você já estoura? Porque é o acúmulo de todas elas. No meu caso quando chegou essa semana eu não queria ver aluno, a escola, eu estava cansado de aula. Por isso é importante dar uma parada, sabe? (P2, EC, 29/11/03)

Por mais que P2 não tenha vivido sentimentos negativos tão intensos quanto P1, pode-se notar, em sua nova proposta para o ano letivo seguinte (segundo ano da carreira), a tentativa de superar a insegurança e a desorientação sentidas no primeiro ano de sua atuação.

Os sentimentos negativos dos professores iniciantes aparecem de modo mais enfático no primeiro semestre (até junho). Já em julho, os professores começam manifestar sentimentos mais positivos.

Essa mudança parece demonstrar que o grande impacto afetivo da docência, para os sujeitos deste estudo, ocorreu na metade do primeiro ano de atuação porque exigiu deles uma série de reajustes e adaptações inesperadas, muitas vezes distantes da experiência docente que eles idealizavam. Há ainda a demonstração do confronto das suas crenças e referenciais teóricos com a realidade com a qual se depararam, resultando em sentimentos de raiva, angústia, desespero, vontade de desistir, revolta, insegurança, desorientação. Um desses confrontos pode ser exemplificado pela “luta” dos dois professores em oferecer um conteúdo diversificado nas aulas de Educação Física e esbarrarem no interesse de grande parte dos alunos em querer apenas jogar futebol e queima, ou ainda, ter que se submeter a um projeto esportivo já estabelecido pela escola para as aulas de Educação Física.

É incrível a mudança radical em termos dos sentimentos docentes que se configura no ano letivo seguinte, ou seja, no segundo ano da carreira.

O tempo aliado às reflexões sobre suas práticas na escola e na sala de aula (também auxiliado pelo programa de iniciação à docência) que resultaram nas adaptações pelas quais eles passaram, parecem ter auxiliado os principiantes a superar os sentimentos negativos da docência. Um dos professores faz a leitura

dessa mudança como sendo algo que veio com a experiência, ou seja, com o seu amadurecimento profissional.

As minhas aulas, neste ano, estão indo melhor do que eu imaginava. Eu estou super feliz. Talvez por causa da minha experiência, do meu amadurecimento, conhecimento da turma. Mesmo a turma da 5ª. C que eu não conheço todo mundo, eu sinto que eles estão bem e sinto retorno nas aulas. (P2, EI, 19/03/04)

Esse ano é um ano deu fincar os meus dois pés no chão, sem medo e sabendo o que eu estou fazendo nas minhas aulas e aqui na escola. (P2, EI, 19/03/04)

Apesar de ainda existir dificuldades para a ação docente, os professores conseguem fazer a leitura das mesmas de modo menos intenso, ou seja, conseguem valorizar suas conquistas e convivem pacificamente com os problemas, entendendo-os como algo que faz parte da profissão.

Eu estou bem mais tranqüila, eu acho que eu perdi um pouco a ansiedade do ano passado. Eu só fico um pouco chateada com as turmas e os alunos que não estão freqüentando a aula. Os que estão faltando nunca vieram, então eu não sei porque eles no estão vindo. (P1, EI, 22/03/04)

Eu me sinto mais segura hoje, com relação ao conteúdo, ao tratamento com os alunos, a dar bronca, a maneira de ensinar. Antes eu ficava muito nervosa com palavrão com os pedidos para jogar queima. Eles, os alunos, melhoraram o convívio entre eles. Hoje eu não preciso chamar a atenção toda hora. Porém ainda têm aluno que não melhorou nada. (P1, EI, 22/03/04)

P1 e P2 ao confrontarem seus conhecimentos anteriores com a realidade profissional que passaram a enfrentar conseguem identificar algumas necessidades formativas que se configuram como elementos construtores de suas trajetórias docentes. Algumas dessas necessidades mostram elementos que parecem apontar deficiências na formação inicial desses docentes como: o não conhecimento de elementos técnicos e táticos de algumas modalidades esportivas e a ausência de referência para a elaboração de um planejamento. Outras necessidades surgem do contexto de trabalho dos iniciantes e reforçam entre eles uma atenção à formação continuada, ou seja, uma conscientização de que mesmo depois de ter concluído a formação inicial é preciso continuar estudando para ser um professor melhor.

Eu preciso de alguém para conversar sobre as minhas aulas. (P1, EI, 17/05/03)

Eu não sei os elementos técnicos e táticos da modalidade, eu não sei nem planejar o que tem que ser feito com os alunos. Eu preciso de elementos metodológicos mais específicos para ensinar Educação Física e um número maior de atividades. (P1, EI, 17/05/03)

Eu tenho um pouco de dificuldade para ministrar uma aula de Educação Física que articule o fazer e o pensar, me falta embasamento teórico e mais tempo de aula. Eu precisaria estudar mais os conteúdos, estudar mais nutrição, aspectos pedagógicos, fisiológicos, sociologia, antropologia, filosofia, só o que eu tenho da faculdade é pouco. (P2, EI, 27/06/03)

É nesse momento que parece ser fundamental a figura de um mentor ou de um coordenador da instituição que pudesse oferecer um amparo mais específico para os professores iniciantes, destacadamente com relação ao conteúdo com o qual trabalham, nesse caso em particular com a Educação Física. Quanto a este último aspecto vale lembrar que os dois sujeitos destacaram que os coordenadores das instituições onde trabalham sabem muito pouco sobre a área em questão e, portanto, se restringem a um limitado auxílio ou oferecem orientações de modelos já ultrapassados com os quais os novos professores não concordam.

Com relação às necessidades formativas percebidas no início do segundo ano da carreira parece haver uma articulação melhor, por parte dos novatos, em aliar o que eles ainda precisam melhorar profissionalmente com as conquistas que já empreenderam, ou seja, os processos de aprendizagem que já incorporaram.

Eu não tenho muito claro como articular os conteúdos das aulas. Eu não sei direito como fazer isso. Eu acho o tempo de aula muito pequeno, é difícil colocar uma seqüência, pois eu devo levar em conta também o que os alunos gostam de fazer. Eu acho que eu já conquistei os alunos, mas eu acho que é importante usar conteúdos que vão ao encontro dos interesses deles. Infelizmente a população que a gente tem aqui não é uma que goste de fazer atividade física – isso é cultural, é específico dessa turma aqui. Se você for fazer o que os alunos querem, eles querem jogar futebol. Tá certo que eles fazem o que eu proponho, mas eles querem mesmo é jogar futebol livre ou brincar de lutinha no tatame. Eu acho que vai ser assim para o resto da vida. O que me falta para sistematizar os conteúdos é a experiência e uma certa base teórica. (P2, EI, 12/05/04)

Hoje eu consigo detectar o que o aluno mostra, mas acho que eu não consigo explicar ainda como eu avaliei. (P2, EI, 12/05/04)

A manifestação de expectativas positivas demonstradas tanto por P1 quanto P2 pode revelar a autovalorização do trabalho que eles vêm desenvolvendo onde atuam, bem como exprimir o desejo de realização de algumas metas. Essa forma de olhar para a atuação profissional parece ser bastante benéfica para o professor em início de carreira, na medida em que pode contribuir para se sobrepor ao choque com a realidade por ele enfrentada, minimizando os conflitos e abrindo novas possibilidades de se olhar e se sentir enquanto professor.

Os alunos não vão sair da minha aula sabendo jogar as modalidades, mas pelo menos eles vão saber conhecimentos mais gerais que os permitam no ano que vêm, quando eles forem escolher a modalidade que vão realizar nas aulas de Educação Física, eles vão fazer isso um pouco mais orientados. (P1, EI, 30/08/03)

Eu queria trabalhar com vídeo, mostrar alguma entrevista ou algo que pudéssemos discutir. Eu gostaria de trabalhar com jornal também. Pedir para eles fazerem pesquisas para depois a gente discutir. Eu gostaria de trabalhar com as danças regionais brasileiras. (P1, EI, 20/09/03)

Eu quero que os alunos valorizem mais a disciplina Educação Física, respeitem mais, vejam que tem mais importância do que só o jogo. Eu penso em conseguir tentar tirar essa idéia de que Educação Física é só jogo. Eu quero mostrar que eu não sou só legal, mas que eu tenho um conhecimento para ensinar. (P2, EI, 30/05/03)

O meu objetivo principal é ouvir dos alunos: eu aprendi a descobrir um pouco mais sobre o que é Educação Física, porque eu não sabia o que era. Eu aprendi a respeitar e a entender essa disciplina como essencial para a minha vida e não como perfumaria. (P2, EI, 28/08/03)

As narrativas destacam também uma tentativa por parte dos novatos de mudar a imagem e o sentido da Educação Física entre os alunos. Existe um compromisso expresso de fazer com que os alunos passem a ter mais respeito, valorização pela área e a aprendizagem de elementos nem sempre tão comuns no dia-a-dia desse componente curricular (vídeo, entrevista, jornal, pesquisa). Ao longo dos confrontos diários que o jovem professor vivencia, a questão da valorização da Educação Física como um componente sério dentro da instituição escolar parece tomar a frente de todas as expectativas e metas pelas quais eles batalham nesse momento da carreira.

No início do segundo ano de atuação as expectativas parecem se ampliar um pouco mais para a questão dos conteúdos. Embora ainda esteja manifesto de uma forma menos contundente a preocupação com a valorização e o respeito pela Educação Física, os principiantes demonstram formas de operacionalizar suas aulas agora de modo mais planejado e com mais clareza nos objetivos que no primeiro ano da carreira.

Eu quero explorar o conteúdo Olímpico, porque poucos alunos têm noção do que é isso. Nós estamos trabalhando com aspectos históricos, geográficos, ex: os boicotes, a participação feminina, a tentativa do Rio de Janeiro de sediar a Olimpíada. A contribuição para os alunos é que eles possam descobrir que as Olimpíadas não são uma coisa só boa e à toa, é algo que envolve política dinheiro, e é por isso que eu quero ensinar isso a eles. Eu quero concluir que é por isso que a atividade física é tão importante. (P2, EI, 19/03/04)

Eu falei sobre o que eu penso sobre EF, para o coordenador, o diretor e até os pais e fui ouvido. Eu quero que eles vejam que a EF que eu estou trabalhando com os alunos é algo que esta atualizada (seguindo por ex. várias orientações dos PCN's). (P2, EI, 19/03/04)

Agora na 6ª série a coisa muda de figura um pouco. Nesta série eu quero trabalhar com eles esportes que não são comuns na nossa cultura brasileira. Nós vamos pesquisar sobre isso. (P2, EI, 19/03/04)

Eu quero fazer um projeto na escola com o tema transversal saúde. Assim como já tem as aulas de ética, eu quero ser a responsável pelo tema saúde, ensinando conceitos teóricos para todas as turmas e relacionando com atividades físicas, alimentação, estilo de vida... (P1, EI, 22/03/04)

O contato com a prática profissional, agora como professor, estimula em P1 e P2 narrativas críticas referentes às suas formações iniciais. O desafio de enfrentar inúmeros problemas e dificuldades sem saber como resolvê-los parece conduzir o novato a buscar alguns “culpados” para essa sua suposta falha. É nesse processo que a formação inicial parece se configurar como o primeiro foco dessa culpabilização, principalmente nas situações de ensino e aprendizagem onde os iniciantes, ainda como alunos, se defrontavam diretamente com a prática profissional, como é o caso das Práticas de Ensino e dos Estágios Supervisionados.

Se os estágios na faculdade fossem individuais seria melhor para percebermos e vivenciarmos os problemas e compartilhar isso com o

professor da Prática de Ensino. A prática é fundamental pois é diferente da teoria. Lá, na prática, não dá tempo de ficar pensando o que eu vou fazer, eu simplesmente faço. As coisas que aconteciam no estágio eram bem diferentes do que acontecem agora. Como estagiária eu tenho outras responsabilidades – agora como professor eu tenho muito mais responsabilidade. (P1, EI, 17/07/03)

Na faculdade a única experiência que eu tive, ao longo de um ano de Educação Física escolar, foi na creche da universidade, e eu senti um paraíso, pois as crianças faziam tudo certinho, não corriam. Lá no meu colégio é uma bagunça, é uma correria da molecada. E a minha experiência aqui na universidade não me permitiu enxergar essas coisas da realidade. Eu tive um ano da disciplina fundamental 1 e um ano de fundamental 2. De fundamental 1 a gente montava aula e ia ministrar, e era diferente, porque a gente dava aula em cinco, então saiam maravilhas e as tarefas eram distribuídas. Você planejava, tinha material. Hoje eu entro numa sala com 30 crianças, aí quando eu vou pegar o material eu tenho que ficar olhando para eles na quadra, aí pego na mão de um, aí o outro chora. Então essas coisas poderiam ter sido dadas como experiência aqui na faculdade. (P2, EC, 17/07/03)

Na faculdade nunca me ensinaram a fazer e nunca me cobraram um planejamento. Eu acho que é essencial. Eu sinto dificuldade para fazer porque eu nunca fiz na faculdade. Eu apanhei também para fazer a caderneta (diário de sala), eu nunca vi um diário de sala na faculdade. (P2, EI, 30/05/03)

Curiosamente no ano letivo seguinte não aparecem mais críticas à formação inicial. O que parece sugerir outros focos por parte dos principiantes, talvez a consciência de que na ação docente há cotidianamente um enfrentamento com situações surpresas, incertas e singulares e que a busca para superá-las não depende exclusivamente de “alguém” e sim das relações de compromisso que o docente vai estabelecendo consigo, com os alunos e com a escola.

O diálogo entre os dados encontrados nessa categoria “Professor iniciante” com os resultados de outras investigações realizadas sobre a mesma temática nos mostram uma série de convergências. Em forma de síntese, tentaremos a seguir apresentar algumas delas.

Embora seja possível identificar entre os dois iniciantes aqui pesquisados as dimensões da descoberta e da sobrevivência, elementos indicados por Fuller, Field e Watts (citados por HUBERMAN, 1995) como característicos dessa fase da carreira, os dados nos permitem visualizar um destaque mais acentuado à dimensão da sobrevivência, principalmente por P1. Tendo em vista que o entusiasmo, demarcado pela dimensão da descoberta, parece ter sido tomado pelo choque com

a realidade, gerando sentimentos muito negativos. Em termos quantitativos, dentre as várias subcategorias presentes na análise do início da carreira docente, a questão dos sentimentos negativos, como: raiva, medo, insegurança, vontade de desistir, desânimo, desorientação, insegurança, foi a mais citada nas narrativas dos novatos.

No que se refere às tomadas de decisões assumidas pelos professores novatos indicadas por Guarnieri (1996), a saber: 1)rejeição ou abandono dos conhecimentos acadêmicos a partir da realidade encontrada; 2)transposição de uma concepção teórica para a realidade; 3)questionamento da prática pedagógica e da cultura escolar, os jovens docentes da nossa pesquisa não demonstraram uma demarcação muito clara dessas vertentes, configurando muitas vezes uma tomada de decisão mista, ou seja, envolvendo, na maioria das vezes, uma variação entre a transposição de uma concepção teórica com o questionamento da prática pedagógica e da cultura escolar. Contudo, em alguns momentos também foi possível identificar a rejeição e o abandono dos conhecimentos acadêmicos quando, por exemplo, os novatos diziam que estavam “jogando a teoria no lixo” ao permitir que os alunos fizessem o que queriam na aula.

Foi possível observar também, como sugerem Guarnieri (1996), Fontana (2000) e Ferreira e cols. (2003), o despreparo das instituições escolares para lidar com o professor em início de carreira. A ausência de amparo, orientação e apoio, por parte da direção e coordenação da escola, foram elementos destacados por P1 e P2.

A preocupação em ser aceito pela escola e pelos seus atores também confirmou a demarcação apresentada por Silva (1997) como sendo uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores no início da carreira. No caso específico de P1 e P2, a respeito da preocupação em ser aceito pela escola e seus atores, a tentativa constante de mostrar que a Educação Física é um componente curricular sério e que precisa ser respeitado se apresentou de modo enfático nos dados analisados.

A questão da crítica à formação inicial por parte dos novatos, principalmente no que se refere às experiências dos estágios, também convergem com os dados encontrados por Guarnieri (1996), Silva (1997) e Ferreira e cols. (2002). Os principiantes também confirmam os dados encontrados por Gori (2001), quanto à

formação inicial, ao dizerem que se sentiram deficientes nos aspectos táticos e técnicos do ensino dos esportes na escola.

Entre P1 e P2 o primeiro ano da docência também foi marcado por sentimentos como medo e frustração referentes à integração no meio profissional e contato com os alunos. Contudo, do mesmo modo como verificaram Guarnieri (1996) e Gori (2001), os novatos da nossa investigação passaram a manifestar sentimentos positivos. Diferente dos sujeitos da pesquisa de Guarnieri (1996), estes sentimentos não apareceram somente no final do primeiro ano da carreira, mas já na primeira metade do primeiro ano de trabalho, o que nos permite supor a influência do programa de iniciação à docência.

Ao deixarem de comentar sobre as deficiências da formação inicial no começo do segundo ano da carreira P1 e P2 confirmam a constatação de Marcelo-Garcia (1998), ao identificar que os iniciantes, com o tempo, passam a demonstrar a aquisição de um certo nível de consciência de que suas formações estão em processo de construção e que, portanto, pouco resolve ficar tecendo críticas à formação inicial.

As questões organizacionais das aulas e da escola, principalmente quanto ao desinteresse dos alunos em aceitar uma proposta “não tradicional” de Educação Física identificada por Gori (2001), foram reforçadas nas narrativas apresentadas por P1 e P2.

Os jovens docentes da pesquisa empreendida por Ferreira e cols. (2002) salientaram que a desvalorização da Educação Física por parte dos outros professores e até pela direção da instituição dificulta suas ações na escola, esse aspecto também demonstra convergência com os dados apontados por P1 e P2, que indicaram também a desvalorização por parte dos alunos.

Tais análises nos alertam para questões que precisam ser tomadas de modo cuidadoso em prol de um início de carreira menos traumático por parte dos professores novatos. Dentre os elementos de maior destaque nessa investigação, o aspecto dos sentimentos negativos vividos pelos jovens professores de Educação Física parecem se configurar como uma necessidade urgente. Neste sentido, é importante que iniciativas sejam empreendidas para a preparação de coordenadores pedagógicos que possam oferecer apoio e orientação, bem como, a instauração de programas de iniciação à docência que contem com a presença de professores

mentores (podendo ser docentes da universidade ou professores de Educação Física experientes, todos estes dispostos a auxiliar os iniciantes).

Os dados encontrados também chamam a atenção para a necessidade de conscientização das instituições escolares (via diretores, secretários, coordenadores e professores de outras disciplinas) quanto ao papel pedagógico da Educação Física na formação dos alunos, o que requer a manifestação de respeito com relação a este componente curricular, bem como, o envolvimento deste docente nas decisões acerca do projeto pedagógico da escola. Os professores deste estudo demonstram que a superação desse aspecto resultaria numa mudança de foco dos seus dilemas, contribuindo para lhes oferecer apoio e um esforço mais concentrado nas questões de melhorias das suas aulas, ou seja, menos disperso com a preocupação em afirmar a Educação Física dentro da instituição escolar.

4.2. APRENDER A ENSINAR

O aprender a ensinar diz respeito às ações empreendidas pelos professores novatos no contexto da sala de aula e que resultam numa forma particular de atuar. Especificamente para o professor de Educação Física, de um modo geral, sua sala de aula é caracterizada pela quadra, local onde ocorre a maior parte das aulas e que, em grande parte das vezes, necessita de adaptações quando o professor pretende ensinar um conteúdo para o qual o espaço físico não é adequado.

Em termos de aprendizagens gerais, notamos que os principiantes aprenderam elementos significativos com as suas trajetórias profissionais. No que se refere aos aspectos afetivos, evidenciamos a diminuição da ansiedade e a minimização das cobranças pessoais como uns dos exemplos das mudanças comportamentais que os professores aprenderam a incorporar em seu dia-a-dia para poder conviver de modo mais saudável com a sua nova vida profissional.

Antes eu ficava ansiosa, agora se acontecer alguma coisa eu vou resolver. Agora está melhor. Antes eu pensava que se eu não conseguisse passar o que queria eu achava que eu não era boa. Eu cobrava muito de mim. Agora se eu não conseguir dar o que programei fica para a próxima aula. Eu comecei a ser mais maleável. (P1, E1, 17/07/03)

No começo eu queria ter saído um pouco mais das aulas só com bola e com jogo e não conseguia, essas coisas eram angustiantes pra mim, mas agora eu

penso que é preciso ter calma, que não é bem assim. Com o tempo a gente percebe que não vai mudar o mundo como a gente pensava quando estava na faculdade. Mas essas coisas (de ir além da bola e do jogo nas aulas) continuam sendo minhas metas. (P2, EC, 29/11/03)

P1 e P2, com o tempo, passaram a conhecer melhor seus alunos. Esse conhecimento se tornou fundamental para eles poderem conquistar os estudantes, organizar suas aulas, selecionar seus conteúdos, elaborar estratégias. Os novatos também aprenderam a se relacionar melhor com o tempo determinado para cada aula, o que significou uma aprendizagem na estruturação e operacionalização das atividades.

Tem hora que a gente fala e os alunos não ouvem. Então, tem que esperar a hora que dá para mostrar algo. Isso eu aprendi lá. Agora eu estou sabendo o momento certo de fazer algumas coisas. (P1, EI, 17/07/03)

Agora eu conheço mais os alunos, eu tenho mais facilidade para montar atividades que vão ter mais aceitação do grupo. (P2, EI, 28/08/03)

Agora eu estou conseguindo diferenciar quando o aluno não quer fazer a aula por preguiça, malandragem, falta de interesse. (P1, EC, 29/11/03)

No início eu me preocupava com a quantidade de atividades. Agora eu sei que não dá para ter mais de um jogo em uma aula e por isso eu vou me organizando. (P2, EI, 30/05/03)

O convívio com os alunos também os auxiliou na construção de novas estratégias para o desenvolvimento das aulas. Muitas vezes foram necessários alguns acordos com os estudantes para conquistá-los e minimizar os conflitos e resistências em participar da aula e também para que na aula fosse explorado o conteúdo que o professor havia planejado. O convívio com as normas da instituição escolar, no caso de P1 ao estar submetido a um projeto esportivo de Educação Física imposto, despertou uma aprendizagem que fez com que o novato rompesse com o modelo estabelecido e tivesse coragem para atuar seguindo suas referências e crenças para a área. Muito embora esse rompimento tenha se dado de modo “camuflado”, ele foi importante para a construção da segurança docente por parte de P1.

Eu estou percebendo que para fazer com eles o que eu quero eu tenho que ganhá-los um pouco, deixando-os fazer o que eles querem. (P2, EC, 26/04/03)

E lá tem que ser assim! Eu deixei pouquíssimas aulas sem eles jogarem. Porque senão... Eu acho que tem que conquistar eles primeiro, para depois trabalhar da maneira que eu quero. (P1, EC, 26/04/03)

Essa aula que a diretora viu e gostou foi uma aula de alongamento que não tem nas opções dos alunos, foi uma hora de aula, se eu fosse pedir para fazer isso eles não iriam autorizar. Eu acho que eu mudei muito. (P1, EC, 17/07/03)

No segundo ano da carreira, os professores demonstraram mais clareza quanto aos processos de aprendizagem que foram adquiridos no início da docência. Essa melhor compreensão sobre suas aprendizagens parece ter permitido a eles efetuar uma avaliação e seleção dos elementos que eles pretendem manter em suas ações profissionais. Em termos de atitudes os novatos demonstram crescentemente mais segurança, o que ocorreu ao longo do tempo em que se constituíram como professores.

No ano passado eu cedi muito e por isso eu não consegui retomar depois. Nesse ano eu comecei forte desde o começo e não tenho medo de nada, eu estou embasado, com planejamento feito e as minhas metas definidas. (P2, EI, 19/03/04)

Hoje eu consigo enxergar o momento certo para tomar atitudes. Eu aprendi a compreender as crianças e não impor só as minhas regras. Hoje eu escuto mais, ainda que algumas vezes eu não concorde. (P1, EI, 22/03/04)

Eu também aprendi a manter uma mesma opinião para não ter revolta/rebeldia por parte dos alunos, fazer a vontade deles no dia que eu acho que tem que fazer. (P1, EI, 22/03/04)

Os principiantes também manifestaram aprendizagens relativas ao processo de ensino de um modo geral. O domínio do conteúdo, a melhor relação com os alunos, a estruturação mais adequada das aulas, são alguns exemplos. A constatação pessoal das conquistas, ou seja, do que deu certo, parece ser um fator determinante na construção de um novo quadro de referência para mais um ano de atuação.

Eu aprendi os conteúdos mais adequados para cada série. (P2, EI, 19/03/04)

Hoje eu me sinto mais segura com o conteúdo, com o tratamento com os alunos, em dar bronca, na maneira de ensinar. (P1, EI, 22/03/04)

O que eu aprendi e que vou aproveitar para este ano são as regras de convivência e de respeito, as estruturas organizacionais da aula (primeiro faz o alongamento, depois a atividade e por último a conversa com todos). (P1, EI, 22/03/04)

Há também uma importante manifestação quanto à valorização da experiência na construção das aprendizagens. O fato de vivenciar de modo concreto a situação de trabalho, parece fazer com que o professor experimente, num sentido “laboratorial”, situações diversificadas de ensino, solicitando dele mudanças e reajustes que o permita construir um modo de ensinar que ele próprio avalia como saber ensinar ou aprender a ser professor.

Eu aprendi a ser professora, a ensinar superando as dificuldades porque na faculdade, nos estágios, era muito fácil e muito simples dar aula. Agora, dando aula mesmo, eu errei e mudei, eu aprendi fazendo. (P1, EI, 22/03/04)

Contudo, aprender a ensinar não implica somente “estar disposto a ou ter disponibilidade para”, parece que o processo de aprendizagem nem sempre envolve a vontade do sujeito para aprender. De acordo com P1 e P2, aprender a ensinar implica incorporar, em sua prática, elementos que eles não gostariam de ter aprendido, mas que por contingências relacionadas ao contexto de atuação acabaram por aprender.

Eu aprendi, mas não gostaria de ter aprendido, de que usar a nota como argumento mobiliza os alunos para fazerem a aula. Eu gostaria que eles viessem para a aula por espontânea vontade e participassem ativamente da aula (dos jogos), das pesquisas e dos outros conteúdos. (P2, EI, 19/03/04)

O que eu aprendi, mas que eu não gostaria de ter aprendido é de usar o poder de outras pessoas, e não só o meu, para conter os alunos. Ex.: levar para a direção, chamar a polícia. Eu gostaria de usar só o meu poder mas, nem sempre dá. Aprendi que tem que punir os alunos para que eles aprendam a respeitar. Ex.: deixar sem participar dos campeonatos, deixar sem participar das aulas de Educação Física. Aprendi que tem que punir na hora da aula para que eles façam a aula proposta. (P1, EI, 22/03/04)

Além dessas questões gerais, acima pontuadas, acerca do aprender a ensinar, as ações aprendidas mais destacadas por P1 e P2 foram: as estratégias docentes utilizadas em aula, a aprendizagem dos alunos, o planejamento das aulas, o manejo da sala e o ensino da Educação Física e seus dilemas pedagógicos.

As estratégias docentes aparecem como um aspecto muito destacado, em termos quantitativos (foram 57 citações envolvendo os encontros coletivos e os individuais), por P1 e P2. Após as primeiras dificuldades vivenciadas nos contatos iniciais com os alunos, ganha relevo a preocupação em conquistar o respeito, a confiança dos mesmos e também agradá-los. Tais estratégias implicam usar certos períodos da aula para proporcionar o conteúdo esperado e desejado pelos alunos, como o futebol e a queimada. Embora os professores principiantes ressaltem que as aulas de Educação Física devam ir além desses conteúdos para permitir uma vivência mais ampliada por parte dos alunos e construir novos conhecimentos, nesse momento essa estratégia é bem vinda por eles, pois tem uma meta a atingir: conquistar os estudantes.

Na primeira semana eu cheguei pesado (gritando, botando ordem) com os alunos, mas notei que há uma cultura dos alunos e uma cultura da escola, então, eu guardei as teorias na gaveta para primeiro ganhar os alunos, depois disso eu volto com as minhas idéias. (P2, EC, 29/03/03)

Eu coloquei para a coordenação da escola que quando eu entrei na escola eu tinha um monte de metas. Com o tempo eu comecei a cortar o que não dava para fazer a partir das minhas possibilidades, eu fui tirando aquilo que eu achava impossível de fazer no primeiro bimestre e deixei como meta conquistar os meus alunos. (P2, EC, 26/04/03)

Eu estou tentando fazer com que eles se acostumem com a minha maneira, gostem de mim, para que eles me respeitem e eu não precise ficar brava e nervosa como eu estava ficando no início – exigindo autoridade. (P1, EC, 26/04/03)

É interessante notar que esta estratégia de agradar os alunos foi usada quando os professores sentiam que existiam certas resistências por parte dos estudantes para realizarem o que eles estavam propondo. Com o tempo, os professores foram fazendo acordos com os alunos e ensinando o que consideravam importante de fato, ou seja, seus conteúdos específicos a partir de objetivos delimitados.

No começo os alunos falavam que já sabiam tudo de futebol, que eles não tinham que aprender mais nada. Agora em toda aula eu paro o jogo para ensinar reversão e várias outras coisas, várias coisas que eles não sabiam. Aí eu combinei com eles: Vamos fazer o esquema dos juizes e eles toparam. Então sempre quando tem alguém apitando eles ficam atentos e vão aprendendo comigo. (P1, EC, 26/04/03)

Nesse primeiro bimestre, quase que a maioria das aulas, foi da vontade deles, e eu fui focando um pouquinho só do que eu queria. Agora a gente vai dividir as minhas metas junto com as deles, vamos ver se até no final do ano a gente consegue articular a minha vontade com a participação dos alunos. Ex: hoje a gente vai trabalhar com chute e arremesso. Quais atividades vocês sugerem para que a gente trabalhe essas habilidades? Eu quero a participação dos meus alunos nesse sentido, mas sem perder o meu objetivo, hoje eles não têm condições de trabalhar nesse sentido. Hoje eles só têm condições de jogar bola. Então eu tenho que deixá-los jogar bola para mais à frente a gente poder fazer isso. (P2, EI, 09/05/03)

Outras estratégias enfatizadas por P1 e P2 foram suas preocupações em incluir todos os alunos nas aulas, o que pode significar uma preocupação social, tanto no sentido da Educação Física como um componente curricular na escola responsável por ensinar um tipo específico de conhecimento como da construção de um estilo de vida ativo. Parece manifestar ainda a sensibilidade dos malefícios que a exclusão nas aulas de Educação Física desencadeia na vida dos alunos. A questão da inclusão parece ter sido incorporada por P1 e P2 como um princípio pedagógico em suas aulas, superando o modelo tradicional de ensinar Educação Física que se pautou, por muitos anos, pela seleção dos alunos mais habilidosos e encaminhamento destes para as turmas de treinamento. Aos alunos menos habilidosos eram reservados exercícios de calistenia ou o trauma, muitas vezes pelo resto da vida, com a Educação Física e as atividades esportivas.

A preocupação maior é que o aluno faça a aula independente da qualidade do movimento. Eu me preocupo em orientar todos. (P2, EI, 09/05/03)

A idéia do meu caderno surgiu para fazer as listas dos nomes em cada time, pois os próprios alunos tiravam os mais fracos do time e punham os amigos que jogam melhor. Agora com o meu caderno eu sei direitinho quem está em cada time e eu posso proporcionar o mesmo número de partidas para todos. (P1, EI, 17/05/03)

As minhas estratégias estão relacionadas com a valorização de todos os alunos, não só os habilidosos em evidência, mas os habilidosos em potencial (que são aqueles que não sabem fazer mas que são capazes de fazer). (P2, EI, 28/08/03)

Quanto à separação das equipas para jogar ou fazer atividades, eu vou tentando dar uma oportunidade para cada um da turma escolher. Eu já dividi as equipas, já deixei na mão deles para eles se dividirem, já fui fazendo dupla, em quatro, em oito. Já dei números para cada aluno e um funcionário da escola falava dois números e esses iam escolher. Eu vario assim para os alunos não ficarem desanimados. (P2, EI, 28/11/03)

As estratégias, correspondentes aos conteúdos, apontaram para práticas pedagógicas que vão além das tradicionais vivências das modalidades esportivas (vôlei, basquete, handebol e futebol) desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Com essas manifestações, é possível supor que estes professores iniciantes reconhecem a Educação Física como algo que vai além dos esportes, envolvendo, portanto, conteúdos como história dos esportes, conhecimento do corpo humano, a valorização da construção de habilidades motoras diversificadas, a construção de diferentes jogos e brincadeiras, o trabalho com pesquisas. Esses indicadores parecem revelar um entendimento de Educação Física próximo do que vem sendo sugerido pelas produções mais recentes da área como a obra de Soares *et. al.* (1992) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997 e 1998), ou seja, de que a Educação Física é um componente curricular que busca desenvolver conhecimentos sobre as danças, as lutas, os jogos e brincadeiras, os esportes e as ginásticas. Além disso, esses conhecimentos precisam abarcar dimensões que vão além das procedimentais (centrada no saber fazer) envolvendo também os aspectos atitudinais (as aprendizagens morais, éticas e de valores) e conceituais (o saber sobre – fatos, princípios, por exemplo).

Eu dou aula teórica, eu peço para os alunos fazerem alongamento (criarem), eu demonstro algumas atividades, eu peço para os alunos criarem certo exercício, por exemplo, para passe. Dei aula expositiva da história de alguns esportes. Pedi para eles fazerem um trabalho por escrito (era para desenhar a quadra de vôlei, a posição dos jogadores, como rodava, o que tinha aprendido nas aulas, se conheciam algum jogador e se já tinham visto o jogo pela televisão, e como o jogo começava), eu corrigi junto com as alunas e depois devolvi para elas. (P1, EI, 20/09/03)

Os alunos ficaram com os olhos arregalados! Acho que eles nunca tinham visto aquilo. Eu levei um esqueleto, e dois mapas, um com todos os órgãos separados e o outro só de músculos. Ficamos no sol das 10h às 11h15min. Os alunos nem reclamaram do sol e ficaram prestando atenção na aula. Eles gostaram muito! Um aluno falou que o tio tinha tido derrame e mostrou no cérebro onde tinha acontecido o problema. (P1, EI, 24/10/03)

Eu propus uma tarefa para que os alunos trouxessem um trabalho para a aula. O tema foi do que as pessoas mais velhas (de 40 a 60 anos) brincavam quando elas tinham 10 anos. Eles tinham que descrever as brincadeiras, agora que eles entregaram a gente vai selecionar as mais diferentes e vai vivenciar na aula e discutir comparando com o que eles (os alunos) fazem hoje e se a infância deles é mais ativa ou não. (P2, EC, 26/04/03)

Eu percebi que muitos deles têm muita dificuldade motora, eles não conseguem dominar o próprio corpo. Eu parti mais para as habilidades motoras através de circuitos e exercícios. (P2, EI, 30/05/03)

É interessante constatar as estratégias que os professores usam para a manutenção da disciplina e também a valorização da dimensão do prazer nas aulas. Ainda que se mostrem como aspectos opostos – disciplina e prazer - P1 e P2 demonstraram que esses aspectos são importantes em suas aulas e, por isso, eles fazem arranjos estratégicos para a manutenção desses dois elementos. A indisciplina parece ser algo que muitas vezes compromete o andamento da aula e por isso precisa ser resolvida com algum tipo de punição para os alunos. Já o prazer parece ser reconhecido pelos principiantes como algo característico das práticas corporais e os estimula a pensar em estratégias que agradem os alunos como: os campeonatos esportivos e jogar junto com os estudantes na aula.

Eu anoto quem foi embora ou fez alguma arte antes de acabar a aula e aí esse aluno não joga na próxima aula. Quando a classe não coopera, eu também anoto e aí, na próxima aula, sou eu quem manda. (P1, EI, 17/07/03)

Todos os alunos participam da aula. Às vezes eu tenho que punir alguns alunos – não porque eles não queiram participar – mas por causa da indisciplina. Muitas vezes alguns alunos só querem jogar e não querem fazer as atividades. Um dia eu falei para um aluno ficar sentado, pois ele só queria jogar e não fazer as atividades. (P1, EI, 20/09/03)

Eu tenho três alunos problemáticos, eles só participam quando é jogo. Eu tentei conversar individualmente, puxei o saco, chamei para ser meu ajudante,

já fiz de tudo, mas não deu certo e eu não sou obrigado a gostar de todos os alunos. (P2, EI, 28/11/03)

O campeonato eles sempre pedem. Eu acho que seria tipo um presente para eles, ajuda a melhorar as minhas aulas depois. Eu não acho que isso é o meu objetivo, mas eu acho que isso me ajuda. Eu sinto que neste momento os alunos acham que eu estou dando uma atenção maior para eles – isso me fez conquistá-los. (P1, EI, 20/09/03)

Os alunos me chamam sempre para jogar e quando eu entro para jogar eles adoram, eles ficam mais estimulados, e eu gosto também. Quando eu era aluna eu adorava quando o professor jogava com a gente. Eu acho que tudo isso ajuda na amizade, a gente fica mais íntimo. Quando tem jogo e o meu objetivo é a diversão eu entro para jogar com eles. (P1, EI, 24/10/03)

Nas aulas livres eu ando no meio de todos os grupos. Eu também jogo com o pessoal. (P2, EI, 28/11/03)

Em termos de estratégias, no início do segundo ano de carreira, os pontos mais destacados pelos jovens professores referem-se aos conteúdos. Percebe-se nas narrativas uma segurança maior por parte de P1 e P2 com o que desenvolver com os alunos, os motivos dessas escolhas e mais segurança nas propostas que estão estabelecendo. Aspectos estes nem sempre muito claros no primeiro ano que eles lecionaram o que demonstra uma mudança positiva no processo de aprendizagem.

Na 5ª. série o que eu falei bastante para eles é que eles irão fazer o que eu estabelecer e não será mais uma aula livre. Somente se eles colaborarem é que vão jogar um pouquinho no final da aula, senão nem assim. (P2, EI, 19/03/04)

Na 6ª. série eu quero trabalhar com eles esportes que não são comuns na nossa cultura brasileira. Nós vamos pesquisar sobre os jogos que são diferentes dos comuns. Nós saímos do tradicional. Agora os alunos escolheram esportes não comuns da nossa cultura e irão fazer em grupo trabalhos escritos que serão apresentados no final de abril. (P2, EI, 19/03/04)

O começo vai ser com algumas tarefas para eles fazerem em casa (responder questionário, pesquisa sobre brincadeiras e jogos de antigamente). Depois vem as Olimpíadas e daí eu vou fazendo de acordo com os assuntos que forem surgindo. (P1, EI, 22/03/04)

A aprendizagem dos alunos ganhou destaque nesse processo de “aprender a ensinar” por parte de P1 e P2. De certo modo, por meio das observações dos estudantes, os novatos avaliam estas aprendizagens relacionando-as as suas práticas, o que os faz mantê-las ou modificá-las. As narrativas mostraram que os iniciantes aprenderam a identificar as características motoras das meninas e dos meninos. P1 e P2 também foram capazes de pontuar a aprendizagem, por parte de seus alunos, de determinados comportamentos como: disciplina, adaptação às regras do professor, respeito aos colegas e ao docente. Quanto aos conteúdos específicos da Educação Física os jovens docentes reconheceram que ensinaram alguns conhecimentos como: conhecer melhor o corpo, saber como e porque alongar, conhecer as habilidades motoras, modificar a concepção de Educação Física, aprender novos jogos.

Os meninos têm muito mais facilidade para aprender em tudo – regras, habilidades, fundamentos. As meninas têm muito mais dificuldade. (P1, EI, 17/07/03)

Essas semanas eu chego à quadra, eu bato palma ou dou um comando e vem todo mundo perto de mim para a gente organizar a atividade. No começo do bimestre era difícil, agora não. (P2, EC, 26/04/03)

Os meus alunos, em um campeonato que nós organizamos na escola, na hora do jogo eles já estavam todos uniformizados, eles entraram na quadra fizeram um círculo e os alongamentos contando alto. Os professores olhavam assustados, eu olhei para o R (o outro professor de EF) e falei: Olha lá! São os meus alunos! Então eu fiquei orgulhosa, porque eu não pedi nada disso para eles, mas é que eles estão acostumados a fazer isso na minha aula. Eles fizeram direitinho. (P1, EC, 17/07/03)

Agora a disciplina tem melhorado, no começo era uma bagunça só – todos subiam no muro. (P1, EI, 24/10/03)

Bom, lá na escola, eu acho que eles aprenderam a brincar – coisa que eles nunca tinham feito. Aprenderam onde é o cotovelo e o joelho, fizeram jogos que eles não conheciam – pois eles só conheciam o futebol – e aprenderam que não é aula de Física, mas de Educação Física. Então pra eles, saber que tem um corpo e que serve para alguma coisa já é uma novidade, principalmente para eles que sempre estiveram excluídos de tudo. (P1, EC, 29/11/03)

No desenvolvimento motor para mim foi maravilhoso, porque no começo do ano tinha menina que não conseguia correr, andar, quicar a bola, manchetear. Daí eu vi a contribuição que eu dei a estes alunos. (P2, EI, 28/11/03)

Concebendo a docência como um processo que se constrói a partir das diversas aprendizagens vivenciadas e incorporadas pelos professores ao longo de suas trajetórias, com P1 e P2 foi possível perceber a dificuldade que eles apresentaram para organizar os objetivos e conteúdos das aulas a partir de um planejamento. A entrada na profissão, nesse aspecto, parece apontar para a necessidade urgente de uma orientação da parte do coordenador pedagógico ou de um mentor. Também remonta à formação inicial, alertando-nos de que o tema planejamento parece que não tem sido suficientemente explorado ou tratado de modo adequado, não contribuindo com a incorporação dessa aprendizagem por parte dos professores em início de carreira.

Não há nenhuma exigência ou qualquer orientação da escola quanto ao planejamento. (P1, EC, 29/03/03)

Eu ainda não estou indo com a aula planejada, minha aula está acontecendo junto com os alunos na hora da aula. (P2, EC, 29/03/03)

Na verdade eu não estou planejando as aulas. (P1, EC, 26/04/03)

A escola me pediu um planejamento. Eu ainda estou fazendo. Eu não sigo o planejamento, então eu penso: para quê fazer? (P2, EI, 30/05/03)

É interessante constatar que ao longo do tempo, os professores iniciantes foram percebendo os benefícios que o planejamento poderia lhes trazer ajudando-os a estabelecer metas mais claras e articuladas aos conteúdos por eles desenvolvidos. Esse indicador, além das críticas apontadas anteriormente quanto à orientação desses novatos e/ou uma melhoria na formação inicial no que se refere à aprendizagem da estruturação do planejamento, pode nos alertar para a dificuldade que o novato encontra para estabelecer suas metas. Essa deficiência parece se mostrar quando o jovem professor confronta todo o conjunto de saberes que aprendeu na universidade com o contexto e as particularidades da nova situação profissional com a qual ele se depara. Essa reflexão nos permite supor que o contato com a escola e os alunos com os quais irá trabalhar exige do professor um

processo de “aprender a ler” a situação nova que irá enfrentar. Somente após essa “leitura” é que o professor iniciante constrói referências acerca das metas, conteúdos e objetivos, ou seja, sobre o planejamento.

As aulas do 1º semestre também me influenciaram para fazer esse planejamento do 2º semestre. Agora eu conheço as necessidades e as dificuldades dos alunos. (P1, EI, 30/08/03)

Acho que o meu planejamento de 2004 vai ser muito mais fácil, porque eu já vou ter uma visão da escola e dos alunos – eu já conheço. (P2, EI, 27/06/03)

Para minha atuação e planejamento na escola eu tentei jogar tudo o que eu tinha aprendido no liquidificador e fazer uma mistura, as situações me informavam quando era oportuno trabalhar isso ou aquilo. (P2, EI, 27/06/03)

O modo como os iniciantes avaliam suas aulas e a estratégia avaliativa que utilizam para com os seus alunos também podem se relacionar ao planejamento, na medida em que os auxilia a obter mais informações sobre o que estão ensinando e os orienta na organização das atividades da aula. De forma geral, P2 apresentou mais dados a este respeito, e para ele uma boa aula está relacionada com a satisfação dos alunos, porém, essa percepção se mostrou no início do segundo ano de atuação desses docentes. Nesse sentido, talvez seja possível afirmar que eles aprenderam a verificar esse aspecto depois de certo tempo convivendo com a docência.

Eu tenho trabalhado assim e tenho recebido uma boa resposta dos alunos. Eu fiquei impressionado com a quantidade de perguntas que os alunos fizeram para mim na hora do alongamento e do aquecimento. Os alunos relacionavam com a coisa do cotidiano. Eles entraram no tema, foi super legal! (P2, EI, 19/03/04)

Para saber se a minha aula foi boa a minha avaliação está relacionada com a satisfação dos alunos. (P2, EI, 12/05/04)

Um outro aspecto a ser considerado na questão da avaliação se refere às reduzidas vezes em que este tema aparecera nas narrativas de P1 e P2, o que pode significar uma despreocupação com a avaliação nessa fase inicial da carreira. Para a elaboração do planejamento o que se mostrou de modo mais destacado pelos

principiantes foi o conteúdo, elemento este enfatizado também no começo do segundo ano da carreira.

Para este ano eu organizei o seguinte: Para as 5as. séries a gente vai fazer um projeto das olimpíadas, com o objetivo de motivá-los. O que eu falei bastante pra eles (os alunos) é que eles irão fazer o que eu estabelecer e não será mais uma aula livre, somente se eles colaborarem é que irão jogar um pouquinho no final da aula, senão nem assim. Para as 5as. séries eu preparei as aulas até o primeiro semestre. Em fevereiro minha estratégia foi falar para eles o que eu ia fazer e como a gente ia trabalhar. Eu usei a idéia dos atletas olímpicos para perguntar aos alunos como o atleta treina, ou seja, passo a passo. Eu selecionei alguns conteúdos para trabalhar com eles (os jogos, os aquecimento, os relaxamentos e os alongamentos). No ano que vem não tem olimpíada, mas esses conteúdos podem continuar no 1º. semestre da 5ª. série. (P2, EI, 19/03/04)

Agora na 6ª. série a coisa muda um pouco de figura. Nesta série eu quero trabalhar com eles esportes que não são comuns na nossa cultura brasileira. Nós vamos pesquisar sobre isso. Em fevereiro eu fiz todos os jogos adaptados, eu até criei uns da minha cabeça. Jogos que são diferentes dos jogos comuns. Nós saímos do tradicional. Agora os alunos escolheram esportes não comuns da nossa cultura e irão fazer em grupos os trabalhos escritos que serão apresentados até o final de abril. Em maio e junho nós vamos vivenciar esses esportes nas aulas, quando não for possível vivenciar nós faremos uma visita em algum local que tenha essa prática. Nós vamos adaptar as regras e crescer nessas vivências sem compromisso de performance, mas com o objetivo que os alunos conheçam novas práticas pra eles deixarem de ser quadrados. (P2, EI, 19/03/04)

Agora na 5ª. série eu só estou dando brincadeiras para eu ver com qual modalidade eu vou começar. Eu ainda não sei o que eu vou fazer. O começo vai ser assim com algumas tarefas para os alunos fazerem em casa (como: responder questionário, pesquisas sobre brincadeiras e jogos de antigamente). Depois vêm as olimpíadas e daí eu vou fazendo de acordo com os assuntos que forem surgindo. (P1, EI, 22/03/04)

Esse ano eu só fiz o início do planejamento, o resto não, porque eu quero ver as características de cada turma. As outras turmas dos jogos de mesa eu quero dividir, organizar e dar orientações. A turma de futsal uma aula é minha e a outra é deles. A turma de vôlei eu quero ensinar um pouco mais de fundamentos, já que é isso que tem que ser feito, pois a direção cobra apresentação. (P1, EI, 22/03/04)

Com relação ao manejo da sala, a indisciplina é apresentada na literatura sobre professor iniciante como uma das principais dificuldades enfrentadas nessa fase da carreira. Contudo, somente P1 narrou, de modo mais recorrente, esse

aspecto como algo problemático, P2, apesar de pontuar a indisciplina como algo a ser enfrentado por ele, não demonstrou tanta dificuldade com o assunto.

Eu achava que a aula para ser boa tinha que ter disciplina, organização, conteúdo, tudo tinha que ser perfeito, e eu não consegui. (P1, EC, 17/07/03)

A primeira coisa que eu gostaria que eles (os alunos) aprendessem é organização, disciplina e respeito, que é o que eles não têm. (P1, EC, 17/07/03)

Tem indisciplina em toda aula, eu sofri muito no começo do ano porque tinha ainda mais indisciplina. (P1, EC, 24/10/03)

Acontece um pouco de indisciplina na minha aula, às vezes têm alguns “arranca rabos” por causa de jogo, mas aí eu falo que quem manda sou eu e os alunos já “baixam a bola”. (P2, EC, 24/10/03)

No segundo ano de atuação de P1 e P2 a indisciplina deixa de chamar tanta a atenção deles. O fato de conhecer melhor os alunos e ter incorporado sentimentos como paciência, tolerância, confiança parece demarcar um ponto chave nesse processo de superação desse conflito tão intenso do primeiro ano da carreira, segundo os dados dos sujeitos da nossa investigação.

Eu percebi que os alunos estão muito mais disciplinados nesse ano. Eu acho que agora eles estão assim porque eu não arredo o pé, ou seja, eu tenho claro o que eu vou trabalhar e como isso vai acontecer. (P2, EI, 19/03/04)

Os alunos melhoraram o convívio entre eles. Hoje eu não preciso mais chamar atenção deles toda hora. (P1, EI, 22/03/04)

Quanto a aprender a ensinar Educação Física, P1 e P2 destacaram vários dilemas que os acompanham nessa difícil empreitada. Questões ainda sem respostas e que eles buscam resolver em suas ações diárias, ora estabelecendo algum tipo de diálogo com as produções teóricas disponíveis sobre o assunto ora fazendo uso de um conhecimento pessoal e intuitivo.

Aulas conjuntas com meninos e meninas aparecem como um grande desafio. Apesar de P1 e P2 considerarem as aulas mistas importantes, eles enfrentam dificuldades diárias ao visualizarem limitações nas aulas separadas e também problemas nas aulas mistas.

Antes dessas aulas por modalidades específicas as turmas de alunos eram mistas, mas só os meninos jogavam e as meninas ficavam conversando em baixo da árvore. Eu prefiro trabalhar com turmas mistas. Na aula o que eu percebo é que os meninos têm mais facilidade para aprender ao serem comparados com as meninas. (P1, EC, 29/03/03)

Eu ainda não tenho uma opinião formada sobre a questão do gênero nas aulas, lá na escola a maioria das meninas – a partir da 5ª série – elas estão começando a não aceitar os meninos. As turmas são grandes de 35 alunos para cima e os gostos dos meninos e das meninas são diferentes. Eu acho que eles são assim por causa de uma determinada cultura criada. Não adianta pedir para um menino não arremessar a bola forte na menina na hora da queimada. Às vezes as meninas ficam todas sentadas. (P2, EC, 29/03/03)

Na 5ª. A os meninos só querem futebol. As meninas não fazem nada porque não gostam de futebol. No handebol e no vôlei as meninas gostaram e jogaram junto com os meninos. Só que no futebol elas não jogam com os meninos. (P2, EI, 09/05/03)

As meninas são mais difíceis para fazer as aulas de Educação Física. Se não praticaram nada até o ensino médio é pouco provável que elas façam algo. Em função disso, como o quorum de alunos é muito baixo, a escola excluiu as aulas de Educação Física do ensino médio. (P2, EI, 30/05/03)

Nesses relatos P1 e P2 reforçam o que Betti (1998) pontua acerca da questão do gênero nas aulas de Educação Física, ou seja, há uma carência de estudos e propostas para que os professores de Educação Física se confrontem com estas situações de modo mais ameno e com algumas alternativas que minimizem esse dilema. A argumentação de que a dificuldade docente em trabalhar com as turmas mistas está relacionada somente à questão biológica, historicamente vivida pela Educação Física, é apenas uma forma de olhar para o problema. É preciso considerar que há outras questões nele envolvidas como, por exemplo, os distintos interesses dos alunos e até a possibilidade de aumentar ou diminuir os sucessos ou os fracassos dos estudantes nas aulas. Vale pontuar que não é somente o quesito força dos meninos, sempre utilizado nas explicações para separar as turmas, que pontua a diferença entre eles. Altmann (1998) em sua dissertação de mestrado demonstrou as estratégias que as meninas também usam para terem mais poder nas aulas. Apesar das dificuldades P2 propõe uma situação mediadora que, sob sua perspectiva, contribuiria para reduzir o problema da questão do gênero nas aulas.

Acho que até a 4ª série dá certo e é bom trabalhar os meninos e as meninas juntos, mas depois a coisa complica. Há muitas dificuldades de relações e de uso de determinados conteúdos. Minha sugestão seria a seguinte: se eu ministrasse 3 aulas semanais de Educação Física, duas eu trabalharia separado e uma com todos juntos. Na estrutura das atividades extracurriculares há separação de gênero, e isso influencia muito nas aulas de Educação Física. Eu acho que é importante trabalharmos juntos porque precisamos conviver junto, aprender com o outro. Quando eles têm aulas separados, as meninas perdem a experiência de força e velocidade e os meninos perdem a intuição, velocidade de raciocínio. (P2, EI, 27/06/03)

Eu penso que se eu tivesse turmas separadas eu envolveria mais as meninas. Os meninos também se soltam mais sem as meninas. Acho que em algumas práticas é importante separá-los, mas é importante discutirmos algumas coisas juntos. (P2, EC, 29/03/03)

A Educação Física no mesmo horário das outras disciplinas ou em horário diferente também gera dúvida nos iniciantes. Para P1, como suas aulas acontecem em horário distinto das outras disciplinas, não há nenhuma indicação de problema com a vestimenta para aula. Já com P2 que tem suas aulas no mesmo horário das outras disciplinas, a vestimenta adequada é apontada como algo problemático, tendo em vista que muitos alunos aparecem para a aula com trajes inadequados que dificultam a execução da aula e, às vezes, até colocam em risco a própria segurança dos mesmos.

O interesse dos alunos para a aula parece ser maior quando eles vão para a aula em horário distinto das outras disciplinas, contudo, P1 se interroga sobre os inúmeros atestados e dispensas daqueles alunos que não podem retornar à escola em outro horário para participar das aulas de Educação Física. P2 chama a atenção para os problemas de estrutura física da escola e até de organização temporal para aula, quando pontua que os alunos suados passam um tempo grande na escola sem poder trocar a vestimenta e tomar um banho após a aula de Educação Física.

Os alunos sempre chegam motivados para as aulas de Educação Física que ocorrem no horário oposto ao das outras disciplinas, não fica um aluno fora da aula. A outra vantagem da aula de Educação Física ser em horário diferente das outras matérias é que os alunos vão com vestimenta adequada para a aula. Mas, apesar disso tudo, tem um monte de atestado dos alunos que trabalham e dos que moram nas fazendas e que não podem fazer a aula em outro horário. (P1, EC, 29/03/03)

Eu também penso sobre essa coisa quanto à Educação Física no horário das outras disciplinas. Eu tenho dó dos alunos que têm aula de Educação Física às 7h da manhã e depois vão para a sala e agüentam até às 12h30min para sair. (P2, EC, 29/03/03)

A falta de sistematização da Educação Física na escola (a organização e adequação dos conteúdos para as distintas seriações) é apontada por P1 e P2 como uma grande falha na área. Se houvesse uma definição mais clara e orientada para o ensino da Educação Física seria mais fácil para ensinar. Há aqui uma demarcação de uma situação bastante crítica na Educação Física escolar. No discurso acadêmico da área, configura-se uma corrente que entende que a Educação Física possui um tipo de conhecimento diferenciado das outras disciplinas escolares, contudo, muitas vezes, em nome dessa diferença existe uma resistência em pensar num processo que sistematize a Educação Física na escola. Tal resistência parece ser mais forte no âmbito acadêmico que no dia-a-dia dos professores que ensinam Educação Física. Muito embora ela pareça contribuir com a ampliação da sensação de insegurança, principalmente do professor em início de carreira. Questões do tipo: Qual conteúdo é mais adequado para a 5ª. série? E para o ensino médio? Qual o processo de evolução dos conteúdos da Educação Física escolar na medida em que os alunos vão avançando para as séries seguintes? É possível pensar nessa estruturação? Talvez algumas pistas nesse processo auxiliassem o docente principiante de Educação Física.

Eu sinto falta de uma sistematização do conteúdo da Educação Física, tem coisa que eu não sabia se estava fazendo certo. (P1, EC, 17/07/03)

A gente precisa ter conteúdo definido de Educação Física, porque senão fica aquela salada, fica difícil. Uma coisa que desse respaldo. Então eu abria um livro do construtivismo - J.B. Freire, ele não falava como tinha que trabalhar, ele falava de jogos, brincadeiras e brinquedo. Ou o livro do GO TANI, ele falava que eu tinha trabalhar com habilidades motoras, pré, maduras. Aí abria do outro e falava que você tinha que ser crítico, pegar sua aula e sentar para discutir com os alunos. Mas ninguém falava para mim que horas eu tinha que fazer, como, eu falo de uma sistematização. Eu falo da situação de P1, será que um aluno de 5ª série e de 8ª série tem que ter o mesmo fundamento, aprender as mesmas coisas? Lá no município onde P1 trabalha eles acham que sim, porque joga tudo junto. Eu acho que não, o aluno de 5ª série tem que ter uma formação e o de 8ª série tem que ter outra. A princípio, de cara eu senti falta de uma sistematização dos conteúdos da Educação Física. (P2, EC, 17/07/03)

Apesar das inúmeras dúvidas e inseguranças, principalmente P2 trabalha tentando minimizar esses problemas a partir de saídas que ele encontra nas aulas que ministra e nas reflexões que trava consigo mesmo.

Eu quero muito incluir a Educação Física no ensino médio. Eu penso em ensinar conceitos fisiológicos, informações sobre o corpo. Eu quero fazer um projeto para este nível de ensino, penso até em coisas que caíam no vestibular. (P2, EI, 30/05/03)

Eu acho que no ensino médio tinha que ter aulas de Educação Física mais teóricas e informativas para os alunos, tendo em vista que são uns 50 alunos por sala e as meninas vêm com tamanco e unha feita. Agora se você tem um material teórico e trabalha legal, depois fica mais fácil levá-los para a prática. (P2, EI, 30/05/03)

Ainda quanto à sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola, é possível perceber que os novatos se sentem inseguros quando ingressam na escola e percebem que desenvolvem conteúdos similares e com os mesmo objetivos para distintas turmas de alunos. Parece que esta sensação faz parte do processo que, com o tempo, permite ao professor de Educação Física definir melhor sua forma de atuar articulando-a com os objetivos educacionais que pretende atingir. P2, no início do segundo ano de atuação demonstra uma organização do seu pensamento acerca do processo de sistematização e adequação de suas aulas para as diferentes séries.

Para mim o mais adequado é: a) 4ª. série: jogos recreativos com regras voltando-se para as habilidades motoras básicas (mais individual). b) 5ª. série: jogos recreativos com regras com foco para o desenvolvimento do grupo. c) 6ª. série: a alternativa que eu achei foi trabalhar com culturas físicas diferentes das atividades corporais tradicionais. Eu acho que essa minha opção foi um tiro certo. Acho até que poderia ser de culturas conhecidas (tradicionais) porque na verdade os alunos não conhecem tantas coisas. Também é importante desenvolver as habilidades motoras dos alunos, principalmente dos esportes não tradicionais, mas também dos tradicionais. (P2, EI, 12/03/04)

Sobre o conjunto específico de conteúdos da Educação Física relacionados aos conceitos, P1 e P2 também apresentam considerações que valorizam tais conhecimentos. Muito embora, alertam para as resistências inúmeras que enfrentam para ensinar tais conteúdos. Essas resistências vão desde os alunos, a direção da

escola e até a própria estrutura física da instituição que não possui espaço adequado para que o professor de Educação Física desenvolva tais aulas.

A Educação Física está presa no fazer, basta se movimentar (o aluno) que está tudo certo. Isso me incomoda porque meus alunos fazem, porém eu ainda não consegui fazer com que eles pensem sobre o que eles fazem. (P2, EI, 27/06/03)

Agora eu estou conseguindo trabalhar com vários conteúdos e explicar porque eles (os alunos) estão fazendo cada um deles (trazendo conhecimento para os alunos). (P2, EI, 28/08/03)

Os alunos perguntam bastante na aula e a teoria está aparecendo nessas circunstâncias. (P2, EI, 28/08/03)

Eu não consigo ver a Educação Física só com as atividades práticas, ou seja, tudo que é feito deve ter informações/conhecimentos que os sustentem. Isso não significa levar a Educação Física para a lousa, mas dentro das atividades eu preciso passar para os alunos os conhecimentos conceituais, senão fica só no fazer. (P2, EI, 28/08/03)

Um dia, no final do semestre eu discuti com os alunos sobre o uso de doping nos Jogos Pan Americanos. (P1, EI, 30/08/03)

Quando eu vou explicar algo para os alunos eles falam: professora que horas vai ser a aula. Como se aquilo que eu estou ensinando não fosse aula. (P1, EC, 20/09/03)

Os meus alunos só querem fazer, eles não querem conhecer. Eles acham que eu falo demais. (P2, EC, 20/09/03)

Quando eu dei umas aulas teóricas no começo do ano para os alunos eles falavam que aquilo não era Educação Física e que eles queriam saber que hora eles iam para quadra. (P1, EC, 24/10/03)

Eu gosto da diretora, mas esses dias eu briguei com ela, eu tinha preparado uma aula teórica e iria usar a biblioteca, porque eu não tenho sala e iria precisar da lousa e espaço para colocar os mapas do corpo humano, daí foi um custo e muita discussão para ela me liberar a sala. (P1, EC, 24/10/03)

Ainda relacionado aos conteúdos conceituais, P2 sugere a elaboração de uma apostila para a Educação Física que fornecesse aos alunos alguns conhecimentos sobre a área. Segundo este professor para os alunos só chega o

conteúdo prático, os elementos teóricos só ficam na cabeça do professor, neste sentido ele ressalta,

Eu quero montar uma apostila da Educação Física, mas não para ficar só para mim e para a direção, mas para os alunos e os pais. Quero ver quais são as necessidades da 1ª série e das outras séries. Do jeito que está, o aluno não fica com um material de Educação Física para recorrer depois que sai da escola. A Educação Física é muito diferente das outras matérias, isso é para mim um grande dilema, eu sinto a necessidade disso tudo. Eu vou me realizar profissionalmente quando eu puder ver isso acontecendo. (P2, EI, 30/05/03)

Tanto P1 quanto P2 ao organizarem os campeonatos, tão desejados pelos alunos, se auto-avaliam como tendo falhado nas aulas de Educação Física. Nos campeonatos por eles organizados nem todos os alunos participaram. Além disso, como eles, enquanto professores, estavam envolvidos com tal evento, muitas vezes deixaram as aulas de lado e, portanto, seus alunos também. Isso parece demonstrar uma necessidade formativa que os leve a pensar em novas formas de organizar campeonatos que possam incluir todos os alunos e, que, sejam incorporados como atividades da própria aula de Educação Física e não como propostas desvinculadas desse contexto.

O campeonato foi só de futebol para os meninos, porque tem mais turmas de futebol – todos os alunos sabem jogar – além disso, eu e o R (o outro professor de EF) nos sentimos mais seguros para apitar e orientar. Tanto eu como o R temos 3 turmas de futebol cada um. No período da manhã os alunos se organizaram e com 50 centavos de cada participante conseguimos comprar as medalhas. Os alunos ficaram muito felizes. Nem todos os alunos participaram do campeonato. Os alunos se organizaram por sala para a elaboração dos times. Na hora do jogo, entrava o time definido pelos alunos, só que se algum aluno da equipe ficasse pedindo para entrar, a gente (os professores de EF) colocava esse aluno no jogo. (P1, EI, 17/07/03)

Por causa do campeonato eu não estou dando aula, pois tenho que acompanhar, arbitrar, chamar os alunos (muitas vezes sozinha). Eu fico chateada por isso, só que, se eu não fizer ninguém faz. Eu fico chateada por não dar aula, mas os alunos que participam do campeonato gostam e eu também. (P1, EI, 24/10/03)

Sobre perder aulas para trabalhar para o campeonato, aquele era o primeiro evento meu, por isso eu pedi para não dar aula na 6ª à tarde. Eu senti que era minha responsabilidade e por isso tinha que me dedicar naquele momento ao campeonato. Nos relatos dos alunos eu ouvi que eles nunca tinham se

divertido tanto na escola como naquele dia – neste dia foi só a abertura, pois os jogos começaram 2ª feira agora. Com essa correria do campeonato das atividades extracurriculares eu reconheço que houve limitações da minha parte para as aulas. (P2, EI, 19/09/03)

P1 parece se atentar para outras formas de organizar os campeonatos. A iniciante busca envolver outras formas de atividades, sugerindo até uma gincana, nas quais os outros professores da escola também sejam envolvidos, na medida em que tal evento será articulado com a avaliação comportamental dos alunos, bem como, tenta envolver os alunos excluídos do modelo tradicional de campeonato.

Pensando em eventuais alunos que queriam ter participado do campeonato de futebol mas não participaram, eu pensei em fazer um novo campeonato ou gincana usando como critério uma ficha de avaliação individual que todos os professores deverão preencher. Só vai participar desse campeonato/gincana quem estiver com avaliações positivas comportamentais nessas fichas. (P1, EI, 17/07/03)

Nas narrativas de P1 e P2, foi possível constatar que existe uma tradição esportiva que caracteriza a Educação Física na escola. Isso vale para os alunos, a direção, coordenação, pais e funcionários em geral da escola. P1 e P2 demonstram interesse em mudar essa perspectiva, mas sofrem com a influência que essa visão tradicional demarca, pois ela gera, inclusive, a resistência dos alunos para participarem de aulas que eles (os iniciantes) julgam mais inovadoras.

No final da aula os alunos sempre querem saber quem foi o campeão. (P1, EI, 17/07/03)

É lógico que quando chegar o conteúdo que foge do padrão (do jogo), eles (os alunos) vão reclamar. (P2, EC, 17/07/03)

Educação Física não é só jogo. A gente não ensina só movimento, ensina saúde, ética, solidariedade. E isso os alunos levam para a vida. Na verdade o que eu mais ensino é isso. (P1, EC, 29/11/03)

Eu não sei se os alunos gostam da aula de Educação Física ou do futebol. (P1, EI, 17/07/03)

Como é possível incluir os alunos em outra cultura, uma cultura de romper com o tradicional futebol, aceitar conteúdos e estratégias diferentes? A Educação Física tem a cultura do jogo (futebol e queimada), os alunos querem praticar o que eles têm vontade. (P2, EI, 09/05/03)

Os alunos querem jogar, não querem que eu fique parando o jogo para explicar. Em prol do jogo, eles (os alunos) defendem a exclusão dos que não sabem jogar. Eu tento privilegiar os que não sabem. (P2, EI, 09/05/03)

Os alunos são muito imediatistas, eles não querem nada novo, eles só gostam do que eles gostam. (P2, EI, 28/11/03)

Quando chove, fora o que eu tenho lá na escola – nada de espaço, eu acho que o professor teria que usar outras estratégias para trabalhar. A escola não muda, há muita resistência. (P1, EC, 20/09/03)

Eu estou conversando aos poucos com os diretores e a coordenadora para mudar a estrutura da Educação Física que está aí, só que é difícil porque eu falo de Educação Física e o outro professor de Educação Física só fala de modalidades esportivas. Então é complicado! (P1, EI, 22/03/04)

Uma vez identificado esse enraizamento cultural, P1 e P2 tentam superá-lo, propondo aulas e a exploração de outros conteúdos que buscam ampliar a perspectiva da Educação Física escolar para além dos esportes. Isso também se revela quando os iniciantes manifestam seus propósitos educacionais a partir do ensino da Educação Física. Com o passar dos meses de trabalho, principalmente em P2, essa busca por uma Educação Física que rompa com o tradicional ensino dos esportes numa perspectiva exclusivamente do “saber fazer” vai sendo recorrente em suas narrativas.

Para mim o aluno precisa aprender e conhecer o seu próprio corpo. Se eu não passar isso para o meu aluno, quem vai passar? Ensinar a fazer é muito mais fácil que ensinar a pensar. É isso que me diferencia do artista da academia. Na escola se constroem outras relações diferentes da academia e do clube. (P2, EI, 27/06/03)

Eu acho que a finalidade da Educação Física na escola é que o aluno possa conhecer sobre o seu corpo, vivenciar experiências corporais que o façam conhecer os mistérios do seu próprio corpo. O corpo tem muitos mistérios que a gente não conhece. E também a Educação Física deve integrar o aluno, desenvolver elementos para que o aluno aprenda trabalhar em grupo. Trabalhar a competição, com a vitória e a derrota, com a emoção de competição. Nossos alunos vivem num mundo de competição onde está instituído que vence o mais forte, o melhor. Ensinar o aluno saber perder é importante, nem sempre a derrota é maléfica, também tem que trabalhar a vitória, para o vitorioso não humilhar o outro que perdeu. Eu não consigo ver a Educação Física só com atividades práticas, ou seja, tudo que é feito deve ter informações/conhecimentos que as sustentem. Isso não significa levar a

Educação Física para a lousa, mas dentro das atividades eu preciso passar para os alunos os conhecimentos senão fica só no fazer. (P2, EI, 28/08/03)

Como todas as outras disciplinas, o papel da Educação Física seria contribuir com a formação do cidadão e o desenvolvimento global do aluno, trazer vivências corporais, conhecer o corpo e sobre porque estão fazendo essa aula, jogarem, brincarem e pensarem/construírem uma idéia que Educação Física não é só esporte mas está relacionada à saúde, cultura, aos valores. (P1, EI, 20/09/03)

Para mim o essencial da Educação Física é o movimento, trabalhar os movimentos do corpo. Eu quero que o aluno tenha um conhecimento da cultura corporal de movimento para que ele possa ter conhecimento sobre o movimento, sobre o corpo dele. A gente tem que preparar os alunos para viver na sociedade, tem coisa que é só para vestibular, mas tem coisas que são informações para o cotidiano e para uma análise crítica das coisas da vida. Às vezes ele (o aluno) está vendo o campeonato brasileiro e ele não consegue ver os conchavos, as negociações, a cartolagem. Ele fica lá como um torcedor fanático porque a cabeça dele é fechada, não foi trabalhada para ser crítico, olhar e observar. Quem ensina isso é o professor de Educação Física. Um conhecimento para a vida dos alunos. (P2, EC, 29/11/03)

As narrativas de P1 e P2 confirmam que há uma base de conhecimento, como escreve Shulman (1987), na qual se destacam as várias categorias de conhecimento que sustentam as escolhas feitas pelos professores iniciantes de Educação Física.

Em termos do conhecimento do conteúdo da Educação Física os principiantes manifestaram um entendimento que vai além dos tradicionais conteúdos esportivos comumente desenvolvidos na escola (futebol, handebol, basquete e vôlei) e já identificados nos estudos de Daólio (1995), Darido (1999), Betti (1998), Borges (1998) e Souza (2003). Revelando outros elementos como jogos, brincadeiras, conhecimentos sobre o corpo, alongamentos e relaxamentos. Manifestam também uma valorização da dimensão teórica destes conhecimentos quando propõem ensiná-los, o que também converge com as constatações empreendidas por Darido (1999).

O conhecimento do conteúdo pedagógico, ou seja, a forma como o professor transforma o conteúdo da matéria em conteúdo “ensinável” é pontuado pelos iniciantes da Educação Física como uma grande necessidade nessa fase da carreira. O que também confirma as investigações de Wilson, Shulman e Richert (1987). Em termos quantitativos, as estratégias utilizadas para ensinar foram os

elementos mais recorrentes nas narrativas de P1 e P2, salientando o valor dessa categoria da base de conhecimento para o professor novato.

No início da carreira do professor de Educação Física, a negociação com os alunos parece se configurar como uma aprendizagem fundamental para a redução dos conflitos entre professor e aluno, bem como para a condução das aulas. Essa aprendizagem influencia o conhecimento pedagógico do conteúdo, na medida em que sugere ao professor trabalhar com estratégias que possam unir o objetivo da aula com a participação dos alunos. Contudo, esse processo não é algo pacífico para o próprio professor, tendo em vista que ele se questiona o tempo todo se isso que ele está fazendo é correto ou não.

Os dados também revelaram uma série de estratégias de ensino utilizadas pelos professores de Educação Física iniciantes, muitas delas coincidem com o ensino de jogos ou de fundamentos esportivos identificados por Darido (1999) e Betti (1998). Outras se ampliam, envolvendo exercícios com o objetivo de melhorar a habilidade motora geral do aluno, o conhecimento sobre o corpo (como é o caso dos alongamentos e relaxamentos). Ou ainda, a tarefa de arbitrar os jogos e compreendê-los a partir de uma outra perspectiva que não a de jogador, o trabalho com grandes e pequenos grupos, a realização de atividades em filas, colunas e círculos e até a explicação a partir de desenhos realizados na quadra poliesportiva.

Embora pareçam existir semelhanças entre as narrativas de P1 e P2 com as práticas esportivas que acontecem fora do ambiente escolar, é possível identificar um conjunto de estratégias de ensino que vão além das aprendizagens motoras em si, aliando a Educação Física aos propósitos educacionais. A preocupação com: a inclusão de todos os alunos e não só dos mais habilidosos na aula; a associação entre disciplina e prazer nas aulas; a aprendizagem de conhecimentos teóricos; a incorporação de valores e elementos atitudinais (respeito, cooperação, valorização de si e do outro, conhecer e valorizar o corpo, ser solidário com o outro, trabalhar coletivamente, dentre outros). Neste sentido, é possível afirmar que eles empreenderam ações preocupadas com a formação da personalidade dos estudantes, como indicado por Demel (citado por BETTI, 1992)

“Os objetivos da Educação Física devem ser expressos, inicialmente, com relação aos domínios da personalidade, e em segundo lugar nas características somáticas (habilidades, capacidades físicas, etc.). E a que se refere

a personalidade? Aos motivos, atitudes, comportamento, intelecto, vontade e emoção. Somente assim a Educação Física torna-se uma educação real porque refere-se à personalidade, mas ao mesmo tempo guarda sua especificidade, porque dirige a personalidade sobre a esfera somática, sobre o corpo e todos os valores ligados a ele". (p.285, grifos do autor)

Os dados encontrados neste trabalho também confirmam os elementos observados por Daólio (1995), Darido (1999), Betti (1998) e Borges (1998) quanto às dificuldades em se trabalhar com turmas mistas. Reforçando a necessidade de novos investimentos investigativos em prol da superação/minimização desse problema.

Algumas narrativas escritas por P1 e P2 elucidam as adaptações que os professores utilizaram para transformar o conhecimento da matéria em conhecimento "ensinável".

Alongamento de membros superiores, inferiores e tronco, dirigidos pela professora. Como aquecimento foi realizada a brincadeira da corrente dentro da quadra de vôlei. Devido o espaço pequeno foi fácil para a pegadora formar a corrente e pegar todas. Fizemos novamente mas agora na quadra de futsal. Desenhei círculos e flexas na quadra de vôlei e expliquei as posições. Formamos 4 times, sendo que dois jogavam e os outros dois ficaram no gramado, em dois círculos, sacando umas para as outras. Na quadra brincamos de câmbio, com exceção do saque, que realmente era "sacado". Foram 25 pontos, saíram os dois times e entraram os outros dois. No final fizemos um círculo e discutimos sobre o que aconteceu. Elas ficaram um pouco desmotivadas porque muitas não conseguiram sacar, mesmo estando (algumas) perto da rede. Expliquei que o voleibol não se aprende em uma ou duas aulas, que leva tempo para aprender os fundamentos. Motivei-as e expliquei que quanto menos faltassem mais rápido iam evoluir. No final orientei um alongamento para as alunas. (P1, Diário 1 – 31/03/03 a 23/04/03)

A atividade proposta para a semana foi conhecer e descobrir a frequência cardíaca dos alunos. Em todas as séries encontrei os mesmos obstáculos, por ser um conteúdo diferente do habitual os alunos reclamaram do porque de conhecer isso. Organizei um pega-pega com o objetivo de fazer aumentar a frequência para depois identificá-la e aferi-la com os alunos. Alguns alunos não conseguiram captá-la então peguei as frequências cardíacas individualmente. Expliquei, muitas vezes precisei agir com energia, mas o importante foi que no final de todas as aulas grande parte dos alunos já havia compreendido e conseguiam aferir sua frequência e a dos amigos. (P2, Diário 3 - 05/05/03 a 23/06/03)

Quando cheguei na escola as alunas estavam me esperando na calçada, pegaram as bolas e fomos para a quadra. Pediram para jogar queima porque já fazia muito tempo que não jogavam. Disse que íamos ter aula de handebol, algumas meninas perguntaram: “O que é isso?” E outras responderam: Futebol com a mão. Fizemos um círculo e iniciamos o alongamento dirigido pela professora. Pediram para fazermos aquelas atividades de coordenação e ritmo. Disse que faríamos no final da aula. Após o alongamento pedi para que sentassem (em círculo mesmo) e falei um pouco do handebol. Conteí um pouco da história e algumas considerações sobre o handebol (como se deslocar com a bola, passes, objetivos). Peguei as bolas de handebol (feminina e masculina) e mostrei a diferença. Em seguida brincamos de “bobinho” até que se formaram 2 equipes, a partir daí a equipe que pegasse a bola ia para fora do “círculo” e a outra ia para o centro. Depois brincamos de pega-pega com bola, mas foi muito difícil para elas entenderem que não podia se deslocar com a bola na mão. Eu tinha que ficar todo momento alertando. No final fizemos alongamento e as atividades de coordenação e ritmo. Perguntaram quando iríamos jogar “de verdade” o handebol. Disse que na próxima aula iríamos jogar. (P1, Diário 5 – 25/08/03 a 17/09/03)

Essas transformações parecem se fazer necessárias, segundo os sujeitos da pesquisa, para facilitar a aprendizagem dos estudantes. O que fortalece a idéia de que o conhecimento pedagógico surge quando o professor tenta ensinar seus alunos considerando os propósitos do ensino (SHULMAN, 1986). Valorizam também uma dimensão lúdica do ensino associado com a construção de um conhecimento mais significativo para os alunos.

O acionamento desse processo transformador não se mostrou como uma categoria de fácil identificação, em alguns momentos parece que ele ocorre por influência dos conhecimentos que os professores vão construindo sobre os alunos e sobre o contexto escolar, ou seja, são as necessidades resultantes desses contextos que mobilizam os iniciantes a efetuar essas adaptações. Contudo, também é possível afirmar que em outras situações essa transformação acontece por causa de um conhecimento tácito dos professores, destacando muito mais a intuição, ou talvez o início do surgimento da sabedoria da prática. Muito embora, como lembra Shulman (1987) ela seja mais característica de professores habilitados e não novatos.

P1 e P2 também demonstraram como foram construindo seus conhecimentos acerca dos aprendizes e suas características. Tal construção se revelou como um aspecto fundamental na constituição da base de conhecimento se mostrando como uma das principais fontes que influenciam o professor iniciante. O reconhecimento das diferenças das habilidades motoras entre os meninos e as meninas; a

identificação das dificuldades dos estudantes para executar uma tarefa motora ou para compreender um conceito; a visualização e compreensão do contexto familiar dos alunos e as influências destes no processo de aprendizagem; são alguns dos exemplos que demonstram como o “leque” desse conhecimento foi se abrindo ao longo do primeiro ano da carreira.

As articulações entre as razões e ações pedagógicas empreendidas pelos professores iniciantes deste estudo no que se refere às tomadas de decisões que eles manifestam parecem estar diretamente relacionadas à constituição do conhecimento pedagógico do conteúdo, o que reforça as constatações realizadas por Wilson, Shulman e Richert (1987). P1 e P2 parecem ter aprendido a pensar pedagogicamente sobre o conteúdo da matéria, ou seja, buscam o tempo todo estratégias de ensino que facilitem o entendimento dos alunos. Por exemplo, ao ensinar o handebol, a docente novata primeiro partiu de uma brincadeira de bobinho, depois um pega-pega com bola e, somente na aula seguinte iniciou o ensino dos elementos específicos do esporte.

Pelos dados apresentados é possível afirmar que a aprendizagem profissional da docência, particularmente o aprender a ensinar não é um processo linear e sistematizado. O que reforça o que Monteiro e Giovanni (2000) e Lima e Reali (2001) já haviam identificado, ou seja, o professor aprende a ensinar de muitas formas e se orientando por distintas referências num constante processo de ir e vir.

4.3. APRENDER A SER PROFESSOR

Nessa categoria de análise, o aprender a ser professor relaciona-se mais diretamente às manifestações docentes que acontecem fora da sala de aula.

Nas narrativas de P1 e P2 são indicadas situações que exigem deles uma tomada de atitude e uma forma de agir que os ensina a ser professores. Os contextos e as condições objetivas de trabalhos por eles enfrentados, as imagens da Educação Física e do professor de Educação Física dentro da instituição, as estratégias que eles têm usado na escola, o reconhecimento e a valorização profissional, e a aprendizagem da docência, são aspectos com os quais eles se deparam cotidianamente e por isso são tomados como elementos construtores do aprender a ser professor.

De um modo geral P1 e P2 relatam que aprenderam a ser professores a partir do confronto de algumas referências que eles trouxeram da formação inicial e outras - crenças, valores e até a intuição - com a realidade que encontraram em suas escolas. Esse confronto exigiu mudança de atitude por parte dos professores, resultando numa nova forma de agir e se relacionar com as dificuldades do dia-a-dia.

Quanto aos contextos e as condições objetivas de trabalhos enfrentados pelos novatos, P1 relata viver num difícil ambiente, tendo em vista que ressalta a falta de diálogo entre os professores, entre a direção e entre as secretarias de educação e de esporte do município.

Outra característica é uma concepção esportivista e pouco diversificada de Educação Física estabelecida na escola, impondo à P1 um projeto com o qual não concorda e que não lhe permite dialogar e apresentar uma nova proposta. Tal projeto se caracteriza pela escolha, por parte dos alunos, de uma modalidade esportiva que o mesmo deseja participar ao longo do ano letivo. Neste sentido, as turmas de alunos da Educação Física são compostas por alunos de diversas faixas etárias (da 5ª. até a 8ª. série). As turmas são separadas por sexo, havendo as masculinas e as femininas.

Seu contexto, segundo P1, é permeado por uma série de dificuldades que compromete sua atuação dentro da instituição. Dentre os elementos por ela indicados, destacam-se:

- A confusão das regras definidas para o professor de Educação Física, ora estabelecidas pela secretaria de educação ora pela secretaria de esportes.

A escola é bastante controlada pelas decisões da prefeitura e a Educação Física ora é controlada pela Secretaria da Educação ora pela Secretaria de Esportes. Quando a prefeitura inventa algum evento somos nós (professores de Educação Física) que temos que organizar e é sempre tudo em cima da hora. (P1, EC, 29/03/03)

A minha função lá, além da escola, é a APAE e o Centro de Convivência do Idoso (CCI) – quem manda é a secretária da Educação. No meu holerite estas outras atividades, que vão além das aulas na escola, entram como carga suplementar. (P1, EI, 17/07/03)

Aula faz praticamente um mês que eu não dou, eu chego lá e eles (o pessoal das secretarias da prefeitura) dispensam os alunos, por causa de uns eventos na cidade que a gente tem que trabalhar. (P1, EC, 24/10/03)

- A ausência de uma coordenadora pedagógica para a Educação Física que estivesse mais presente, que dialogasse e orientasse sobre a formação e atuação dos professores.

Nos HTPCs há um coletivo e um por área. O meu HTPC por área é com o pessoal da Educação Física e os professores de Geografia, História, Educação Artística, Educação Ambiental e Ética. A coordenadora é uma professora de Português. O que acontecia, a gente sentava na sala e a coordenadora falava que não era professora de Educação Física e que só estava ali para auxiliar, aí uma professora de Educação Artística comandava, pois ela era a mais velha de lá e trazia coisas para a gente ler. No fim houve uma mudança e essa professora de Português só ficou com a gente da Educação Física, só que como ela falava que não tinha nada para falar e para fazer porque já estava tudo certo, a gente não fazia nada. Então nesses HTPCs tem dia que ela fica uns quinze minutos com a gente e diz que está bom. (P1, EC, 17/07/03)

- Ausência de um projeto político-pedagógico que justificasse a proposta de trabalho definida para a Educação Física (os alunos que escolhem as modalidades esportivas que querem realizar ao longo de um semestre).

Não há nenhum documento por escrito sobre esse projeto de estabelecer que os alunos têm que escolher as modalidades nas aulas de Educação Física. (P1, EC, 29/03/03)

Quando eu comecei lá, eu pedi para ver a proposta da escola e da Educação Física, mas não tinha nada. (P1, EI, 17/07/03)

- Problemas organizacionais relacionados à: distribuição das aulas no horário do professor, ausência da listagem/caderneta dos alunos até o fim do mês de março, deficiência de materiais para dar aula (a prioridade é deixar os materiais em melhor estado para as competições que a escola realiza com as outras instituições do município e da região).

As aulas dadas para mim são todas no sol e eu estou cheia de janela, o que me faz ter que ficar um tempão na escola sem fazer nada. Sobraram algumas outras aulas, mas não foram atribuídas para mim. (P1, EC, 29/03/03)

Tem material, mas não é liberado para aulas de Educação Física, pois a direção alega que é preciso deixar material para quando houver campeonato entre outras escolas. Eu estava apenas com uma bola na aula e no

almoxarifado tinham 16 bolas novas, daí eu fui falar com a coordenadora e ela me deixou pegar só 4 bolas. (P1, EC, 29/03/03)

- Ausência de orientação para a construção do planejamento de ensino dos professores. Essa dificuldade se articula com os outros elementos acima elencados, pois, em função da ausência de uma coordenadora que conheça sobre Educação Física somada à influência do projeto estabelecido para este componente curricular, a Educação Física é vista como uma área que já tem suas metas (por exemplo: ensinar vôlei) e atividades definidas (por exemplo: basquete), então por isso não é preciso organizar qualquer planejamento.

Na escola não me cobraram planejamento, diferente do que aconteceu nas outras instituições onde eu trabalho. Eu poderia ter feito, mas o que aconteceu: No dia do planejamento lá na escola a coordenadora pediu o planejamento para os outros professores, mas para os de Educação Física ela falou que já estava tudo certinho e as turmas divididas e então não precisávamos escrever nada. (P1, EC, 17/07/03)

- Deficiências na estrutura física da escola. Há uma sala de aula com a janela voltada para a quadra de Educação Física e um pequeno portão entre o pátio e a quadra que nunca fica fechado e, por isso, os alunos dessa sala ficam sempre “mexendo” com a professora e os estudantes que estão fazendo a aula. Além disso, por causa do portão sempre aberto, outros alunos que não são da turma de aula estão sempre “zanzando” pela quadra e atrapalhando a aula da professora. Essa situação é aumentada quando as aulas de Educação Física ocorrem em horário simultâneo ao recreio, daí, segundo P1, é uma “bagunça generalizada”.

- A autonomia docente é bastante comprometida. Uma dessas deficiências parece se relacionar, dentre outros fatores, com a questão da desvalorização da Educação Física no que se refere à avaliação. Como constatou Betti e Mizukami (1997) “(...) a falta de critérios faz com que um aluno seja capaz de não fazer nada o ano inteiro e, mesmo assim, ser aprovado ao final do curso” (p.112).

Foram as coordenadoras que dividiram as turmas. Eu e o R passamos dois dias separando as turmas, quando a gente foi entregar a coordenadora disse que estava errado. (P1, EC, 29/03/03)

É um “atraso de vida” passar as notas para a coordenadora que só complica as coisas, pois para ela a Educação Física não dá nota por séries e sim pelas

turmas. Outra coisa que a gente não pode é dar nota vermelha. Ela diz que a gente tem que dar C porque dá muito problema no final do ano se o aluno tiver nota vermelha. No primeiro semestre eu fiquei muito nervosa porque depois que eu tinha passado todas as notas dos meus alunos (eu tinha dado E para alguns alunos) ela mudou todas as notas para C. Segundo ela não pode dar nota vermelha. Agora eu me pergunto, como você pode dar C para uma pessoa que tem 30 faltas e nunca foi na aula? Como você justifica isso? Você tira as faltas? (P1, EC, 17/07/03)

Eles não obedecem o meu critério de avaliação. Eu me sinto desrespeitada. O vice-diretor falou que Educação Física, Educação Artística e Inglês não têm que ter nota vermelha. (P1, EI, 17/07/03)

Em termos de características da sua aula, P1 ministra Educação Física no horário oposto ao período em que os alunos têm as outras disciplinas, ou seja, os estudantes que estudam pela manhã têm aula de Educação Física à tarde e os que estudam à tarde têm aula de manhã.

Há mais outros três professores de Educação Física (tendo em vista que a escola atende cerca de oitocentos alunos), dois deles, segundo P1 bastante relacionados com a política da cidade e, portanto, com algumas vantagens (tipo não participarem do HTPC e não serem cobrados por isso e, ministrarem aula em uma quadra coberta em um ginásio fora da escola).

O terceiro docente novato, como P1, tem algumas aulas na escola e outras em uma piscina da prefeitura onde ele desenvolve natação com os estudantes da escola.

P1 é a única que tem todas as suas aulas no prédio da escola, ou seja, numa quadra bastante precária, sem demarcações de linhas, com o piso esfarelando e, portanto, oferecendo perigo à segurança dos alunos, uma tabela de basquete quebrada e com as dificuldades do portão e da janela da sala de aula voltada para a quadra – já indicadas anteriormente.

P1, embora manifeste relações com a instituição escolar permeada pela sua situação de docente iniciante, é capaz de identificar inúmeros elementos que demarcam a carência do ensino público brasileiro.

Os professores faltam muito, exigindo a presença de substitutos de áreas completamente distintas e, provavelmente, com deficiências formativas para ensinar o conteúdo para o qual são contratados.

Lá na escola o pessoal (os professores) falta demais. Todo dia faltam 1 ou 2 professores. Na maioria das vezes quando acontecem essas faltas não tem professor substituto. (P1, EI, 24/10/03)

Atribuíram as aulas de História para uma professora que não é de História, atribuíram as aulas de Educação Artística para uma professora de Matemática. Então lá é assim, todo mundo tem licença. Eu substituo muita aula lá porque eu fico na sala dos professores das 11h às 12h sem aula. Eu já dei aula de Português, Inglês, Matemática e, se bobear, eu pegava até licença dos outros. Lá é assim.... (P1, EC, 24/10/03)

A escola enfrenta crises financeiras que se revelam pelas péssimas condições materiais e de infra-estrutura, resultando na precária acomodação dos estudantes em seu prédio.

Tiveram 4 classes que ficaram sem salas de aula, esses alunos vão para a quadra e não tem aula de nada. Eu acho que deveria ter um rodízio de classes para que haja um controle maior dos alunos. (P1, EI, 17/05/03)

Nos dias de chuva, para as aulas de Educação Física, a escola não tem uma estrutura disponível – caso eu precise de uma classe. Esses dias eu vou usar a lousa e tive que procurar uma, eu achei uma e vou dar a aula no pátio, pois não tem sala disponível. (P1, EI, 20/09/03)

Lá na escola falta folha de papel sulfite para as professores e álcool para o mimeógrafo – a questão da carência de material é geral. (P1, EI, 24/10/03)

Ao mesmo tempo em que há essas deficiências de recursos, quando a instituição consegue adquirir algum material para escola manifesta-se uma necessidade de preservação máxima, o que também contribui para a manutenção da escassez de materiais para a instituição.

Chegaram muitos jogos (tipo banco imobiliário) lá na escola só que até agora não foram catalogados e por isso a gente não pode usar. A diretora falou que vai liberar uns dois jogos para a gente. Eu sugeri para montar uma brinquedoteca, mas a diretora diz que não tinha ninguém para cuidar disso. A diretora sempre acha que as coisas vão estragar. Por isso não libera para os alunos. Eu nem sabia que tinham jogos – só um dia que eu entrei no quartinho (que a gente só pode entrar se a diretora deixar) e vi as coisas. Essa atitude da direção é porque no começo tinha muito roubo na escola – pelos próprios docentes – das coisas da escola, e por isso ela tomou essa atitude drástica. (P1, EI, 24/10/03)

Há uma deficiência formativa também dos inspetores de alunos, que não parecem preparados para exercer seu papel na escola, reforçando o tratamento pouco afetivo e autoritário para com os alunos.

As inspetoras da tarde falam para os alunos: Passa! Vai prá lá imundice! Elas tratam os alunos como se eles fossem cachorros. (P1, EC, 24/10/03)

A violência na escola é um outro aspecto que foi captado por P1. Além disso, a punição para os alunos que cometem ações dessa natureza no ambiente escolar também é um outro enfrentamento de difícil solução, nem a direção e nem os conselhos tutelares sabem como agir, tanto para minimizar o problema como para contribuir com a formação do estudante “infrator”.

Todo dia tem aluno na diretoria, porque brigou, bateu, roubou. (P1, EI, 17/05/03)

Me chamou a atenção a questão da violência, daí eu me liguei que os alunos de lá sofrem muito abuso sexual – isso eu nem imaginava que acontecesse na escola. Para resolver o problema a secretária da educação já chamou uma conversa com os pais, mas não houve nenhum resultado. Atualmente eu acho que não tem sido tomada nenhuma providência. (P1, EI, 17/07/03)

No dia que pegaram esse menino (que tentou violentar uma menina na escola), eles (a direção) chamaram o conselho tutelar, mas eu acho que não adiantou muita coisa não, por que o aluno ficou só três dias suspenso e depois voltou e continuou fazendo as mesmas coisas que ele fazia antes. (P1, EC, 26/04/03)

Curiosamente, neste cenário de inúmeras dificuldades, os alunos parecem oferecer resistências às situações que vivenciam, demonstrando uma “certa autonomia” e revelando que estão na escola e que também têm voz.

Lá os alunos fizeram uma semana do “saco cheio” por conta própria. Eles (os alunos) fizeram isso porque os alunos da escola do Estado da cidade tiveram essa semana do “saco cheio”, daí os nossos alunos também decidiram fazer essa mesma semana lá na escola. (P1, EC, 24/10/03)

Na escola também existem acordos velados e alguns atalhos para conseguir o que se quer. P1, observando e, em outros momentos sendo orientada por outros professores e funcionários da instituição, percebeu isso.

Quando eu fui pedir para usar a biblioteca a diretora ficou super brava e gritou comigo, disse que não iria deixar porque os alunos fazem muita bagunça e os livros estão sumindo. Depois eu fui conversando com calma e ela deixou. Quando eu saí da sala dela, duas coordenadoras que estavam na sala dos professores me disseram para eu não pedir mais isso para a diretora porque ela grita à toa. Elas me disseram para pedir a chave pra elas, porque elas têm a chave da biblioteca e me emprestam sem problemas. (P1, EC, 24/10/03)

Outra coisa é a máquina de xérox. Tem uma na sala da direção só que ninguém pode usar. Eu precisava muito xerocar as tabelas dos jogos, daí o funcionário P me disse que ele tirava escondido e ele tirou. (P1, EC, 24/10/03)

A dinâmica da separação dos meninos e das meninas nas aulas não é uma ocorrência só na Educação Física, em outras disciplinas isso também acontece. Embora essa separação possa se dar por causa dos distintos interesses manifestados por cada grupo é importante também pontuar as eventuais aprendizagens, principalmente no que se refere ao reconhecimento e respeito às diferenças, que a junção dos meninos com as meninas poderia desencadear.

Lá na escola essa história de separar meninos e meninas acontece bastante, até nas aulas de informática os meninos são separados das meninas (os horários são separados). (P1, EC, 24/10/03)

P1 também relata viver numa situação de grande instabilidade de informações, ora pelo excesso de mudança ora pela ausência de esclarecimentos. O que se decide em um dia nem sempre prevalece no outro. Existem alterações constantes e isso parece comprometer o envolvimento e as expectativas de P1 com relação à instituição escolar.

O conselho decide as coisas de última hora, exemplo: a festa junina que eu iria comandar – isso até 5ª feira. Na 2ª feira eu chequei e perguntei se os alunos estavam animados para a festa. Daí eles me disseram que a festa tinha sido na 6ª feira. (P1, EI, 17/07/03)

Agora lá na escola tudo muda da noite para o dia. Isso não acontece nas outras escolas. Minha mãe, que é professora, fala muitas coisas para mim. Por exemplo, que eu tenho que assinar as abonadas. Mas lá na escola eles não falam nada. (P1, EC, 29/11/03)

Para P1 existem contextos bastante distintos entre as turmas da manhã e da tarde. O tratamento para com os alunos advindo do trabalho desempenhado pelas

coordenadoras (que são diferentes para cada período) parece influenciar de modo significativo as formas como os alunos reagem e se comportam. P1 lembra de sua história na escola, ao citar essa diferença de comportamento dos alunos da tarde e da manhã. Segundo ela, em suas recordações, as turmas da tarde sempre foram de alunos mais bagunceiros e complicados, por isso, ela acha que isso continua a ocorrer até hoje, muito embora reconheça que o tratamento diferenciado dado aos grupos pode influenciar para a manutenção dessa situação ou a sua mudança.

O contexto das turmas da manhã e da tarde também muda muito, de manhã tem música no recreio, a tarde não tem. De manhã eles fazem o recreio dirigido. No começo o pessoal da 8ª série orientava os mais novinhos – agora não faz mais. No período da tarde, eles brigam muito, some material. Eu fico sabendo muito dessas coisas na sala dos professores. (P1, EI, 17/07/03)

Nesses períodos há coordenadores diferentes. Na manhã é a professora de Ciências, que faz as coisas acontecerem. No período da tarde são os professores de Português/Inglês e a coordenadora/professora de Português, que são inseguras. (P1, EI, 17/07/03)

Sobre a formação continuada dos professores da escola, P1 relata que foi oferecido um curso no período de junho/julho pela secretaria da educação do município. Contudo, de acordo com suas percepções, os professores só participam de eventos dessa natureza porque são obrigados. Para ela, os professores não demonstram interesse em investir em suas formações, muito pelo contrário, acham uma perda de tempo ter que participar de reuniões e debates que, segundo eles, não levam a nada. Apesar dessa ausência de interesse e motivação dos docentes, P1 reconhece que há deficiências formativas, neste sentido ela valoriza eventos como este e ainda sugere a necessidade da própria escola envolver seus professores de modo mais intenso para conhecer e compreender a proposta pedagógica da escola, pois muitos professores (como ela, por exemplo) não tiveram acesso à proposta e não a discutiram.

Fizemos um curso via secretaria da Educação – Encontro Municipal da cidade. A secretaria falou sobre violência na escola e pediu para incluir esse assunto na proposta pedagógica da escola. Nesse curso também estão ensinando como fazer a proposta pedagógica. (P1, EI, 17/07/03)

Nesse curso atual, todo mundo vai porque é obrigado, ninguém está interessado. (P1, EI, 17/07/03)

O excesso de trabalho é um outro ponto indicado por P1 como elemento de influência do seu processo de aprender a ser professor. As inúmeras tarefas e aulas comprometem seu envolvimento com a instituição e sua própria formação na medida em que a consomem demais. A estrutura da instituição escolar que parece vinculada à secretaria de esporte atribui tarefas muito diferentes para P1, como dar aulas na escola, desenvolver atividades na APAE e trabalhar com um grupo de idosos. Isso tudo parece comprometer sua atuação que, segundo ela, não consegue ter um foco e nem um acompanhamento efetivo dos grupos e das tarefas que desempenha. Além desse aspecto a própria escola é apontada por P1 como responsável pelo comprometimento das ações docentes quando solicita o professor para substituir os docentes que faltam ou ainda quando define a realização de eventos para a divulgação da política do município.

Eu acho que na primeira semana, que foram as 6 primeiras aulas, eu consegui descrever os diários. Apesar de não ter mandado para você os desenhos que eu tinha feito eu consegui escrever e foi mais fácil. Aí na segunda semana, em função das muitas atividades de lá (escola), eu estou tendo que repetir o conteúdo das aulas... (P1, EC, 24/10/03)

O excesso de trabalho me faz esquecer como se escreve, como se fala. Tudo por causa do cansaço. (P1, EI, 24/10/03)

Todas essas atribuições me cansam muito. Eu adoro os meus idosos – mas eu prefiro ficar num lugar só para eu me organizar melhor. Eu gostaria de participar efetivamente em tudo o que está acontecendo nos lugares onde trabalho – só que eu não consigo fazer isso. (P1, EI, 28/11/03)

Eu não quero ficar fazendo coisas que não cabem a mim. Ex. dar aulas de português, também não quero ficar organizando campeonatos, principalmente quando se trata de interesses políticos. (P1, EI, 22/03/04)

Passado o impacto mais marcante do seu ingresso na carreira, P1 conseguiu identificar que o contexto e as condições objetivas de trabalho por ela enfrentadas na instituição escolar tinham relações intrínsecas com aquele ambiente determinado, ou seja, a leitura inicial feita por ela de que era incompetente por não conseguir realizar suas propostas cedeu lugar às comparações com as suas atuações bem sucedidas nos outros espaços onde trabalhava.

P2 vive uma situação muito distinta de P1. Segundo ele, sua instituição é um ambiente muito bom para se trabalhar.

Sobre a questão geral da escola, para mim melhor é impossível. Eu estou bem com os professores, com os funcionários está indo bem. Estou conhecendo o pessoal com as reuniões que a gente tem todo mês, ajuda a gente, teve dinâmica. Eu acho interessante porque às vezes no começo a gente fica tímido. Agora de 5ª., cada um dá sua aula, diferente das professoras de 1ª a 4ª que têm as professoras de sala que vêm conversar comigo. (P2, EC, 26/04/03)

Além disso, há toda uma hierarquia na escola que estabelece com clareza o papel de cada um e isso o auxilia a saber como se colocar na instituição e com quem falar.

A estrutura da escola é assim: tem o dono – o representante da mantenedora – ele manda no que ele quer – ele nunca fala com os professores, as ordens e broncas que ele dá são sempre via diretor geral, nunca ele se indispôs com ninguém. Depois dele vem o C que é o diretor geral, então tudo passa por ele, na verdade ele é o “cabeça” do colégio, se for comprar um giz tem que ter a aprovação dele, ele é ligado ao setor de finanças. Na época de re-matrícula todos os pais passam por ele para ver se conseguem algum desconto para o filho. Ele é o chato do colégio, se ele passa e tem algo sujo ele chama o funcionário e fala para limpar. Tem a V que é a diretora pedagógica, o que ela mais faz é a orientação dos professores, ela fez uma pesquisa com os pais para saber como estão os professores e ela orienta a parte pedagógica. Depois a gente tem o Ca que é o coordenador do ensino fundamental, ele fala com os pais, com os alunos que aprontam, com os professores, ele que dá o aval para as avaliações montadas pelos professores. A R é a assistente de coordenação e fica com a parte de horário e responsável pelas trocas entre os professores, a S é coordenadora do Ensino Médio e o M coordena tudo o que é relacionado ao vestibular. Tem também o P que é o coordenador dos eventos. (P2, EC, 24/10/03)

Vale ressaltar que P2, no segundo semestre letivo de 2003, assumiu, além de suas aulas, a coordenação das atividades extracurriculares na escola. Já no início de 2004 ele passou também a ser o coordenador da Educação Física.

A instituição, de acordo com P2, se preocupa com a formação e a atuação dos seus docentes, realizando reuniões individuais quinzenais entre o professor de Educação Física e o coordenador do ensino fundamental e, reuniões pedagógicas coletivas que ocorrem uma vez por mês.

Outro destaque importante é que no final do primeiro semestre do ano de 2003 a escola de P2 deu início a um curso de especialização voltado para os seus

docentes. A temática de tal curso era a formação de professores, as aulas ocorreram aos sábados no próprio prédio da escola e todos os docentes foram convidados a participar. P2 realizou o curso, concluindo seu trabalho monográfico no final do ano de 2004, problematizando a questão da coordenação pedagógica em Educação Física. Quando este curso foi iniciado, as reuniões quinzenais e mensais com os docentes foram interrompidas por causa da redução do tempo dos professores e dos coordenadores.

A autonomia docente é respeitada e valorizada pela coordenação da escola. Como P2 concebe a Educação Física como uma disciplina que tem que ensinar conteúdos não só esportivos, mas que também abarquem outras manifestações da cultura corporal de movimento como: jogos, danças, lutas e ginásticas, ele destaca o apoio do coordenador quando diz que

O coordenador me fala para eu “bater o pé” e usar a aula para sair do esporte, pois os alunos já têm isso nas atividades extracurriculares. (P2, EC, 29/03/03)

No processo avaliativo a autonomia docente também é respeitada,

Quando o aluno está mal de nota, o coordenador sugere que a gente dê outras atividades como: pesquisa, bolar um jogo, outra chance. Agora se o aluno não faz nada, você (professor) deve anotar tudo e depois mostrar para os pais. Uma nota vermelha na Educação Física faz o pai vir atrás da gente. (P2, EC, 17/07/03)

Além dessa autonomia, P2 manifesta que, por viver num ambiente onde ocorre uma integração entre os docentes, não realiza um trabalho solitário na escola.

Você faz um projeto e mostra para outro professor e outras pessoas, discutem. Tem parte que é só você que faz. Porém eu não acho que o trabalho docente é solitário, pelo contrário, quando dá certo é um trabalho coletivo. (P2, EC, 29/11/03)

Apesar desses elementos positivos indicados por P2, há outras questões que ele vive na escola e que ele considera como problemáticas. Para P2 ainda que a escola seja demarcada por uma estrutura organizada ela esbarra nos interesses financeiros que às vezes mudam coisas que estavam combinadas para ocorrerem de outra forma, isso para o professor novato é um aspecto ruim, pois lhe traz

inseguranças profissionais. A escola é vista como uma empresa e, como a concorrência com outras instituições privadas é grande, muitas coisas são feitas muito mais para atrair o aluno (como cliente) do que se preocupar com sua formação humana.

Eu fui convidado para ser o coordenador (o antigo coordenador não era formado em Educação Física, mas em Jornalismo) das atividades extracurriculares do colégio. Eu estou feliz com o convite, mas fico um pouco receoso em criar uma expectativa alta porque as coisas na escola mudam de um dia para o outro, às vezes o que foi combinado antes na hora muda. (P2, EC, 17/07/03)

Há algumas contradições entre a parte financeira e a parte pedagógica, mas eles também têm as razões deles porque se não segurar os alunos não tem salário para os professores no final do mês. (P2, EC, 24/10/03)

Às vezes eu tenho vontade de dar umas broncas em alguns alunos malandros lá do Colégio, mas eu não posso porque eles pagam. (P2, EC, 24/10/03)

A Educação Física neste contexto da “atração do cliente” exerce um papel significativo na escola. As atividades esportivas, segundo P2, parecem ser preponderantes na escolha da instituição por parte dos alunos, principalmente aqueles do ensino fundamental. Se o ensino é visto como um produto a ser vendido a Educação Física funciona como propaganda.

A cultura esportiva vende muito bem na escola, ela chama/convida os alunos para estudar nela (essa é a opinião da direção). (P2, EI, 09/05/03)

E agora, a princípio têm essas atividades esportivas que são essenciais para o Colégio, eu acredito que 30% dos alunos estão lá por causa do esporte, porque quer entrar no grupo de street dance, porque tem basquete – principalmente a molecada menor. O aluno de fundamental não quer saber se a apostila é Anglo, ele não quer saber se ele vai entrar no vestibular, não quer saber se a escola tem elevador, ele quer saber se tem futebol, se tem dança. Daí a mãe matricula o filho por causa disso. E a escola é uma empresa e não uma instituição pública que naturalmente já tem o público dela. A concorrência das escolas particulares é grande, então você tem que ganhar o aluno de alguma maneira, por isso eu entendo o fato de ter atividades esportivas por causa disso. (P2, EC, 24/10/03)

Um aspecto característico da instituição, porém não indicado de modo explícito como dificuldade por P2, é a localização da quadra onde ocorrem as aulas

de Educação Física. A mesma fica fora do espaço (num outro quarteirão) onde está o prédio da escola, portanto, na hora das aulas o professor vai até a sala (no prédio da escola) faz a chamada e conduz a turma até a quadra. Embora P2 não tenha enfatizado essa dificuldade, várias vezes ele relatou o reduzido tempo de aula que ele tem com os alunos, certamente, as implicações dessa redução temporal podem estar relacionadas também com a questão da localização da quadra.

Outra dificuldade sentida por P2 é a necessidade de mais um coordenador pedagógico que ficasse com as séries iniciais (da pré-escola até a 4ª. série). Segundo ele, os pais desses alunos vão muito à escola falar com o único coordenador pedagógico de todo o ensino fundamental, tomando muito o seu tempo e isso prejudica os professores quando eles precisam do coordenador para resolver alguns assuntos urgentes.

Ainda como uma questão difícil que encontra na escola, P2 relata a superproteção dos filhos (alunos) por parte dos pais.

Qualquer coisinha que acontece no colégio a mãe vem falar que o filho está com depressão. Essa história de depressão está virando moda, essa molecada rica está muito folgada para o meu gosto. (P2, EC, 24/10/03)

Como coordenador das atividades extracurriculares e da Educação Física (no ano seguinte) P2 passou a observar outros aspectos que antes, como professor, lhe passavam despercebidos. Com esses novos papéis na instituição, P2 conseguiu organizar as atividades extracurriculares e da Educação Física ampliando o olhar sobre os problemas que ele enfrentava quando era somente docente.

Agora que eu estou na coordenação, ali dentro, eu vejo vários erros, mas que não são muito notados pelos professores que estão só dando aulas. (P2, EC, 24/10/03)

No começo deste ano, como coordenador das atividades extracurriculares, eu fiz uma reunião com o pessoal de esportes e com os do teatro e violão. Eu organizei uma estrutura de atividades de quatro blocos e não mais de dois como era antes. Foi legal porque todos os professores dessas atividades já saíram com os horários prontos e tiveram que começar suas aulas junto com as aulas normais de sala, o que não acontecia antes. (P2, EI, 19/03/04)

Sobre as aulas de Educação Física, este ano nós fizemos o seguinte: De 1ª. a 4ª. séries é o professor M agora. Fui eu, agora também como coordenador da Educação Física, que fiz essa troca, pois eu entendo que este professor é o

mais adequado para trabalhar com esse nível de ensino. Eu fiquei com as 5as. e as 6as. séries porque pretendo dar uma continuidade ao que eu vinha fazendo antes. A princípio eu queria um homem e uma mulher para dar aula de 5ª. a 8ª., mas o colégio achou melhor segurar essa idéia para não ampliar os gastos. O G e a C vão pegar as 8as. e as 7as. respectivamente. Eu quero dar uma sacudida na escola, fazer com que os alunos façam de fato as aulas de Educação Física. (P2, EI, 19/03/04)

A primeira medida que a gente adotou foi roupa adequada para fazer a aula, senão leva advertência. A gente não padronizou a roupa mas pediu que eles usassem uma roupa que desse para fazer atividade física. Eu já percebi que isso foi bom porque as meninas da 7ª. e da 8ª. vinham com calça jeans e não faziam a aula. Hoje elas se trocam e fazem a aula. (P2, EI, 19/03/04)

A filosofia pedagógica da escola parece demonstrar uma preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos. P2 destaca, no excerto abaixo, que a instituição tenta buscar um equilíbrio entre o respeito pelo aluno e pelo trabalho docente.

Eles (coordenadores e direção) falam que no colégio a avaliação é continuada, mas reprova. Eles falam que estão trabalhando com uma progressão continuada com calma, porque é isso que eles querem e eles acham que as escolas do Estado deveriam ter feito. Eles trabalham assim: no meio do ano eles chamam os pais e conversam, se o filho estiver mal eles alertam e falam que o pai tem a opção de deixá-lo lá mas tem que se comprometer com o envolvimento do filho na escola (lá tem plantão, resgate de conteúdo da série anterior, o aluno é obrigado a ir à escola no período da tarde para ele resgatar o conteúdo). Mas no conselho muitos professores aprovam os alunos, pois no 3º e 4º bimestres os alunos se esforçam e passam, só que tem aluno que faz isso todo ano e daí alguns professores reclamam de aprovar esses alunos no conselho. A direção fala que não é para afrouxar na prova, é para continuar pegando pesado, principalmente na prova de recuperação (não é para dar a mesma prova e nem provinha fácil), é para dar a prova de recuperação, pois o aluno precisa estudar. Mas o colégio dá umas chances, tem isso. (P2, EC, 17/07/03)

Diferente de P1 que constata uma distinção entre os alunos dos períodos da tarde e da manhã, P2 explica o tratamento distinto que é dado aos alunos do ensino fundamental e do ensino médio. As diferenças envolvem: a reduzida visitação dos pais na escola e no contato com o coordenador pedagógico, o ensino de natureza tradicional mais voltado para a aprovação no vestibular, os professores quase todos homens (o que, segundo P2, parece demarcar a idéia, com a qual ele não concorda, de que por ser um nível de ensino mais sério e menos afetivo precisa mais de

homens e não de mulheres) e a ausência da Educação Física como disciplina curricular.

No ensino médio só tem professores homens, há somente uma professora mulher de inglês. Enquanto no ensino fundamental a concentração feminina é maior. (P2, EI, 09/05/03)

Não tem aula de Educação Física para o ensino médio, só tem atividades extracurriculares. Tem gente que não faz nada, pois tudo é opcional. Só que no boletim as notas de Educação Física continuam sendo dez para todos os alunos, até os que não fazem nada. (P2, EI, 30/05/03)

No ensino médio é mais fácil, porque os pais não vão mais para escola, e o ensino é mais tradicional. (P2, EC, 24/10/03)

P2 se ressentia pelo reduzido número de aulas de Educação Física (uma vez por semana) e reforça essa deficiência se apoiando no discurso de alguns alunos que também reclamam da quantidade de aulas. Lamenta-se também pela falta de um coordenador que soubesse mais da Educação Física e que pudesse contribuir especificamente com sua formação dentro da escola.

Alguns alunos também acham que uma aula de Educação Física por semana é pouco. (P2, EI, 09/05/03)

Eu tenho clareza que o diretor é bem capacitado e o coordenador também, mas eles não têm conhecimento sobre a Educação Física. (P2, EC, 29/03/03)

A escola não se importa se o professor de Educação Física vai para a direita ou esquerda, o importante é que o professor faça alguma coisa. (P2, EI, 27/06/03)

P2 também reconhece o excesso de atividades que desenvolve. Embora permaneça o tempo todo na instituição escolar, as inúmeras tarefas que precisa desempenhar parecem contribuir com a situação de estresse, correria e cansaço que enfrenta. O próprio docente reconhece que esses diversos afazeres acabam comprometendo a qualidade das suas aulas e até os seus interesses pessoais.

Toda 3ª f. no período da manhã tem reunião da coordenação geral do colégio com todos os coordenadores e diretores do colégio. 3ª f à tarde eu resolvo a programação extracurricular, vejo as aulas e converso com os professores. 4ª

f à tarde repete o mesmo da 3ª f., 6ª f. pela manhã repete o mesmo da 3ª f. (P2, EI, 19/09/03)

Eu organizei todos os jogos, todas as tabela. Enfim. Ex: 6ª f. eu nem dei aula, pois seria iniciado o campeonato e eu perdi todo o tempo vendo a questão do som, dos desfiles, da organização geral. Esses dias eu tive que ir no Globo Esporte, comprar apito, bico de bola e cartão. Outro dia eu tive que comprar bola, fazer cotação. O campeonato envolve 26 salas (da 5ª até o ensino médio) são 193 jogos de quadra sem contar o campeonato de xadrez, karatê, street dance – tudo isso em 52 dias. (P2, EI, 19/09/03)

Nesta 3ª f. eu fiquei a manhã inteira discutindo com a coordenadora pedagógica e o coordenador de Educação Física sobre a Educação Física. No ano que vem eu também vou ser o coordenador de Educação Física e então eu fiquei organizando com eles o que eu vejo para a Educação Física e como eu penso que ela poderia ser organizada nas primeiras séries e de 5ª a 8ª. (P2, EI, 19/09/03)

Eu tenho que dar aulas, coordenar o campeonato, fazer as coisas daqui. (P2, EC, 24/10/03)

E aí olha quanta coisa, todo dia é assim que acontece – é essa correria. (...) às vezes eu saio da escola às oito da noite. (P2, EC, 24/10/03)

Eu acho que as tarefas do campeonato extraclasse acabaram comprometendo um pouco a minha organização com as aulas. (P2, EI, 28/11/03)

É muito compromisso, porque chega no final de semana têm as nossas reuniões, a especialização, tem que trabalhar no vestibular. Sabe? Essa loucura. Isso é estressante. (P2, EC, 29/11/03)

As imagens da Educação Física e do professor dessa área são demarcadas nas escolas dos professores investigados por idéias como: as aulas devem ser de treinamento, o curso de graduação em Educação Física só ensina a jogar bola, dar aula de Educação Física é fácil porque é só jogar uma bola na quadra, não existe aula teórica de Educação Física e nem trabalhos escritos produzidos pelos alunos, Educação Física é só esportes, nas aulas de Educação Física não se pode dar nota. Esses aspectos causam um grande desconforto em P1 e P2, exigindo deles ações com a expectativa de mudar essas imagens. A tentativa de mudar essa imagem ganha destaque na trajetória de P1 e P2 e, nessa fase inicial da carreira, esse aspecto toma tamanho relevo a ponto de consumi-los de modo intenso. Grande parte de seus trabalhos nas escolas destina-se a demonstrar/informar e convencer

as pessoas que a Educação Física é um componente curricular importante, sério e que deve ser respeitado na escola como qualquer outro.

Os professores me perguntam o que eu estudava na faculdade. Eles dizem: Vocês só jogavam? (P1, EC, 26/04/03)

Os professores falam que Educação Física é fácil, aí eu estava com uma pilha de trabalho na sala dos professores, e eles falaram: Oh! Louco, você dá trabalho de Educação Física? Eles falam que Educação Física é não fazer nada, por isso quando eles vêem essas coisas eles assustam. (P2, EC, 26/04/03)

Então para mim a Educação Física é bem mais trabalhosa, mais difícil por causa disso, porque é um processo demorado. Principalmente porque nos temos que defender mais do que os outros a nossa área. O professor de matemática que ensina bem, mas não consegue defender a matemática na escola está tudo certo, agora a gente da Educação Física tem que defender. Eu preciso ter mais certeza da Educação Física na escola do que o professor de matemática, porque a matemática já se defende na escola. Eu vejo que a gente tem que saber o que a gente está fazendo lá, para que serve o meu trabalho, porque a gente faz aquilo. Acho que muitos professores de outras matérias também não têm essa clareza, mas a gente da Educação Física precisa saber mais. (P2, EC, 26/04/03)

Parece que os alunos não ligam a Educação Física à escola, quando eles têm que escolher um professor representante de sala eles perguntam: O professor de Educação Física vale? Como a Educação Física é fora do horário das outras disciplinas, contribui ainda mais para os alunos terem uma visão da Educação Física desarticulada da escola. (P1, EI, 29/05/04)

O trabalho que eu dei foi para pensar e não praticar. Os alunos se reuniram em suas casas, os pais viram. Isso ajuda a construir outra imagem da Educação Física. (P2, EI, 27/06/03)

Eu não admito que eles falem: “eu vim para a Física” – pois a aula é de Educação Física. Quando eu proponho outra coisa que não os esportes os alunos me chamam de louca. Até as inspetoras de aluno dizem: Você vai dar aula de Física hoje? (P1, EI, 20/09/03)

Quando eu vou explicar algo para os alunos eles falam: professora que horas vai ser a aula. Como se a explicação não fosse a aula. (P1, EC, 20/09/03)

Eu preciso mostrar que a Educação Física tem conteúdo suficiente para duas aulas semanais. Eu quero mais uma aula não para ganhar mais, mas para provar que a Educação Física tem conteúdo. (P2, EI, 28/11/03)

Eu quero que eles (a direção e os pais dos alunos) vejam que a Educação Física que eu estou trabalhando é algo que está atualizado, seguindo até várias orientações dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). (P2, EI, 19/03/04)

São várias as estratégias utilizadas por P1 e P2 para equacionar seus interesses pessoais/profissionais com as exigências da instituição escolar (direção, coordenação, os pais etc.). Para os iniciantes parece ganhar relevo a necessidade de se inteirar com a escola a partir de um contato mais estreito com os outros docentes. Conversar com os professores que estão na escola há mais tempo é uma forma dos novatos entenderem melhor o que se passa na instituição e se sentirem integrantes/membros do grupo.

Eu fico o dia todo na escola, então eu converso muito com todos os professores. (P1, EC, 29/03/03)

Eu faço de tudo para me inteirar cada vez mais na escola. Vou fazer a especialização oferecida pela instituição, e vou conhecer mais os professores. (P2, EI, 09/05/03)

No intervalo eu sempre vou para sala dos professores e bato-papo com todo mundo. (P2, EI, 30/05/03)

Eu estou ficando na sala dos professores na hora do recreio e isso é muito bom, a gente conversa sobre várias coisas. (P1, EC, 24/10/03)

Nesse ano eu tirei a Educação Física do mesmo horário que o recreio, assim eu posso conversar com os outros professores da escola e o coordenador na hora do intervalo, pois eu acho esse contato muito importante. (P1, EI, 29/05/04)

Outras estratégias empreendidas por P1 e P2 estão relacionadas com a incorporação de novas aprendizagens que os permitem: conscientizar os pais dos alunos para uma visão menos esportivizada das aulas de Educação Física, conhecer melhor os alunos, mudar a forma de falar com a direção quando se pretende alterar uma norma estabelecida pela escola.

Eu tenho tentado conscientizar os pais sobre o que deve ser feito na Educação Física. Eu tenho pedido que os pais tenham uma visão menos esportivizada da

aula e menos de rendimento, eu peço aos pais para evitar ficar perguntando aos filhos quantos gols eles fizeram na aula hoje. (P2, EI, 09/05/03)

Eu busquei informações na escola (direção e outros professores) sobre alguns alunos meus que eram problemáticos, e então eu passei a compreendê-los melhor. (P1, EI, 20/09/03)

Da minha maneira eu estou conseguindo as coisas (por ex.: agora as 5ª séries do ano que vem vão ser minhas e por série) – eu não estou mais falando que está tudo errado e pronto, mas eu estou tentando convencer a secretária de educação/diretora a partir da lógica delas (no caso das 5ª séries eu falei que eles precisam vivenciar várias coisas para poder escolher uma só modalidade esportiva no ano seguinte). (P1, EI, 28/11/03)

Os campeonatos esportivos organizados por P1 e P2 também podem ser considerados como estratégias empreendidas pelos jovens docentes para a aquisição de respeito e valor dentro da instituição escolar. As idéias de agitar e confraternizar os alunos, bem como, a tentativa de contribuir com a melhora do comportamento dos estudantes por meio dos campeonatos fazem a Educação Física ganhar relevo na escola.

A idéia do campeonato foi minha, a escola, quando eu entrei na coordenação, estava morta e eles me pediram para agitar o campeonato. Por isso eu resolvi fazer um campeonato interno para agitar e confraternizar os alunos, um evento que tem poucos gastos. As quadras têm ficado cheias (nos horários do campeonato) e os alunos, até aqueles que não iam para as quadras, estão indo nem que seja para ficar na torcida. (P2, EI, 19/09/03)

Organizei um campeonato, com a aprovação de todos os outros professores da escola, para ver se melhorava a disciplina dos alunos. Dei a idéia de fazer uma listagem para cada professor e nesta listagem eles anotavam sim ou não. Sim o aluno recebe quando está com bom comportamento e fazendo tudo direitinho na sala, o não é para o aluno indisciplinado. Os alunos que tinham mais de dois não na lista das matérias não participaram do campeonato. (P1, EI, 20/09/03)

Neste sentido, a aprendizagem da docência parece também estar estreitamente relacionada com a valorização e o reconhecimento profissional, na medida em que esses aspectos reforçam uma determinada forma de agir. Além disso, especificamente para o professor novato, ser reconhecido e valorizado pela comunidade escolar pode contribuir para minimizar as ansiedades e angústias vividas de modo tão intenso nessa fase da carreira. A partir de junho, os iniciantes

passaram a citar situações nas quais a valorização e o reconhecimento profissional deles ganhavam destaque. Esse aspecto parece ter contribuído com a redução das insatisfações profissionais que vinham sendo manifestadas principalmente por P1.

O coordenador assistiu à minha aula, mas ele ficou quieto e não falou nada. No final ele me elogiou e disse que é assim que tem que trabalhar. (P2, EI, 27/06/03)

Agora eles passaram a me valorizar, no dia da gincana eu que comandeí. Então eu acho que eles estão reconhecendo o meu trabalho. (P1, EC, 17/07/03)

Eu acho que eu conquistei um grande respeito dos professores. (P2, EC, 17/07/03)

Agora eu tenho esse respeito, se, no começo do ano, eu fosse ensinar isso, eles (os alunos) não iriam aceitar. Eles já me respeitam. Eu acho que no começo do ano os alunos questionavam a minha competência, agora eles podem até não querer fazer algumas coisas, mas eles sabem que aquilo que estou falando é certo. (P2, EC, 17/07/03)

Eles (os professores) me elogiaram bastante e estão conversando sempre comigo sobre a melhora dos alunos e sobre as coisas que estão acontecendo. (P1, EC, 24/10/03)

A minha sala da feira de ciências foi super reconhecida pelos outros alunos, professores e pelo coordenador do evento do projeto de FURNAS. (P1, EI, 28/11/03)

Nas narrativas de P1 e P2 é possível verificar que aprender a ser professor está relacionado ao entendimento de um contexto particular e que precisa ser compreendido para que a atuação docente se efetive de modo saudável para os estudantes e para o professor. Os excertos a seguir destacam as situações de mudanças vividas por P1 e P2. Para P1 o processo de mudança foi maior, tendo em vista os inúmeros problemas e dilemas por ela enfrentados ao ingressar na escola. Seus rearranjos estratégicos significam uma forma de minimizar os problemas e de encontrar formas para superá-los ou conviver com eles de modo menos traumático.

Eu acho que eu consegui superar aquilo que os outros professores falavam pra mim; Ah! Você é ingênua é novinha. Então eu passei a mostrar para eles o que eu faço. (P1, EC, 29/03/03)

Eu percebi desde o início que não adianta você se impor. (P1, EC, 26/04/03)

Eu acho que eu mudei bastante, eu acho que eu caí na real. Quando eu cheguei lá na escola eu tinha a visão da faculdade, eu achava que aqueles que ensinavam eram ruins e eu era bom! (P2, EC, 17/07/03)

A partir do momento em que eu consegui compreender a realidade da escola e da cidade, porque é um contexto, a partir daí eu consegui trabalhar melhor e me cobrar menos. (P1, EC, 17/07/03)

Com a direção tem que ter um jeito para falar, se a gente insiste com algo a diretora grita com a gente. Às vezes é mais fácil falar com a coordenação do que com a direção. (P1, EI, 24/10/03)

Eu sempre tenho que usar estratégias para descobrir se as coisas vão ser num dia ou no outro lá na escola. (P1, EI, 24/10/03)

Eu fico feliz de perceber as mudanças ocorridas comigo, ou seja, conseguindo defender os meus interesses na frente do diretor (que eu sempre abaixava a cabeça). Aí eu comecei a valorizar a importância da experiência – que eu, no começo, achava que não servia para nada. (P1, EI, 28/11/03)

Agora eu sei que eu tenho que ir devagarinho. (P1, EI, 28/11/03)

Acerca do aprender a ser professor os dados aqui identificados revelam que há um impacto significativo da micropolítica na inserção do professor iniciante na escola, o que confirma as investigações realizadas por Kelchtermans e Ballet (2002). Muito embora, esses impactos tenham implicações estreitamente relacionadas com as características do contexto escolar onde este jovem professor está vivendo a fase de indução.

No caso de P1, a forma inicial com que experimentou sua socialização profissional esteve bastante permeada por conflitos característicos da situação específica da escola em que ingressou. Seus primeiros contatos lhe causaram um enfrentamento tamanho a ponto de colocá-la em dúvida sobre o prosseguimento da carreira docente. Tendo em conta essa percepção, P1 respondeu inicialmente de um modo radical às particularidades da escola, indo contra tudo (o modelo de trabalho que era estabelecido pela Educação Física) e contra todos (discutiu com a direção, a coordenação e até mesmo com os professores de Educação Física da instituição). Por algum período, P1 parece ter sido tomada pelo desânimo em continuar nesse

enfrentamento, porém com o seu reconhecimento e sua valorização profissional por parte dos alunos, de alguns docentes e da direção, ela passa a elaborar e aplicar estratégias em prol de suas ideologias.

Já para P2, o impacto da micropolítica se deu de forma mais amena. Embora o iniciante tenha enfrentado dificuldades, estas parecem ter se mostrado para ele de modo menos impactante. Contudo também exigiram dele reajustes, porém sem o desencadeamento de posturas radicais e nem de pensamentos que fizessem alusão à desistência da carreira docente.

A identidade docente, salientada por Kelchtermans e Ballet (2002), como uma preocupação do professor novato, mostrou convergência com os dados da nossa investigação. P1 e P2 passaram grande parte do seu primeiro ano de atuação tentando demonstrar/informar e convencer a comunidade escolar sobre a importância da Educação Física e do seu professor. Neste mesmo cenário, vale destacar a importância da construção da auto-estima docente. Essa construção parece dar mais segurança ao professor, respeito e credibilidade sobre o que ele desenvolve na escola. No caso da Educação Física, o professor iniciante enfrenta também, como os professores experientes, uma tradição na qual a área é vista como um conhecimento de menor importância, tendo em conta que não segue o modelo de sala de aula e para muitos não desenvolve o aspecto cognitivo do aluno. Borges (1998) também já tinha identificado em seus estudos que os professores de Educação Física batalham pela valorização da Educação Física e dele no ambiente escolar.

A vulnerabilidade docente foi exclusivamente destacada por P1 e esteve associada aos embates que empreendeu na tentativa de afirmação de seus pontos de vista bastante recorrentes no período do seu ingresso na escola.

Em termos da visibilidade, ganha destaque a particularidade das aulas de Educação Física que ocorrem em espaço aberto e que pode ser observada por toda a comunidade escolar. Contudo, tanto P1 quanto P2 não indicaram elementos significativos que lhes trouxessem algum incômodo quanto a este aspecto.

P1 e P2, assim como os novatos da pesquisa de Kelchtermans e Ballet (2002), confirmaram em suas narrativas que o acesso às informações claras sobre os materiais e às condições de ensino demarca uma condição importante de trabalho para eles.

Quanto aos interesses culturais ideológicos, P1 se manifestou de modo mais enfático, criticando o projeto de Educação Física estabelecido na escola. Tendo em vista que tal projeto se apoiava em uma perspectiva ideológica muito distinta da defendida por ela.

As narrativas de P1 e P2 se assemelham às identificadas por Kelchtermans e Ballet (2002) no que se refere à valorização das interações com os colegas. Para os iniciantes esse estabelecimento de relação é muito importante, seja para conversar sobre os alunos, para ouvir sobre as dificuldades que eles enfrentam quando ensinam, seja para abrir espaços aos professores de Educação Física para mostrarem o trabalho que realizam. Em muitos momentos P1 e P2 ressaltam o valor positivo do horário em que permaneciam na sala dos professores e se encontravam com os colegas. Isso também é confirmado pelo trabalho de Borges (1998) no qual os professores de Educação Física enfatizam como positiva a relação de parceria entre os docentes da escola.

Um processo importante acerca do ser professor foi que P1 e P2 parecem ter aprendido a visualizar e a compreender a micropolítica na instituição em que trabalham. Eles construíram várias estratégias para estabelecer condições possíveis de trabalho, considerando suas crenças, ideologias e perspectivas quanto à profissão docente e à Educação Física. Após o confronto com a micropolítica os novatos elaboraram experiências pessoais sobre seus sucessos, fracassos, emoções e frustrações.

Na Educação Física, P1 reforçou os dados já indicados por Borges (1998), demonstrando que há uma confusão histórica entre as influências da secretaria da educação com a secretaria de esportes na Educação Física. Aspecto bastante enfatizado pela iniciante e que contribuiu sobremaneira com influências negativas sobre o seu trabalho.

A concepção de Educação Física, demarcada pela comunidade escolar de P1 e P2, reforça os estudos de Lovisolo (1995). Na medida em que os estudantes parecem gostar muito desse componente curricular, porém não lhe atribuem muita importância em termos do ingresso na universidade. Isso pode ser observado no colégio de P2 onde a Educação Física deixa de estar no currículo para os alunos do ensino médio que tem uma educação mais tradicional voltada para a aprovação do aluno nos vestibulares.

Daólio (1995) também destaca que o significado da Educação Física na escola esbarra nas funções que os diretores estabelecem aos docentes. Lembremos da situação de P1 ao ser responsabilizada para realizar inúmeros eventos esportivos da cidade.

A questão da localização e do estado físico-estrutural das quadras das escolas de P1 e P2 reforça as considerações de Daólio (1995) e Borges (1998). P1 dava aula ao lado de uma sala com a janela voltada para a quadra. Quadra em péssimas condições físico-estruturais. P2 não enfrentava esse problema, contudo, chegava a perder de 10 a 15 minutos de aula ao ter que conduzir seus alunos para a quadra que ficava um quarteirão de distância do prédio da escola.

Principalmente P1, por se opor ao projeto de Educação Física de sua escola, reforça os resultados encontrados por Borges (1998) que destaca a ausência de um projeto pedagógico que se articule à Educação Física. Aliás, segundo P1, não havia sequer um material escrito sobre o modelo de Educação Física adotado que dirá um projeto no qual a Educação Física se mostrasse articulada com os outros componentes curriculares da instituição. Para P2 havia uma liberdade para o desenvolvimento do seu projeto, contudo, a ausência de indicadores ou caminhos para a construção do mesmo parece ter se revelado como uma dificuldade por parte de P2.

A necessidade de um coordenador que entenda de Educação Física na escola, indicado por Borges (1998) como uma necessidade demonstrada pelos professores desta área, também foi elucidada por P1 e P2. Principalmente nesta fase de inserção profissional o papel de um coordenador que conheça e dialogue com os novatos sobre formas de minimizar as dificuldades por eles enfrentadas parece ser fundamental.

Tanto na escola de P1 quanto na de P2 havia mais de um professor de Educação Física, contudo isso não representou uma organização dos professores de Educação Física. Curiosamente parece haver uma série de conflitos entre eles demarcando distintas perspectivas de Educação Física para a escola. P1, em alguns momentos, ressalta que o diálogo entre os seus colegas de área parece impossível, tendo em vista que todos eles pensam numa Educação Física genuinamente esportiva e competitiva, o que para P1 é um retrocesso e contribui negativamente com a consolidação da imagem que se tem do professor de Educação Física dentro da escola.

Para P1 e P2 a Educação Física na escola deve levar o aluno a conhecer e vivenciar as distintas manifestações corporais criadas pelo homem ao longo do tempo (jogos, esportes, danças, ginásticas, brincadeiras). Além disso, o conhecer deve ser valorizado a partir de aulas informativas e realizações de pesquisas nas quais os alunos possam aprender a se relacionar melhor com seus corpos, incorporando valores que os tornem críticos aos constantes apelos da mídia, do tipo: “no jogo vale tudo”, “esporte é saúde”, “corpo bonito é corpo magro”. Essa perspectiva da área parece se contrapor às perspectivas dos professores que defendem um ensino voltado exclusivamente para a aquisição de habilidades motoras e técnicas esportivas e a participação de alguns poucos alunos em campeonatos esportivos, isso acaba dificultando a proximidade, o diálogo e a organização da área dentro da instituição escolar em prol de um projeto coletivo que permita a consolidação da imagem docente e da Educação Física.

Em linhas gerais essa categoria de análise nos demonstrou os inúmeros enfrentamentos vivenciados pelos professores de Educação Física em início de carreira, revelando o significativo impacto que as condições objetivas de trabalho e os distintos contextos profissionais circunscrevem na prática docente. Tais constatações nos alertam para o reconhecimento de que os gradientes de competência docente são constituídos por esta mistura que envolve as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, como já alertava Nóvoa (1995b).

4.4. O PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA BASEADO NA MENTORIA

4.4.1. OS DIÁRIOS

De um modo geral os diários de P1 se mostram com uma estrutura que apresenta muitos detalhes da descrição das atividades desenvolvidas. Até desenhos contendo a disposição física dos alunos e o formato da atividade ministrada é descrito por P1.

P2 fez registros sucintos do seu dia-a-dia e sempre destacou que sua preferência estava em falar e não em escrever sobre suas aulas.

Corsi (2002) ao utilizar os diários de aula, confeccionados pelas professoras, como recurso para analisar as dificuldades enfrentadas no início da carreira constatou também distinções entre a forma de escrever das docentes. Uma fazia

descrições sucintas, enquanto a outra expressava a complexidade das situações vividas em aula.

Ainda tratando das características gerais dos diários, foi possível verificar a dificuldade tanto de P1 quanto P2 para justificarem, em seus registros, as tomadas de decisões que empreendiam ao longo das aulas.

P1 e P2 demonstravam dificuldade na identificação sobre o porquê ensinavam assim e não de outro jeito, dificuldade esta que não se revela somente no início da carreira, mas que perpassa toda a trajetória profissional do professor de Educação Física. Em estudo realizado por Ferreira (2004) evidenciou-se que,

“No trabalho conjunto, entre os docentes e os licenciandos, foi possível notar que a maioria das preocupações tanto de uns, quanto de outros, reside na dimensão técnica do ensino – o que será feito e como será feito. Com frequência ganhava mais destaque a preocupação com a definição do conteúdo. (...) os objetivos ficavam sempre por último, isso quando eram lembrados. Essa dificuldade comprometia também a continuidade do programa de ensino, pois quando se concluía um bloco de conteúdo se mudava para um outro sem se saber ao certo porque e aonde se queria chegar com aquilo”. (p.97)

Tais indicadores reforçam a necessidade de se constituir uma identidade para a Educação Física escolar, como sugere Caparroz (1997) e Vago (1999) a consolidação de uma Educação Física **da** escola e não de uma Educação Física **na** escola, minimizando assim a fragilidade e suscetibilidade às interferências externas da tradição esportiva que marca o cenário da Educação Física escolar.

Em termos estruturais os diários envolveram assuntos específicos que foram se repetindo durante todo o processo de confecção dos mesmos. Apareceram de forma recorrente, nos diários, os assuntos: descrição da tarefa, estratégia didática, avaliação da aula e da aprendizagem do aluno, dilemas e a descrição do contexto.

No âmbito dos assuntos explorados pelos sujeitos, é possível afirmar, a partir dos tipos de diários sugeridos por Zabalza (1994), que os diários de P1 e P2 centraram-se nas tarefas que eles e os alunos realizaram. Apesar do estabelecimento de um roteiro que solicitava dos docentes questões como: O que foi ensinado, como foi ensinado, por que se ensinou desta e não de outra maneira e

qual a finalidade do que se ensinou para a formação do aluno, ganhava mais importância para P1 e P2 descrever sobre as atividades que estavam desenvolvendo. Esse aspecto talvez possa nos alertar para o fato de que mesmo sendo dada uma instrução para a elaboração do diário, o seu processo de construção depende sobremaneira do significado que o professor dá para a sua confecção.

Quanto às possíveis mudanças nos registros ao longo do período em que P1 e P2 produziram os diários, percebeu-se um estilo que foi se repetindo ao longo das produções nos aspectos da forma e da escrita sem que houvesse uma evolução progressiva e contínua dos conhecimentos como destacado pela investigação de Darsie (1998).

Próximos do final do ano letivo e com a tarefa de organizarem e administrarem os campeonatos esportivos nas suas respectivas instituições, P1 e P2 produziram registros bem mais sintéticos que os costumeiros. Em função das poucas aulas que ministraram nesse período, eles justificaram que tinham poucas coisas para escrever.

Há preocupações coincidentes demonstradas por P1 e P2 ao tratarem das estratégias didáticas. Embora tais estratégias nem sempre apareçam seguidas, nos registros, de uma explicação sobre o porquê foram feitas, observa-se que, a questão do ensinar o aluno a fazer e a compreender o que faz, o envolvimento e a participação ativa dos estudantes nas decisões da aula, a adaptação dos jogos e a inclusão de todos os alunos nas atividades, são freqüentemente citadas nas narrativas escritas.

P1, algumas vezes, manifesta preocupação em oferecer outras atividades para os alunos que estão esperando um jogo acabar para somente depois entrarem para jogar. Uma dinâmica rotineira utilizada no final das aulas é a discussão coletiva (entre os alunos e a professora) sobre os acontecimentos da aula (os pontos positivos e os negativos). O envolvimento dos alunos na criação de exercícios e alongamentos nas aulas é uma outra preocupação demonstrada por P1 que, com freqüência, convida os alunos a criarem exercícios e alongamentos para serem vivenciados por todos os colegas da turma. O caderno com as anotações das equipes e seus integrantes, bem como, a pontuação é um outro recurso utilizado pela professora para evitar a exclusão dos alunos. P1 demonstra valorizar os alunos que prestam atenção e se mostram disciplinados nas aulas, oferecendo algumas

recompensas, como: poder tomar água, serem os primeiros da fila na hora do exercício. A novata também recorre à estratégia de solicitar aos alunos trabalhos para serem realizados em casa como: desenhos de quadras, redação sobre as aprendizagens obtidas nas aulas. Para permitir que todas as meninas, desejosas para ajudarem a professora com o transporte dos materiais da aula, tenham seu desejo satisfeito, a professora montou uma tabela que organizasse os dias de cada ajudante. Para evitar uma aula que fique somente no jogo e sem a participação da professora, P1 usa como recurso a paralisação constante dos jogos para explicar regras e posicionamentos dos jogadores. Há a utilização de outros espaços (pátio, biblioteca), que não a quadra, para a realização das aulas de Educação Física. Desenhos com giz na quadra para explicar o rodízio do vôlei são utilizados para facilitar a compreensão e aprendizagem dos alunos. A negociação, envolvendo o que a professora vai ministrar e o que os alunos querem fazer, é uma constante nas aulas, na maioria das vezes voltada para fazer com que o aluno se comprometa com a melhora do seu comportamento. Valoriza a importância de o aluno conhecer novas brincadeiras, jogos e vivências. Permite aos alunos vivenciarem o papel de árbitro nos jogos e os questiona sobre as regras. No alongamento, a professora solicita aos alunos que falem o nome dos músculos que estão alongando. P1 também se preocupa em explicar para os alunos como a indisciplina atrapalha a aula e compromete o conteúdo programado. Para relembrar os tempos de aluna e o prazer que sentia quando o seu professor de Educação Física entrava para jogar com a turma, P1 também narra algumas situações nas quais joga com os seus alunos.

P2 faz adaptações das regras dos jogos e esportes para facilitar a compreensão por parte dos alunos. Discute com os alunos sobre a avaliação que realiza. Procura envolver os alunos nas decisões da aula, sugerindo que eles apresentem algumas atividades por eles criadas. P2 também se preocupa em articular o conteúdo procedimental com o conceitual para o ensino da frequência cardíaca, ou seja, depois de explicar conceitualmente tal assunto ele propôs que os alunos aferissem em seus próprios pulsos o número de batimentos primeiro em repouso e depois de realizarem uma corrida. O professor desenvolve trabalhos em grupos com os alunos para que os mesmos discutam pontos de vistas distintos. Tenta aproveitar melhor a aula, devido ao material disponível, usando circuitos de atividades como estratégia.

Sobre a avaliação da aula e da aprendizagem do aluno, P1 apresenta descrições numericamente superiores à P2.

P1 avalia o aspecto motor do aluno; o envolvimento dos alunos na aula; as aprendizagens cognitivas, que permitem, por exemplo, aos alunos compreenderem o rodízio do vôlei e o deslocamento deles na quadra quando jogam futebol e; as atitudes dos alunos (indisciplina, envolvimento com a aula, organização).

Tentei ensinar uma brincadeira de girar dentro do círculo para eles, mas não entenderam. Essa turma tem muita dificuldade em quicar a bola. Fizemos novamente exercícios de quicar. (P1, Diário 1 – 31/03 a 23/04)

Em seguida brincamos de “alerta”, ninguém conhecia a brincadeira. Expliquei várias vezes e mesmo assim não entenderam muito bem. Brincamos mas sempre tinha que parar explicar novamente. Só depois de umas quatro ou cinco “jogadas” é que foram entender. Não ficaram irritadas nem desmotivadas porque no momento em que eu parava todas vinham e prestavam atenção e nenhuma quis parar de brincar. (P1, Diário 2 – 28/04 a 15/05)

A grande maioria prestou atenção, os que não estavam prestando atenção pelo menos não estavam atrapalhando (no início sim, ficaram conversando e até tentaram brincar com a bola, mas chamei atenção e pararam). O mapa que eles mais gostaram foi o dos órgãos e fizeram bastantes perguntas, como: “O coração tem esse formato? Não é diferente? O cérebro é colorido igual do desenho? Certeza que é daí que sai tudo que queremos fazer?” Percebi que gostaram porque depois ficaram comentando até o final da aula. (P1, Diário 6 – 22/09 a 22/10)

P2 demonstra uma preocupação avaliativa mais voltada para o comportamento dos alunos. Para ele ganha relevo avaliar se os alunos estão gostando ou não da aula e se houve participação de todos os alunos nas atividades. Outro aspecto que é constantemente avaliado se refere à indisciplina e às reclamações dos alunos, ou seja, quando há disciplina e os alunos não reclamam da aula o professor a avalia como uma boa aula.

Ocorreu uma mudança radical nos alunos, apesar da sala extensa e falante, ao chegarmos na quadra a enorme maioria dos alunos sentou nas arquibancadas e rapidamente conseguimos chegar em um consenso sobre a atividade livre daquele dia. (P2, Diário 3 – 05/05 a 23/05)

Essa semana ficou marcada para mim como a mais importante e marcante para minha vida profissional e também como a maior vitória alcançada por

mim. Ousei dar uma aula de ginástica contendo alongamento inicial e final e exercícios basicamente contendo corridas. Para minha surpresa e felicidade o resultado foi melhor que o esperado, após alguns resmungos, todos os alunos participaram integralmente da aula sem nenhuma cobrança por parte minha e nem das “notas”, os alunos adoraram e pediram que essa aula se repetisse sempre, principalmente àqueles que não são adeptos dos esportes e jogos com bolas. (P2, Diário 5 – 28/07 a 22/08)

Os dilemas enfrentados por P1 e P2 são coincidentes na questão da resistência dos alunos aos conteúdos das aulas. Ensinar um conteúdo que não seja o futebol é uma tarefa árdua para esses jovens professores, pois os alunos reclamam demais e tendem a não colaborar com os docentes, causando tumulto, indisciplina e desorganização na aula. Essa evidência parece ser recorrente entre os professores de Educação Física, não somente os iniciantes, mas também aqueles que, apesar de experientes, quando transferidos ou então a cada ano têm que escolher (ou recebe a incumbência) novas escolas para atuar. Tal evidência é reforçada pela pesquisa de Bracht e cols. (2002). Apesar disso, P1 e P2 batalham para conseguir superar esse dilema.

Neste dia um aluno que falta bastante foi e ficou reclamando do alongamento, dizendo: “não sei pra que isso” “quero jogar logo!!” “Anda dona vamos formar timinho”. Já cansei de falar para eles quais são os meus objetivos com eles, o que eu quero trabalhar e principalmente o que eu quero que eles aprendam. Já expliquei que não estou lá apenas para entregar uma bola e ficar vendo-os jogar. Quero que eles aprendam a jogar futsal, quero que eles conheçam novos jogos, que eles tenham novas vivências, que eles aprendam a respeitar os professores, a se respeitarem. Enfim quero ajudá-los a serem humanos !!! Porque na realidade que eles vivem está sendo um pouco difícil. Para não repetir isso novamente, pedi para ele parar de falar para poder entender qual o trabalho que estamos tentando realizar. (P1, Diário 3 – 19/05 a 02/07)

Em todas as séries encontrei os mesmos obstáculos. Por ser um conteúdo diferente do habitual os alunos reclamaram do porque de conhecer isso. Expliquei, muitas vezes precisei agir com energia, mas o importante foi que no final de todas as aulas, grande parte dos alunos já havia compreendido e tentava pegar a frequência uns nos outros. (P2, Diário 3 – 05/05 a 23/05)

Quanto às descrições do contexto associadas às dificuldades de trabalho, P1 se refere: ao portão que separa a quadra do pátio da escola, à confusão entre a secretaria da educação e a secretaria de esportes do município quanto às atribuições de trabalho para os professores de Educação Física.

A questão do portão é um problema enunciado de forma recorrente nos diários de P1, demarcando o desconforto da docente e suas dificuldades para ensinar tendo em conta esse fator.

Existe um portão que separa o pátio da quadra, mas os meninos da tarde pulam esse portão e vão todos para a quadra. Já pedi para uma inspetora de alunos ficar nesse portão, mas nunca fica. Esses alunos que pulam o portão o abrem, deixando livre a passagem, para quem quiser ir para a quadra na hora do recreio. Fiquei muito nervosa porque isso sempre me atrapalha. Tenho que parar a aula para os tirar da quadra e isso perde muito tempo. Alguns alunos que pularam ficaram “mexendo” comigo e com as meninas, ficavam dizendo: “vou ficar vendo essa professora gostosa”. Achei uma falta de respeito e fui falar com a coordenadora para exigir uma atitude ou pelo menos que coloque uma inspetora de alunos para tomar conta do portão no horário do recreio. (P1, Diário 1 – 31/03 a 23/04)

A falta de definição das atribuições/funções das distintas secretarias de educação e esportes no município com relação aos professores de Educação Física é um outro elemento problemático indicado por P1. Tal deficiência compromete suas aulas, desorganiza seus planejamentos e lhe causa insegurança.

Não teve aula porque o diretor de esportes resolveu fazer uma caminhada com todas as escolas e o R (o outro professor de Educação Física) e eu tivemos que ajudar. O detalhe é que fiquei sabendo disso às 11h40 da manhã e a caminhada estava marcada para as 14h30. Depressa passei nas salas avisei meus alunos que não iria ter aula por causa da caminhada e que era para eles estarem na escola as 14h30 para participarem da caminhada. O vice-diretor já havia passado nas salas avisando da caminhada e convidando o período da manhã para participar. Ele disse também que eu organizaria a caminhada. Quando fiquei sabendo disso fui na secretaria me informar sobre essa caminhada, mas ninguém sabia me informar. Só falaram que o S (diretor de esportes da cidade) havia ligado para a escola e solicitado que os professores de Educação Física ficassem disponíveis para ajudar na caminhada. (P1, Diário 3 – 19/05 a 02/07)

A produção dos diários também trouxe contribuições relevantes para P1 e P2, valorizando a potencialidade formativa destacada por Zabalza (1994) e que também pode ser notada nos resultados de pesquisas que o utilizam com este foco (DARSIE, 1998; GUARNIERI, GIOVANNI e AIELLO, 2001; e CORSI, 2002).

Ao narrar por escrito sobre suas aulas, os jovens professores tomaram consciência das coisas boas que faziam, melhoraram a organização e o planejamento das aulas, passaram a refletir sobre suas ações e a analisá-las e,

criaram o hábito de pensar sobre o que faziam. Estes elementos confirmam a constatação realizada por Darsie (1998) ao verificar que os diários “(...) *não são somente documentos de registros das reflexões, mas por vezes é nele e por ele que se desencadeia o próprio processo de reflexão*” (p.282).

Quando eu escrevia os diários parecia que eu estava vendo um filme, vendo o que estava acontecendo de novo. Claro, faz você pensar no que você está trabalhando: Como? E por quê? Se está dando certo ou não. Porque quando você não escreve nada, às vezes não pensa, você não pára para pensar se o que você fez está dando resultado, se você alcançou algum objetivo. (P1, EC, 26/04)

Trabalhar com os detalhes do diário me faz pensar mais no planejamento (...). O diário me forçou a me programar melhor. Essa programação é benéfica para mim e me faz pensar em todas as turmas, não só nas que eu relato para você. Criou um hábito, eu estou sempre pensando – acho que por influência do diário. (P2, EI, 19/09)

Os diários me permitem pensar nas coisas boas que eu faço na escola. Eu acho que se não tivesse o diário eu estaria mais desanimada ainda com a escola. Eu acho que vou incorporar o diário na minha vida (...). (P1, EI, 20/09)

Nos diários produzidos por P1 e P2 há um predomínio da escrita descritiva, ou seja, os acontecimentos da aula são descritos como forma de relato. Os professores se concentram em descrever o que aconteceu na aula sem se preocupar muito com a manifestação das suas reflexões acerca dos acontecimentos, revelando poucos elementos sobre os motivos que geraram tais acontecimentos, a possibilidade de alterá-los, o impacto dos mesmos em suas aulas. Apesar dessa preponderância descritiva, foi possível identificar uma série de reflexões descritivas e duas reflexões dialógicas (HATTON e SMITH, 1995).

Tal aspecto demarca a existência de diferentes níveis de reflexão por parte dos docentes. Contudo, o processo de construção dessas reflexões não se apresenta como algo linear, ao contrário, em determinados períodos (onde os professores parecem ter mais tempo para escrever os diários e não estão envolvidos em muitas atividades solicitadas pela escola ou pela prefeitura, como é o caso de P1) há manifestações reflexivas mais elaboradas, demonstrando que a reflexão de natureza dialógica, dentre outros elementos, parece também depender das condições objetivas de trabalho.

Outro aspecto que trata dessas distintas manifestações de reflexão demonstradas por P1 e P2 pode estar relacionado com o alerta de Guarnieri, Giovanni e Aiello (2001) quando salientam que, embora o reconhecimento da importância de se fazer os diários possa estar relacionado com a instrução que foi dada para a sua elaboração, isso nem sempre garante que os professores o construam apresentando reflexões profundas sobre suas ações.

As reflexões descritivas dos jovens professores são caracterizadas por justificativas pessoais,

Os alunos nunca tiveram contato com essa modalidade esportiva, por isso o interesse de alguns alunos levou-me a trabalhar esse conteúdo, adaptando o jogo devido ao fato de todos os alunos desconhecerem as regras, levando-me a aproximar as mesmas do futebol e do basquete. (P2, Diário 1 -31/03 a 25/04)

Uma por vez deveria manchetear a bola na intenção de fazer a cesta. Propus essa atividade porque quase sempre quando chego para a aula as alunas estão arremessando a bola na cesta. (P1, Diário 2 – 28/04 a 15/05)

Separei as equipes. Achei melhor equilibrar os times e também separar as panelinhas. Percebi que eles não gostaram muito, mas também não reclamaram. (P1, Diário 3 – 19/05 a 02/07)

A reflexão dialógica é caracterizada pelo diálogo que professor estabelece consigo próprio, no qual explora a experiência e os eventos ao realizar um julgamento da própria ação, tal reflexão foi identificada uma vez em P1 e outra em P2.

Após analisar minha postura de deixar muitas vezes a aula livre para os alunos e avaliar tal procedimento como positivo pelo aspecto de confiança e “camaradagem”, detectei como deficitário os aspectos de autoridade do professor e a necessidade de se trabalhar com conteúdos que os alunos não conheciam. Decidi então utilizar um novo critério de avaliação, sendo que o bimestre contém 9 semanas, 4 seriam atividades propostas pelo professor e avaliadas com 1 ponto por aula para todos que participassem. Agora se não quisesse participar não tinha problema, mas ficaria sem aquele ponto. Outras 4 semanas o grupo junto decidiria qual atividade realizaria, a participação do professor era somente de orientar e impedir brigas. Essa aula não retirava ponto, só somaria mais um pelo comportamento, chegando a 5 pontos. Os outros 5 pontos viriam de um trabalho em grupo que seria apresentado nesta aula remanescente, na nona aula. (P2, Diário 3 – 05/05 a 23/05)

No final da aula, as crianças que jogaram e ganharam me pediram (insistentemente) para que eu os deixasse fazer a final. Já passava das 11h00, muitas crianças, por causa da confusão, já tinham ido embora, inclusive o outro professor de Educação Física. Então, deixei-os fazer a final e por isso desagradei os outros. Falaram que eu sempre defendia que todos jogassem o mesmo número de partidas e não era justo que os outros jogarem mais. Na minha avaliação o que ocorreu foi que fui agradar alguns e desagradei a maioria. Acredito que errei com essa atitude porque prego uma coisa e neste dia acabei me contradizendo. (P1, Diário 2 – 28/04 a 15/05)

Dentre as várias contribuições formativas obtidas através da produção das narrativas escritas, os docentes em início de carreira também relataram dificuldades em escrever tais diários.

O tempo para escrever esses diários foi um fator enfatizado por P1 e P2, tendo em conta as inúmeras tarefas que eles fazem na instituição onde atuam. Essa dificuldade gerou uma produção de diários em horários que, geralmente, os professores estavam cansados. Talvez resida aqui o motivo pelo qual os professores tendiam a produzir um diário mais descritivo que reflexivo.

Eu fiz os diários ontem à noite e não estava com vontade de fazer. (P1, EI, 17/05)

Eu só acho que em questão de tempo e horário está faltando eu me organizar melhor para eu poder me dedicar mais, escrever mais detalhes, porque eu descrevi as aulas mas eu não falei meu objetivo, o que eu esperava. Então eu acho que faltou mais dedicação da minha parte com relação aos diários. (...) Eu tenho que destinar um tempo maior para fazer os diários. (P1, EC, 17/07)

Está muito corrido para mim, e por isso eu acho que não estou conseguindo escrever o diário com mais detalhes. Eu escrevi estes dois diários na secretaria e fui interrompido quase umas 7 vezes. Quando eu chego em casa eu chego quebrado e por isso não consigo escrever o diário direito. (P2, EI, 19/09)

Para escrever os diários das três turmas não é fácil, está sendo muito difícil arrumar tempo. (P2, EI, 19/09)

Parece haver com isso uma dificuldade de escrever sobre suas aulas, muitas vezes associada à falta de tempo em função do excesso de trabalho que realizam. Essa mesma dificuldade ficou constatada na investigação realizada por Ferreira (2004).

Para reforçar essa questão dos problemas enfrentados na confecção dos diários, por parte dos professores, Corsi (2002) destaca que *“Uma grande dificuldade para realização de pesquisa com a metodologia do diário reflexivo é que muitos professores se recusam a escrevê-lo (...) alguns por falta de tempo, (...) falta de hábito, (...) falta de percepção da utilidade de tal procedimento”* (p.12).

Relacionado a isso, Guarnieri, Giovanni e Aiello (2001) também salientam que a falta de hábito, por parte dos professores em elaborar registros escritos de sua prática profissional *“(...) parece estar ligada a práticas e concepções consolidadas no nosso sistema escolar, que atribuem aos professores sempre e somente a tarefa de executor, de tal forma que os próprios professores passam a não considerar relevante o que têm a dizer”* (p.07).

Como viabilizar a produção dos diários livres desses agentes limitadores nesse tipo de programa formativo? Essa é uma questão ainda sem resposta.

4.4.2. OS ENCONTROS INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Nos encontros individuais P1 e P2 relatam que têm a oportunidade de falar mais sobre as suas situações. Além de permitir esse maior acesso às suas histórias pessoais, um outro aspecto que merece destaque se refere às manifestações das emoções nestes encontros. P1, por duas vezes, se sentiu segura para expressar suas emoções através do choro, que segundo ela, estava entalado na sua garganta por causa das situações difíceis que estava enfrentando na escola. Tenho dúvidas se tal manifestação ocorreria nos encontros coletivos, em função da maior exposição com a qual o sujeito se depara. Wang e Odell (2001) já sinalizavam para a contribuição afetiva que tal tipo de programa pode oferecer, nosso estudo reforça estes elementos e sugere a mescla de encontros coletivos e individuais para que questões mais íntimas possam aflorar e também serem exploradas pela mentora no sentido de contribuir com os professores em início de carreira.

Os encontros coletivos se configuraram como um importante espaço de troca de informação, contato com uma outra realidade, despertando, entre os principiantes, reflexões sobre suas situações, compartilhamento dos problemas que encontravam e a minimização da sensação de solidão e incompetência individual geralmente sentida nessa fase inicial da carreira docente. Além disso, tais encontros reforçaram a importância do diálogo com um outro docente que vive situações similares e distintas, oferecendo oportunidade de se colocar no lugar do outro nos

distintos contextos enfrentados e também de permitir a manifestação de opiniões sobre as ações empreendidas pelo colega.

Eu gosto muito de ouvir as situações de P2. Às vezes ele fala alguma coisa que também me faz pensar, por exemplo, a questão das aulas mistas de Educação Física. (P1, EI, 17/05)

Eu acho interessante quando eu vejo as situações difíceis de P1, porque às vezes a gente acha que só a gente vive situações difíceis. E aí eu posso ver que não. Então essa troca de informação para mim já valeu de muita coisa. (P2, EC, 17/07)

Numa situação como a de P2 eu acho que dá para trabalhar de uma forma diferente da minha: falar, conversar, discutir sobre textos. Bom, primeiro eu tenho que conhecer os alunos. Mas eu trabalharia com apoio, tendo uma ajuda, achando estratégias com outras pessoas para a minha aula, eu não estaria sozinha, perdida. Lá na escola, às vezes eu faço uma pergunta pedindo uma resposta e aí eles vêm com outra pergunta para mim. Eu acho que nesse sentido seria muito bom, pois eu teria um apoio para trabalhar da maneira que eu acho certo. (P1, EC, 24/10)

Eu acho que tudo isso que P1 falou está certo. O que eu queria colocar a mais é que ao se tratar de disciplina e indisciplina aquilo que você promete você tem que cumprir, senão você perde o aluno. Se chegou na quadra, andou de bicicleta, não faz aula. Se outro andar e fizer a aula, na semana que vem, têm dez lá andando de bicicleta e nunca mais você tem o respeito. Então o que você prometeu, tem que cumprir. Por isso a gente precisa tomar cuidado com as coisas que a gente promete, senão os alunos montam em você. (P2, EC, 24/10)

Nas narrativas orais dos encontros coletivos e individuais, foi possível identificar processos reflexivos que tal programa despertou nos professores novatos. Superando as reflexões descritivas características das narrativas escritas, as narrativas orais – momentos em que se materializou o encontro com a mentora (com discussões dos elementos dos diários e de textos) e algumas vezes com P1 e P2 - os novatos aparentemente ampliaram ao longo do tempo os níveis de reflexão apresentando, muitas vezes, uma perspectiva reflexiva dialógica e crítica (HATTON e SMITH, 1995).

Com o tempo eu percebi que eu tinha conquistado os alunos e eles passaram a fazer o que eu solicitava. (P1, EC, 26/04)

Hoje eu acho que eu não precisava ter me indisposto no dia do planejamento, era só esperar o momento certo para eu falar. (P1, EC, 17/07)

A falta de relação entre os conteúdos ministrados na minha aula eu vejo como desorganização. Eu acho que eu teria que estabelecer relações. Não sei se eu não faço isso por falta de tempo. Acho que é por isso que eu não faço. (P1, EI, 17/07)

Eu percebi que as atividades que não eram esportivas havia mais inclusão dos alunos (ex: jogos recreativos, atividades corporais). Esse conteúdo parece que deixa os alunos iguais, o que não acontece quando acontecem os esportes, pois os mais habilidosos excluem os menos habilidosos. (P2, EI, 28/08)

A aula não pode ser exclusiva para os alunos mais habilidosos, aquilo que a gente debateu sobre o gordinho que nunca faz a aula. Isso é exclusão. (P2, EC, 24/10)

A rotina que eu estabeleci me ajuda a me organizar. Eu acho que a aula fica mais organizada e os alunos já sabem o que tem a fazer. Se eu não fizesse assim eu ia ter que ficar sempre chamando a atenção dos alunos e perderia muito tempo de aula. (P1, EC, 29/11)

Analizando tudo o que eu fiz, primeiro eu acho que deveria ter organizado melhor as minhas aulas, no começo sem o planejamento foi horrível. Queria ter montado um grupo de dança, mas não deu tempo. Queria ter terminado as aulas teóricas, mas também não deu tempo. Na minha cabeça é porque não deu tempo, mas o ano que vem eu quero fazer tudo isso. (P1, EC, 29/11)

Os textos, utilizados como recurso formativo nos encontros coletivos, também tiveram forte impacto em P1 e P2 no que se refere à ampliação dos níveis de reflexão. Muitas vezes as leituras conduziam os professores a efetuar análises relacionadas aos problemas que enfrentavam em suas escolas, gerando uma curiosa transição do texto para o contexto.

Hoje eu falei muito da escola, por causa daquele seu texto. Agora eu consegui visualizar, entender. Antes do texto eu estava me achando inútil. Agora não, eu comecei a ver que tem outras coisas que limitam a minha ação. (P1, EI, 17/05)

O caso de ensino que eu mais gostei também foi o primeiro, porque isso já aconteceu lá com a gente – aluno meu inclusive – e a gente combinou que em campeonatos assim se xingasse ou maltratasse alguém o aluno sairia, e o menino não queria sair, daí nós dois eu e o R (o outro professor de Educação Física) paramos o jogo e fizemos o menino sair. Daí a gente conversou com o aluno que a gente já tinha explicado isso e ele tinha que sair, e ele saiu. Mas eu

gostei do segundo caso de ensino também, e do terceiro é uma coisa que acontece comigo, tem aula que você está super animada, e daí vem o aluno e diz: “Mas a gente não vai jogar? A gente vai continuar fazendo isso? Mas isso não é aula!” Até que eu estava ficando louca eu já escutei, então isso é uma coisa que vai..., às vezes você dá até risada lendo o texto que você lembra das coisas e fala: “nossa...”. Então eu me identifiquei mais com os dois textos (1 e o 3) que com o 2. (P1, EC, 24/10)

No caso de ensino 2 eu também comecei a pensar e é verdade, os meninos, lá na escola, não largam a bola. Não pode levar bola, mas eles fazem bola de papel, e daí o pátio é deles, se as meninas ficarem por lá elas saem machucadas. Esses dias uma menina quebrou o braço/cotovelo, porque ela estava no pátio e daí um menino caiu em cima dela. Então se começasse a fazer um trabalho como diz esse texto, quem sabe. Porque lá essa história de separar meninos e meninas acontece bastante, até nas aulas de informática os meninos são separados das meninas (os horários são separados). Então eu gostei dos textos, deu para pensar em muitas coisas que acontecem comigo, porque às vezes a gente não pára para pensar. (P1, EC, 24/10)

Sobre o trabalho do professor ser solitário, eu não acho muito não. Eu acho que tem uma parte que é sua, se você não preparar a sua prova, se você não corrigir as coisas – são coisas que precisam de você. Mas eu vejo que depois o professor faz a avaliação e isso vai para a coordenação, a coordenação olha, corrige, questiona, sugere, pergunta por que isso ou aquilo. Eu acho que é um trabalho em conjunto, e assim é em cada trabalho, você faz um projeto e mostra para outro professor e para outras pessoas. Tem parte que é só você que faz, é só você... Mas eu não acho que o trabalho docente é solitário, pelo contrário, quando dá certo é porque é um trabalho coletivo. (P2, EC, 29/11)

Sobre o acessório nas aulas, às vezes a gente se perde, não é? Você tem uma meta, mas se perde e vai atrás do acessório. É fácil disso acontecer na nossa área, mas a gente tem que se livrar disso, a gente não pode se esquecer da meta. A coisa mais fácil do mundo é você ficar preso a besteiras. (P2, EC, 29/11)

Um ponto importante que parece nos auxiliar na compreensão do paradoxo encontrado em nosso estudo (a de uma reflexão mais elaborada nas entrevistas/encontros e uma outra mais descritiva nos diários) é que a entrevista parece atuar como um instrumento de auxílio dos diários, ampliando sua potencialidade formativa na construção de reflexões mais elaboradas acerca das ações empreendidas pelos professores.

Corsi (2002) ao fazer uso dos diários, elaborados pelos docentes, e de entrevistas percebeu que “A volta a essas situações durante as entrevistas, leva o

professor novamente à reflexão sobre a ação, avaliando se foi adequada a atitude tomada e procurando novos caminhos para a intervenção” (p.148).

Tais constatações parecem sinalizar para o valor das entrevistas, no âmbito da reflexão docente, em pesquisas que fazem uso dos diários de aula.

4.4.3. A MENTORIA

A mentora aparece como alguém que ofereceu aos jovens professores sugestões de estratégias de ensino; promoveu reflexões sobre: a profissão, os problemas enfrentados, o contexto do trabalho e as aulas; apoio afetivo, além de orientar com referências teóricas e bibliográficas para auxiliá-los em suas aulas.

Em função dos elementos indicados pode-se notar que houve um enfoque formativo que procurou oferecer apoio humanista, técnico e crítico. Alguns exemplos extraídos das narrativas dos iniciantes ilustram esses aspectos:

Eu estou gostando do nosso trabalho pelo seguinte: eu não sei se eu não estivesse fazendo esse trabalho, no momento em que eu estava revoltada, se eu teria passado pelas coisas que passei sem desistir do emprego. Porque eu estava muito nervosa, eu não estava aceitando as coisas que estavam acontecendo lá na escola. (P1, EC, 17/07)

Nossas reuniões estão me ajudando a entender as coisas, que existe um contexto e que eu não vou mudar as coisas da noite para o dia. (P1, EC, 17/07)

Depois que você deu a idéia de fazer painéis eu achei muito legal e quero fazer isso lá no colégio também. Assim o conteúdo vai poder ser explicado, discutido e não só praticado. (P2, EI, 28/11)

Tal perspectiva aponta para o que Feiman-Nemser (2001) denominou de *mentoria educativa*, tendo em conta que tal processo parece ter ido além dos modelos tradicionais formativos baseados em mentores que focam exclusivamente o ajustamento situacional, o aconselhamento técnico e o suporte emocional dos professores iniciantes. Refletir sobre a profissão, os problemas enfrentados e o contexto do trabalho e das aulas possibilita criar um hábito que incita os novatos a aprender com suas práticas. Além disso, pode oferecer ao jovem professor elementos que lhe permitam transformar o sistema onde atua, bem como, ajudá-lo na identificação e avaliação dos seus conhecimentos subjetivos na construção de suas ações.

De um modo geral, a mentora teve dificuldades para estabelecer espaços equilibrados, nas reuniões coletivas, para a manifestação dos sujeitos. Tendo em vista que ambos gostavam muito de falar, nem sempre havia clareza, por parte da mentora, de quando e como fazer com que um parasse de falar para o outro iniciar sua fala.

Outra dificuldade está relacionada com o controle, por parte da mentora, da ansiedade pessoal que ela vivenciava quando aguardava os encontros com P1 e P2 para a discussão dos textos ou a visualização de alguma tarefa que havia sido sugerida para eles, como por exemplo, a confecção do planejamento das aulas. Como muitas vezes estas tarefas não eram realizadas por P1 e P2, a frustração da mentora pode ter influenciado negativamente o encaminhamento de alguns encontros.

Um importante aspecto a ser considerado no âmbito das reações afetivas manifestadas pela mentora diz respeito à consideração dos elementos subjetivos que são carregados em todo trabalho realizado pelo ser humano. Como lembram Wang e Odell (2002) é muito importante que sejam consideradas conjuntamente as expectativas dos professores iniciantes e dos mentores, de modo que os elementos afetivos não influenciem negativamente no andamento do programa.

Estimular os docentes a confeccionar o diário de um modo mais reflexivo e menos descritivo, também se consubstanciou como uma situação difícil para a mentora. Foram utilizadas estratégias voltadas para que os professores compreendessem que o diário era diferente de um relatório. Porém, o fato dos encontros explorarem de modo mais reflexivo os elementos descritos nos diários, pode ter contribuído para fazer com que os professores iniciantes escrevessem de um modo mais descritivo esperando explorar melhor suas narrativas escritas na hora dos encontros.

Organizar o dia e o tempo dos encontros tendo em conta a vida dos professores foi uma outra dificuldade para a mentora, ou seja, nem sempre os professores podiam ficar aos sábados à tarde 1h e meia à 2h no encontro. Eles manifestavam as preocupações familiares, o cansaço, enfim, elementos existenciais que precisam ser levados em consideração em programas como este. Gatti (2003) salienta que trabalhar somente com informações, conteúdos e a racionalidade dos professores tem se mostrado ineficaz, tendo em vista que esses profissionais – os

professores – não são seres abstratos ou essencialmente intelectuais, mas principalmente seres sociais.

Ainda sobre a disponibilidade temporal dos sujeitos, nem sempre foi possível operacionalizar os encontros coletivos de forma a viabilizar dias e horários que permitissem os encontros conjuntos entre P1 e P2. O fato de P1 morar em outra cidade, distante do local onde ocorreram os encontros, pode ter contribuído negativamente com o cronograma do programa, o que parece sugerir a necessidade de realização de programas formativos, como este, entre sujeitos com maior proximidade geográfica, ou ainda, como já vem sendo sugerido pela literatura (BARROSO, 1997; CANDAU, 1999) a introdução de programas desta natureza dentro do ambiente escolar onde os docentes em início de carreira atuam.

Outra questão de difícil encaminhamento para a mentora foi a condução da exploração de alguns textos para que P1 e P2 chegassem a uma reflexão mais profunda. Como algumas leituras eram sugeridas para que os novatos fizessem em suas casas, nos encontros, nem sempre, eles conseguiam resgatar o texto (em função de não ter tido tempo para realizar a leitura ou de terem feito tal leitura a mais de duas semanas antes do nosso encontro). Isso dificultava o trabalho da mentora que, ao invés de explorar a profundidade reflexiva que o texto poderia desencadear, acabava se concentrando em contar o texto aos jovens professores.

Continuando a análise referente ao fator tempo, a tarefa de confeccionar o planejamento, sugerida pela mentora e indicada pelos novatos como uma necessidade deles, também sofreu impacto dessa falta de tempo que os professores enfrentavam.

A dimensão avaliativa das aulas e dos diários também se configurou como um elemento de grande complexidade para a mentora e, em grande parte das vezes, de difícil resolução. Muitas vezes, os principiantes esperavam da mentora uma manifestação direta sobre suas ações, ou seja, se eles estavam certos ou errados naquilo que estavam fazendo. Fica como reflexão, a indagação sobre até que ponto uma mentora que está fora do contexto diário vivido pelos professores tem esse poder avaliativo de julgar suas ações. Essa questão demarcou necessidades de estudos que tratem mais desse assunto para que possamos compreendê-lo melhor.

Igualmente relacionado ao aspecto anterior, também parece estar presente a retomada, por parte dos professores iniciantes, dos tradicionais modelos de formação continuada, nos quais os professores são vistos como mero executores de

propostas elaboradas por terceiros e, portanto, quase sempre não têm o que dizer, mas só a ouvir e executar. Isso demonstra a necessidade de conscientização dos professores em busca de autonomia nas suas atuações e também de, na formação inicial, permitir que os futuros-professores tenham possibilidade de discutir e vivenciar situações onde sejam estimulados a avaliar, questionar, debater, contrariar, valorizando o que eles têm a dizer.

P1 e P2 também indicaram dificuldades que nos incitam a refletir sobre tal programa de iniciação à docência.

Analisar e discutir textos com linguagens mais elaboradas, com conceitos e definições, foi uma outra dificuldade manifestada por P1 e P2. Textos como o de Zabalza (extraído da obra “Diários de aula”) e de Pérez-Gómez & Gimeno-Sacristán (extraídos da obra “Compreender e transformar o ensino”) são exemplos dessa situação. Os jovens professores demonstraram se tratar de uma tarefa árdua e penosa realizar a leitura desses textos e, por isso, influenciados por este contexto desmotivante, foram pouco explorados nos encontros.

Tal constatação parece indicar um dilema para os programas de formação de professores que se revela pela dúvida de facilitar ou não os processos de leitura de textos/livros, tendo em vista certo “costume” por parte dos implementadores/colaboradores de propostas de formação continuada em fazer resumos e sínteses desses materiais para os docentes.

A questão que se coloca é: como ampliar o acesso e a análise mais profunda de referências teóricas aos docentes sem que isso se revele como algo desmotivante, sem sentido, de modo que os leve a desistir de participar e se envolver em programas como o realizado neste estudo? E mais, qual o sentido dessa atividade de leitura para os professores?

Tendo em conta as conquistas e as dificuldades acima indicadas, a seguir são apresentadas algumas sugestões para uma melhor viabilização de novos programas de iniciação à docência que possuam características similares ao que foi aqui empreendido.

No início do segundo ano letivo, quando os docentes principiantes avaliaram o programa formativo como um todo, eles sugeriram: casos de ensino, textos com linguagem mais simples, a avaliação na Educação Física e o contato com professores que atuam em outras instituições e vivem experiências distintas de P1 e P2.

O que eu gostaria nas nossas reuniões era de discutir mais sobre os conteúdos e os fatos que advêm da utilização deste ou daquele conteúdo. Dinâmicas como aquela que você passou dos casos de ensino. Eu gostaria de discutir mais isso. Discutir mais a ação do professor. Como sair de situações que você acha impossível. (P1, EI, 22/03/04)

Eu acho que a gente aprende muito lendo, mas eu não gosto daqueles textos escritos de forma difícil. Eu acho que a gente tinha que ler textos que falem da Educação Física, formas de ensinar, casos de ensino, o que é Educação Física, falar sobre aulas mistas, como é trabalhada a Educação Física em outras escolas. (P1, EI, 22/03/04)

Nas nossas reuniões eu também acho que seria interessante ouvir as experiências de outros professores de Educação Física para que a gente pudesse ver a realidade de outros lugares, por exemplo, como o professor trabalha, como são seus alunos, como ele conseguiu mudar a sua realidade, os problemas e dificuldades que ele encontra. Ver a realidade de várias escolas e não só públicas. Estratégias para resolver problemas como os meus. Eu acho que aí dá para aprender bastante coisa. Porém, não é qualquer professor que poderia participar dessa troca, mas professores que refletem sobre sua prática. (P1, EI, 22/03/04)

Talvez tratar também dos critérios de avaliação. Me faltam conhecimentos sobre a avaliação. Eu acho que a minha avaliação é muito subjetiva e é diferente das outras disciplinas que têm toda uma documentação para mostrar. O que eu preciso é de argumentos teóricos para eu justificar a minha avaliação. Hoje eu consigo detectar o que o aluno me mostra, mas talvez eu não consiga explicar como eu o avaliei. (P2, EI, 19/03/04)

Eu gostaria que nós discutíssemos mais textos, mas eu não tenho nenhum texto especial em mente. Acho que deveriam ser textos sugeridos por você mesmo. Nas reuniões coletivas eu acho que a gente deve continuar lendo e debatendo textos. Eu sei que você tem mais leitura que eu e por isso eu acho que você sabe mais de onde extrair estes textos. (P2, EI, 19/03/04)

Para a mentora do programa, também foi possível identificar algumas necessidades que podem ser indicadas como sugestão para o encaminhamento de novos programas de iniciação à docência.

- Utilização, nos encontros, de textos com linguagem mais fácil e que tratem do cotidiano docente;

- Variação dos encontros coletivos e individuais. Pensando nas contribuições advindas do contato com um outro docente iniciante e em uma forma de equacionar um tempo maior para a manifestação individual e íntima do jovem professor,
- Promover discussões sobre situações práticas do dia-a-dia docente,
- Preparar previamente questões norteadoras sobre os textos que serão debatidos nos encontros, estimulando a reflexão dos professores,
- Fazer uso de textos ou casos de ensino que apresentem relatos de experiências e/ou situações de outros professores de Educação Física que atuam em escolas.

A seguir é apresentado um quadro síntese das conquistas, dificuldades vivenciadas no programa e algumas sugestões para os problemas enfrentados.

QUADRO 1 – Conquistas, dificuldades e sugestões do programa de iniciação à docência baseado em mentores.

RECURSOS DO PROGRAMA FORMATIVO	CONQUISTAS	DIFICULDADES	SUGESTÕES (novatos e mentora)
DIÁRIOS	Conscientização das coisas boas que faziam na escola; Melhora na organização e planejamento das aulas; Reflexão sobre suas ações; Criação do hábito de pensar sobre o que faziam; Manifestação de reflexões descritivas e duas dialógicas.	Registros sucintos; Reduzidas justificativas sobre o porquê de suas ações; Não houve evolução contínua dos conhecimentos/reflexões; No final do ano letivo aparecem diários mais sintéticos; Predomínio da escrita descritiva; Falta de tempo para escrever.	Utilização de entrevistas para potencializar os níveis de reflexão dos diários.
ENCONTROS	Superação do sentimento de incompetência e solidão; Troca de informações e compartilhamento de problemas e conquistas; Reflexões conjuntas; Níveis de reflexões mais elaborados (dialógico e crítico).	Organizar o dia e o tempo dos encontros individuais; Operacionalizar dias e horários para os encontros coletivos.	Realizá-los dentro da escola onde os novatos atuam; Variar encontros individuais e coletivos.
MENTORIA	Os textos ampliaram os níveis de reflexão; Auxílio no oferecimento de estratégias de ensino, na promoção de reflexões, no apoio afetivo e na orientação de materiais bibliográficos para os novatos utilizarem em suas aulas.	Estabelecer espaços equilibrados para a manifestação das falas dos diferentes sujeitos; Controlar a ansiedade pessoal da mentora; Dificuldade dos iniciantes para realizar as tarefas fora dos encontros; Orientação para a produção de diários mais reflexivos que descritivo; Exploração dos textos rumo à reflexões mais elaboradas; O papel da mentora no julgamento das ações dos iniciantes.	Utilização de casos de ensino e textos com linguagens mais fáceis; Explorar a questão da avaliação na EF escolar; Contato com professores experientes e iniciantes de outras escolas; Preparar previamente questões norteadoras sobre os textos explorados nos encontros.

4.4.3.1. Elementos que nortearam a ação da mentora

A questão dos elementos que nortearam a ação da mentora, nas intervenções empreendidas ao longo do programa teve como destaque os diários produzidos pelos novatos, ou seja, as narrativas escritas, na maioria das vezes, a permitiram enxergar as dificuldades que eles estavam enfrentando. Quando isso não ocorria, os encontros lhe ofereciam auxílio na medida em que facilitavam seu acesso aos sentimentos, expectativas que geralmente ficavam velados nos diários.

Nos encontros individuais, existiram alguns momentos em que as necessidades de P1 e P2 eram distintas, exigindo, da mentora, formas de ação e organização diferenciadas.

No caso de P1, a questão dos sentimentos negativos que a docente estava enfrentando ganhou destaque no primeiro encontro individual. A tentativa de minimizar os sentimentos de tristeza, angústia e vontade de desistir da profissão guiaram a ação da mentora neste dia. Um momento estratégico desse contato, foi quando, a mentora (já tendo informações anteriores de que P1 estava sendo bem sucedida profissionalmente na APAE e na escola infantil onde também trabalhava), na tentativa de minimizar o forte sentimento de incompetência e incapacidade individual manifestado por ela, sugeriu que a novata pensasse nas outras atividades que exercia profissionalmente e lhe dissesse se ela, de fato, era incompetente e incapaz. Nesse exercício de reflexão, P1 deu um grande salto quando percebeu que havia um contexto que demarcava e circunscrevia seus modos de ação, o que a ajudou a diluir a sensação de incapacidade que ela atribuía a si mesma.

Os encontros individuais iniciais também tiveram como meta ajudar a mentora na compreensão das leituras que os iniciantes faziam de suas escolas, alunos e da comunidade escolar como um todo, do modo como ensinavam, das rotinas que estavam começando a estabelecer.

O texto sobre os diários foi utilizado com o intuito de apresentar mais elementos sobre as narrativas escritas, no sentido de que P1 e P2 reconhecessem a dimensão formativa dessa ação e compreendessem que não se tratava “apenas” de um relatório de aula e sim de uma forma de refletir sobre o que faziam. Já o texto “Ser professor...” teve como proposta apresentar aos novatos as dificuldades da profissão docente e a idéia de que ela se constrói ao longo do tempo.

P2, que inicialmente fazia diários super sintéticos, em maio começou a apresentar mais detalhes de suas aulas – revelando uma mudança na forma de escrever. Isso chamou a atenção da mentora, resultando numa estratégia de fazê-lo analisar e refletir sobre aquela nova forma de escrever (seus motivos, implicações para suas aulas, tempo para escrever).

Ao longo desse tempo, tanto P1 quanto P2 demonstravam muita dificuldade para organizar suas aulas (definir conteúdos que se relacionassem ao longo do ano letivo e estabelecer metas), foi nesse contexto que o foco dos encontros passou a envolver o planejamento das aulas.

Associada à questão do planejamento, os professores principiantes também demonstravam dificuldade em manifestar qual era a finalidade da Educação Física na escola. O contexto esportivo e competitivo tradicionalmente estabelecido nas instituições escolares onde atuavam se confrontava com as perspectivas por eles defendidas, resultando numa situação de grande instabilidade conceitual e de ação. Tanto P1 quanto P2 apresentavam dúvidas de como consolidar as concepções que defendiam diante de uma exigência coletiva que marchava para um outro rumo. Foi por causa destas constatações que o debate sobre a finalidade da Educação Física na escola tomou vigor nos encontros, tentando oferecer mais subsídios e orientações aos novatos.

Em setembro para P2 e outubro para P1, os diários passaram a apresentar uma escrita bastante resumida. P2 deixou de fazer um diário para cada turma e passou a descrever um único diário envolvendo as três turmas, descrevendo somente as atividades ministradas (que eram semelhantes). Já P1, que antes apresentava diários com vários detalhes, passou a descrevê-los de modo resumido. Em função disso, os encontros foram conduzidos na tentativa de que a mentora, junto com os novatos, compreendessem e refletissem sobre o que estava gerando aquele tipo de escrita. Além disso, o programa de mentoria foi problematizado no grupo na tentativa de visualizar os elementos de aprendizagem que poderiam ser mais relevantes naquele momento da carreira.

Em novembro o tema dos encontros foram as questões mais destacadas nos diários. No caso de P1, o campeonato esportivo ganhou ênfase. Foram feitas várias reflexões sobre as implicações do campeonato, dificuldades e possibilidades de elaborar novas formas de evento para minimizar os problemas encontrados. Para

P2, as questões: de uma avaliação geral dos conteúdos, estratégias utilizadas nas aulas, relação professor x aluno e aluno x aluno ganhou relevo nas reflexões, com o intuito de avaliar o ano letivo e compreender as conquistas e as dificuldades que ainda precisavam ser superadas.

Em março de 2004, ocorreu a reunião de avaliação do programa e a mentora ainda tinha uma expectativa de dar continuidade ao mesmo. Esta reunião era para ser realizada em dezembro de 2003, mas não ocorreu pelo fato dos novatos se mostrarem muito cansado e sem horários disponíveis para sua ocorrência. Uma outra tentativa foi realizada para que o encontro coletivo ocorresse em fevereiro de 2004, porém, a incompatibilidade de horários entre P1 e P2 inviabilizou tal proposta. Deste modo, em março de 2004, ainda sobre a contingência dos inúmeros afazeres de P1 e P2, a avaliação aconteceu por meio de encontros individuais.

Essas dificuldades para o agendamento de novos encontros/reuniões demonstraram que as motivações, expectativas e necessidades de P1 e P2 não pareciam ser mais as mesmas do início do programa. Aquele esforço coletivo para que os encontros acontecessem foi se dissipando e cedendo lugar para novos projetos que eles estavam estabelecendo como prioridade para o segundo ano da carreira.

No mês de maio, já com a definição de encerramento do programa, foram feitas reuniões individuais com P1 e P2 em busca de elementos avaliativos mais gerais do programa que auxiliassem a mentora na compreensão e construção de novas propostas formativas desta natureza.

A seguir, na figura 1, é apresentada uma síntese das intervenções realizadas nos encontros individuais ao longo do programa.

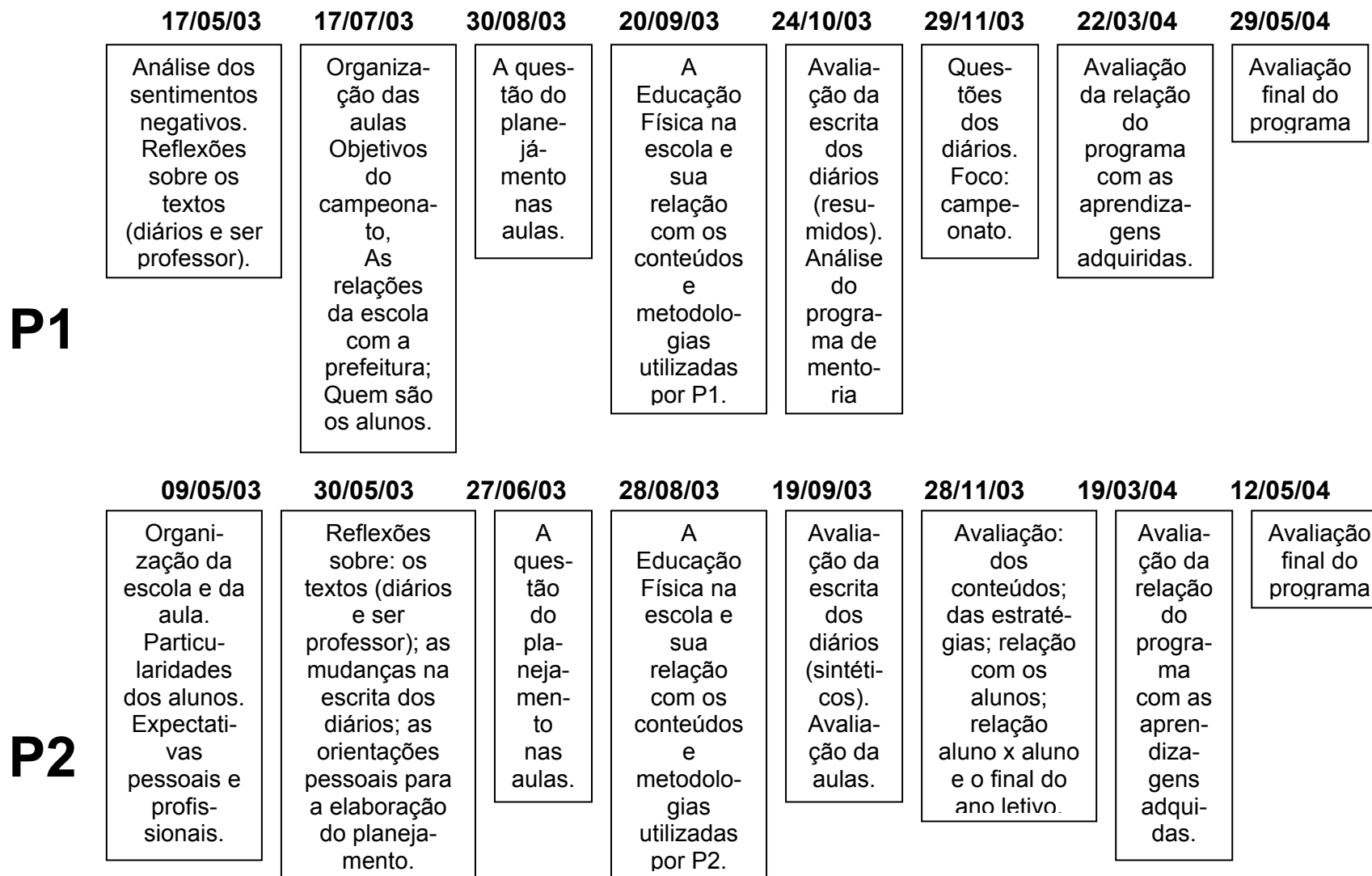


Figura 1 – Intervenções realizadas nos encontros individuais.

Os encontros coletivos, em sua maioria, se orientaram por textos e debates.

Inicialmente, foi discutido o projeto de pesquisa para que os novatos compreendessem que todo o programa envolvia paralelamente uma investigação e um programa formativo com diversas dinâmicas, incluindo a confecção dos diários por eles. P1 e P2 apresentaram uma espécie de mapeamento das características gerais de suas escolas e seus alunos.

No encontro seguinte ocorreu uma análise coletiva, entre a mentora e os novatos, dos impactos da confecção dos diários para eles. Também foram exploradas as dificuldades encontradas pelos principiantes para ministrar suas aulas e conviver com as especificidades de suas instituições.

A falta de definição de conteúdos e objetivos para as aulas se mostrou como uma carência formativa para os dois novatos no encontro seguinte. Os diários demonstravam que os docentes não tinham muita referência para a organização dos conteúdos que estavam ministrando. As aulas não apresentavam uma seqüência que pudesse justificar, mudar o conteúdo da próxima semana ou manter o mesmo. Esses elementos então, auxiliaram a mentora no estabelecimento do planejamento como foco dos encontros. Foram realizadas então leitura e debate do subtópico “Os professores como planejadores” presente no livro “Compreender e transformar o ensino” (GIMENO-SACRISTÁN e PÉREZ-GÓMEZ, 1998). Em seguida, a mentora sugeriu que os professores iniciantes tentassem fazer um planejamento semestral para as suas turmas. Conforme indicado anteriormente, os jovens docentes tiveram dificuldade para esta elaboração, somente depois de dois meses desta solicitação P1 e P2 trouxeram seus planos. O planejamento de P1 tinha mais detalhes que P2 contendo vários blocos de conteúdos, porém a ausência dos objetivos específicos continuava presente para os dois.

Essa constatação conduziu a mentora à seguinte indagação: Será que P1 e P2 apresentaram tal planejamento por causa de uma eventual dificuldade em identificar qual é a finalidade da Educação Física na escola? Embora sem a resposta definitiva para essa pergunta, ela propôs aos novatos uma leitura e discussão do texto “O ensino da Educação Física” (de autoria da mentora), com o intento de discutir essas indagações.

A sinalização, por parte de P1 e P2, de que gostariam de discutir elementos mais concretos da prática pedagógica fez com que a mentora visualizasse os casos de ensino como um recurso favorável para a satisfação desta necessidade,

considerando a aproximação e a motivação dos professores para tal debate. Assim sendo, foram selecionados três casos de ensino que pudessem se relacionar mais diretamente com a Educação Física, dois deles, extraídos de um artigo da Revista Brasileira de Ciências do Esporte intitulado “A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades?” (CALDEIRA, 2001) e o terceiro “O negócio é ensinar o futebol” (de autoria da mentora).

Já no final do ano letivo, quando P1 e P2 envolvidos nos campeonatos da escola pareciam se mostrar cansados e dispersos de suas aulas (os diários se tornaram bastante sucintos), a mentora buscou estabelecer com eles um debate sobre o texto “Ensinar ou a vertigem da dispersão: fragmentos de uma sociologia das práticas pedagógicas” (PERRENOUD, 1993) extraído do livro Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas, do autor já citado. Sua expectativa era fazê-los refletir sobre as formas de dispersão que eles enfrentam na escola e em suas aulas, quais as implicações disso para a formação dos alunos e como eles visualizavam formas para minimizá-las.

A figura 2, a seguir, apresenta uma síntese das intervenções realizadas nos encontros coletivos ao longo do programa.

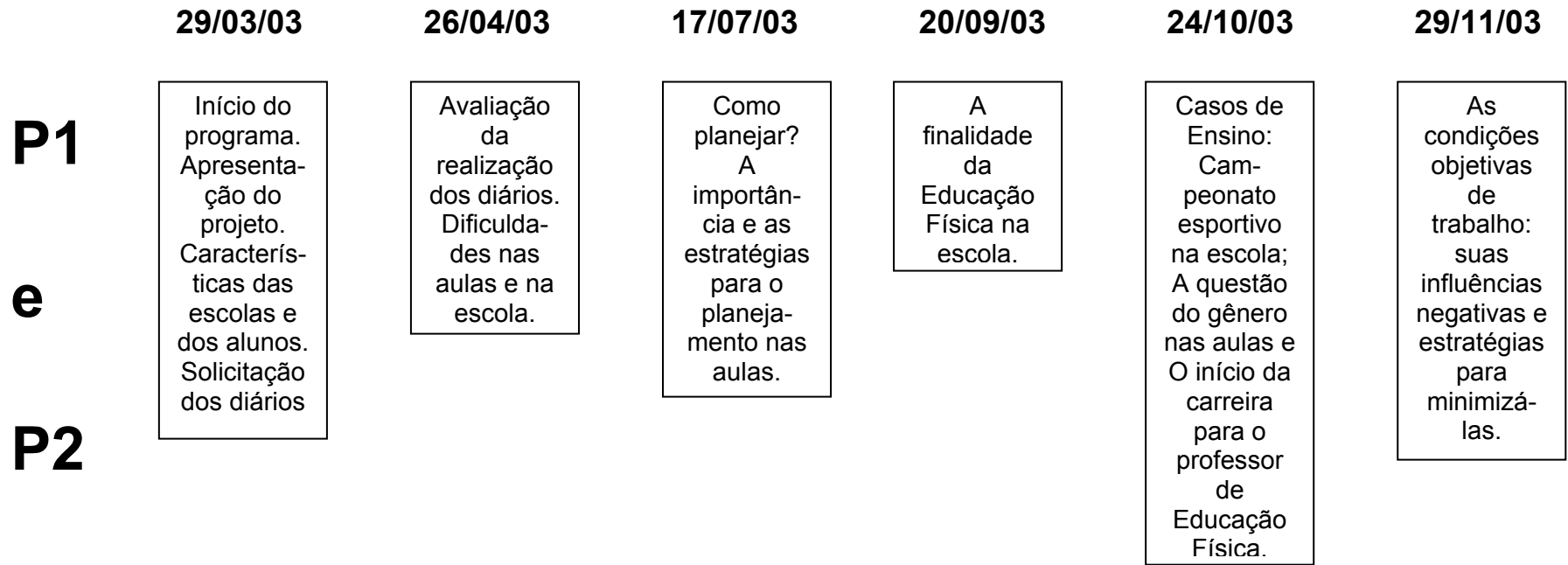


Figura 2 – Intervenções realizadas nos encontros coletivos.

Embora o conjunto de textos utilizados no programa se relacionasse com as expectativas da mentora, a sua leitura e discussão não foi muito fácil. Isso porque alguns textos que eram de fácil compreensão e agradáveis para a mentora, não o eram para os novatos, o que resultou em discussões com pouca profundidade de análise.

O tempo de duração do programa parece ter cumprido a sua meta com o encerramento do primeiro ano letivo de atuação dos principiantes. Tendo em vista que os novatos haviam adquirido um nível superior de segurança e confiança nos seus trabalhos, se comparado ao início da carreira, e construído alguns caminhos metodológicos para realizar a trajetória docente sem o auxílio da mentora.

Foi realizada uma tentativa para a continuidade ao programa, porém, tanto P1 como P2, manifestaram outras prioridades (curso de especialização aos sábados no caso de P1 e organização da coordenação da Educação Física na escola e produção do trabalho monográfico da especialização na parte de P2) que acabaram dificultando a manutenção da estrutura que vinha sendo realizada. Talvez tenha faltado também da parte da mentora mais fôlego para continuar o projeto. O que destaca o cansaço que tal empreitada parece ter desencadeado.

Estabelecendo relações destes dados com a literatura podemos perceber que os elementos que nortearam as interações da mentora, nas intervenções empreendidas ao longo do programa, foram as narrativas escritas. Tais narrativas permitiram-na enxergar as dificuldades que eles estavam enfrentando. Contudo, os encontros foram fundamentais para a ampliação do seu olhar, na medida em que facilitaram o acesso da mentora aos sentimentos e expectativas que geralmente ficavam velados nos diários.

Tendo em conta essa forma de ação da mentora é relevante destacar como sugerem Howey e Zimpher (citados por MARCELO-GARCIA, 1999) que seu conhecimento da cultura e da organização escolar, bem como, da influência destes últimos no trabalho individual e coletivo dos docentes se deu pela ótica dos professores.

Tal estratégia de ação pode ser criticada se considerarmos que se a mentora estivesse pesquisando na escola, muito provavelmente, poderia visualizar fatores que não eram captados por P1 e P2. Contudo, a intimidação que ela poderia causar

nos novatos ao estar na escola também poderia resultar em novas formas de organização por parte deles. A mentora quando consultou os novatos sobre como eles se sentiriam se ela os acompanhasse na escola recebeu as respostas: “*estranhos*”, o que a mobilizou a encontrar novas formas de interação com esses docentes e a respeitar a sensação por eles manifestada.

Nos encontros individuais existiram alguns momentos em que as necessidades dos novatos eram distintas, exigindo, da mentora, formas de ação e organização diferenciadas. O que reforça a especificidade dos contextos culturais e organizacionais da escola, ainda que se estivesse trabalhando com professores na mesma fase da carreira e que apresentavam algumas necessidades formativas comuns. Neste sentido, estes encontros tiveram como meta ajudar a mentora na compreensão das leituras que os iniciantes faziam de suas escolas, alunos e da comunidade escolar como um todo, do modo como ensinavam, das rotinas que estavam começando a estabelecer.

No caso de P1, a questão dos sentimentos negativos que a docente estava enfrentando ganhou destaque nos encontros individuais iniciais. A tentativa de minimizar os sentimentos de tristeza, angústia e vontade de desistir da profissão guiaram a mentora.

Esses apontamentos revelam que a perspectiva *humanista*, apresentadas por Wang e Odell (2002), de atuação da mentora ganhou destaque e centrou-se nos atritos e no estresse emocional e psicológico enfrentados, por isso, a professora mentora assumiu o papel de conselheira e confidente, auxiliando nos conflitos pessoais e profissionais vividos por P1.

Já a partir de um olhar assentado na perspectiva da *aprendizagem situada* (WANG e ODELL, 2002), na qual o mentor dá suporte técnico para o iniciante, voltando-se para a construção do conhecimento prático que irá auxiliá-lo a resolver as dificuldades imediatas que enfrenta, os aspectos de maior destaque na relação mentora e iniciantes foram os seguintes:

a) organizar e planejar as aulas (definir conteúdos que se articulassem ao longo do ano letivo e estabelecer metas).

b) manifestar e consolidar a finalidade da Educação Física na escola. O contexto esportivo e competitivo tradicionalmente estabelecido nas instituições escolares onde os novatos atuavam se confrontava com as perspectivas por eles

defendidas, resultando numa situação de grande instabilidade conceitual e de ação. Tanto P1 quanto P2 apresentavam dúvidas de como consolidar as concepções que defendiam diante de uma exigência coletiva que marchava para um outro rumo.

c) reflexões sobre as implicações dos campeonatos realizados na escola, dificuldades e possibilidades de elaborar novas formas de eventos para minimizar o modelo esportivista adotado.

No âmbito da perspectiva *construtivista crítica* que, segundo Wang e Odell (2002), busca transformar continuamente o conhecimento e a prática docente rumo à emancipação, as ações da mentora se voltaram para discussões sobre: inclusão nas aulas; a questão do gênero; violência; indisciplina; vitória a qualquer preço; as formas de dispersões que eles enfrentavam na escola e em suas aulas e quais eram as implicações disso para a formação dos alunos e como eles visualizavam formas para minimizá-las. Temáticas estas que buscaram despertar a consciência dos novatos para os determinantes que configuravam a comunidade escolar e que influenciavam os seus modos de ser e ensinar, permitindo-lhes buscar alternativas para transformá-las. Muito embora, seja importante pontuar que os novatos demonstraram uma necessidade muito maior de se adaptar ao contexto escolar que transformá-lo. O que parece nos apontar para o fato de que, antes de propor mudanças para a escola, o professor precisa primeiro conhecer essa instituição e se sentir membro dela. O sentimento de pertencer à instituição e de ser importante dentro dela é fator fundamental para a ocorrência de mudanças e batalhas por melhorias nesse ambiente. A esse respeito Dias-da-Silva (2001) sinaliza a intensa rotatividade de docentes como um dos problemas da escola pública, o que contribui com o impedimento de se construir uma identidade de compromisso e envolvimento com a mesma.

Dentro das três perspectivas acima mencionadas, o conjunto de assuntos explorados no programa formativo buscou se relacionar com as expectativas da mentora e dos iniciantes. Contudo, esse processo não foi nada fácil! Um dos exemplos desse confronto de interesses foi constatado quando alguns assuntos e textos eram reduzidamente explorados nos encontros pelo fato de não serem leituras agradáveis para os novatos ou de fácil compreensão, enquanto o eram para a mentora.

No que se refere ao tempo de realização do programa formativo, excertos das descrições da mentora merecem destaques: *“A reunião de avaliação do programa era para ser realizada em dezembro de 2003, contudo, como os novatos se mostravam muito cansados e, no caso de P1, sem condições de se deslocar para o local onde eram realizados os encontros, ela não ocorreu”*. *“Eu ainda tentei marcar um encontro coletivo em fevereiro de 2004 para que todos juntos avaliássemos o programa completo, porém, a incompatibilidade de horários entre P1 e P2 impediu a realização de tal reunião. Deste modo, em março de 2004, ainda sobre a contingência dos inúmeros afazeres de P1 e P2, foi realizada a avaliação por meio de encontros individuais”*. *“Em março de 2004, eu ainda tinha expectativas de dar continuidade ao programa”*.

Esses apontamentos parecem ter fornecido à mentora os elementos iniciais para que ela pudesse compreender que o programa chegava ao seu fim, tendo em vista que as motivações, expectativas e necessidades de P1 e P2 não pareciam ser mais as mesmas do início do programa. Neste sentido, o tempo de duração do programa parece ter cumprido a sua meta com o encerramento do primeiro ano letivo de atuação dos principiantes. Tendo em vista que os novatos haviam adquirido um nível superior de segurança e confiança nos seus trabalhos, se comparado ao início da carreira, e construído alguns caminhos metodológicos para realizar a trajetória docente sem o auxílio da mentora.

Tais manifestações nos permitem refletir pelo menos sobre dois pontos. O primeiro é que talvez, de fato, o programa tenha um significado mais intenso para os novatos no primeiro ano de atuação e tenha conseguido atender as expectativas desses docentes, diminuindo o interesse de continuidade no ano seguinte. O segundo é que, em função das dificuldades manifestadas para a continuidade do programa, provavelmente seja importante pensar em outras estratégias diferentes das empreendidas no programa em questão, como por exemplo: o local, dias, horários e frequências dos encontros; ou ainda a confecção semanal dos diários por parte dos novatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser a parte final do estudo, retomo a questão investigativa inicial, ou seja: *Os professores iniciantes de Educação Física manifestaram alguma aprendizagem ao longo do tempo em que eu (como mentora) os acompanhei no programa de iniciação à docência?*

Pelos dados encontrados na investigação é possível afirmar que sim! Contudo, o programa empreendido não foi a única variável desse processo. Os iniciantes foram invadidos por um turbilhão de informações, sentimentos e novos relacionamentos que, certamente, também demarcaram e influenciaram seus modos de ação e seus processos de aprendizagem.

Tal constatação reforça a idéia que há algum tempo já vem se consolidando nas investigações da área, qual seja: a de que a docência se constrói ao longo de um processo contínuo de mudanças, ajustes, adaptações e aprendizagens.

Essas aprendizagens possuem uma relação íntima com o sujeito que aprende, na medida em que é ele quem significa e interpreta, a seu modo, esses processos.

Também, as condições objetivas de trabalho e os contextos enfrentados pelos professores têm um significativo peso na forma de interagir e construir as suas aprendizagens docentes. Muitas vezes, como revelado principalmente por P1, podem auxiliar o professor a construir aprendizagens com as quais ele não concorda, mas que parecem resolver os problemas enfrentados no seu cenário particular. Neste sentido, não são construídas somente aprendizagens positivas, e sim aprendizagens táticas que permitem ao professor sobreviver no ambiente onde ele está.

Uma vez tendo identificado que os professores da pesquisa demonstraram aprendizagens, vale a pena pontuar quais foram elas.

Em termos gerais P1 destacou ter aprendido a minimizar os sentimentos de raiva, angústia, desespero, medo e insegurança do início da carreira e a conviver com estas sensações de modo menos conflituoso, ou seja, sem colocar em cheque a continuidade da carreira.

Essa mudança inicial dos sentimentos parece ter sido a “mola propulsora” para outras aprendizagens que foram fundamentais na trajetória profissional de P1, permitindo à jovem docente realizar uma “leitura” do contexto onde ela estava inserida.

Em tal “leitura” P1 foi capaz de conhecer e compreender melhor seus alunos e a própria escola, o que parece ter facilitado seu trabalho em suas aulas e dentro da instituição.

Nas aulas a novata construiu uma série de estratégias de ensino que procuravam mesclar suas propostas com os interesses dos alunos, gerando uma espécie de trabalho a partir de acordos. Com o tempo, os estudantes demonstraram inúmeras mudanças sobre a forma de conceber a Educação Física, revelando aspectos como, por exemplo, a utilização do termo Educação Física em detrimento das “aulas de Física” e a valorização/reconhecimento de aprendizagens conceituais e não só vivenciais correspondentes ao corpo humano e às regras esportivas.

Com relação à escola, as mudanças foram mais lentas, o que acabou requerendo um investimento mais de longo prazo por parte de P1 nas questões sobre o aprender a ser professor. Parece que em termos de mudança da configuração da imagem do professor de Educação Física e desta área na escola, os professores novatos conseguiram as primeiras alterações entre os alunos, ou seja, em suas aulas. Já na escola, entre a comunidade escolar, essa mudança parece ser mais demorada e exige um esforço maior por parte do docente, na medida em que as imagens dessa comunidade se mostram mais consolidadas e difíceis de serem modificadas.

Apesar das dificuldades, a principiante, ao usar inúmeras táticas de ação foi minimizando as concepções acerca da Educação Física na escola que dificultavam o seu trabalho. Sua participação intensa nas conversas com os professores das outras disciplinas e com a coordenadora pedagógica parece ter contribuído sobremaneira com essa reconfiguração da área dentro da instituição, bem como, seu envolvimento e seriedade nas atividades solicitadas pela prefeitura (por meio das atividades recreativas e ginásticas), campeonato esportivo (com a interação de todas as disciplinas escolares a partir do livro dos “sim e dos não”) e a participação na feira de ciências (com uma sala que foi a mais visitada e elogiada do evento).

P2, embora não tenha manifestado sentimentos tão negativos quanto P1, também demonstrou a necessidade de diversos reajustes para que conseguisse estabelecer suas propostas, revelando sentimentos de insegurança e dúvidas.

Assim como P1, P2 iniciou suas estratégias para a configuração da perspectiva de Educação Física que defendia, primeiro entre os alunos. Em suas aulas foram realizadas atividades que tentavam superar os costumeiros futebol, queimada e as “lutinhas” que os alunos realizavam antes da sua entrada na instituição. Dinâmicas que utilizavam a realização de pesquisas e apresentação oral por parte dos alunos fizeram parte dos recursos empreendidos pelo iniciante para mudar a imagem da Educação Física entre os estudantes e para estabelecer as concepções por ele defendidas.

O contexto escolar e as condições objetivas de trabalho de P2 se mostraram mais amenas que as de P1, contudo, também exigiram táticas de ação voltadas para uma reconstrução da imagem da Educação Física e do seu professor. A intensificação do contato com os outros docentes e o coordenador pedagógico no intervalo e nos períodos de “janela”, bem como, o ingresso no curso de especialização promovido pela instituição parecem ter sido usados como recurso por P2, além de ouvir os colegas, para expor suas formas de pensar e manifestar suas idéias e propostas. A organização do campeonato esportivo envolvendo toda a escola também demarcou uma estratégia positiva em termos de reconhecimento e valorização profissional de P2. Seu empenho, envolvimento e seriedade no desenvolvimento do trabalho docente ganham um sentido positivo para o novato quando, no ano letivo seguinte, lhe foi atribuído o cargo de coordenador da Educação Física na escola.

Os diários de aula se mostraram como um importante recurso investigativo, na medida em que trouxeram para a pesquisa um retrato das aulas dos professores a partir do significado que eles lhes atribuíam. Essa estratégia de pesquisa valoriza a preocupação das perspectivas atuais de formação continuada que tem como intento “dar voz aos docentes”. O olhar do pesquisador sobre a prática docente, inegavelmente, também pode trazer informações preciosas - inclusive na interação deste último com o primeiro numa relação como a mentora. Contudo, o modo como o professor vê sua própria aula precisa ser mais valorizado nas investigações, na medida em que pode permitir aos acadêmicos configurar melhor esse campo ainda pouco explorado nos estudos sobre a formação de professores, principalmente com

vistas a compreender, sob a perspectiva do sujeito, suas vivências, dificuldades, aprendizagens etc.

Há também obstáculos ao se trabalhar com os diários, os principais deles referem-se às dificuldades dos professores em confeccioná-los associadas às escritas de natureza descritiva em detrimento das reflexões. Nesta investigação, a utilização dos diários de aula não representou um avanço linear no nível de reflexão docente. Isso nos alerta para o fato de que, embora o diário possa se configurar como um recurso rico no sentido de captar elementos para a investigação, sua utilização voltada para o processo formativo docente precisa ser repensada. Neste caso, entendo que precisamos mobilizar, junto com os professores, novas construções e significados acerca desse recurso formativo para que seu uso possa, de fato, superar essas deficiências.

As entrevistas/encontros se efetivaram com uma potencialidade formativa significativa, tanto as individuais como as coletivas, evidenciando uma evolução nos níveis de reflexão dos professores novatos. As entrevistas/encontros de natureza individual (somente com a mentora) se apresentaram como um importante recurso para a manifestação das histórias pessoais e das intimidades dos docentes. Já as de caráter coletivo (com a mentora e os dos sujeitos participantes) foram fundamentais no processo de compartilhamento de dúvidas, angústias, expectativas e conquistas, minimizando a sensação de solidão e culpabilização individual pelos problemas enfrentados manifestados pelos novatos, sentimentos estes característicos do início da carreira.

O programa formativo aqui empreendido demarcou avanços principalmente nos aspectos: 1) envolvimento e participação ativa dos docentes na construção da proposta empreendida; 2) os docentes manifestavam a forma como viam/significavam sua prática pedagógica; 3) debates e reflexões coletivas sobre as ações que os docentes realizavam em suas aulas e escolas; 4) atenção às necessidades/expectativas dos professores relacionadas com o momento da carreira e com seus interesses pessoais.

Contudo, este trabalho também apresentou problemas/dificuldades, demonstrando que precisamos de mais pesquisas que nos auxiliem na construção e promoção de estruturas formativas que superem os problemas já comuns nesse tipo de trabalho. Questões do tipo: Como estimular/orientar os professores para a confecção de diários mais reflexivos e menos descritivos, considerando

sumariamente o reduzido tempo que eles têm para isso e o cansaço que manifestam por causa das inúmeras aulas que ministram? Como ampliar o acesso e a análise mais profunda de referências teóricas aos docentes sem que isso se revele como algo desmotivante, sem sentido, de modo que os leve a desistir de participar e se envolver em programas como o realizado neste estudo? E mais, qual o sentido dessa atividade de leitura para os professores? Até que ponto uma mentora que está fora do contexto diário vivido pelos professores tem o poder de julgar, como certas ou erradas, as ações dos mesmos? Esses são apenas alguns exemplos que elucidam essa trajetória ainda tão cheia de dúvidas no que se refere à formação continuada de professores que precisam ser tomados como frentes de investigação em busca de novas orientações/encaminhamentos para as futuras intervenções.

Ao tomar contato com diversos trabalhos que se pautam pela referência de formação continuada defendida nesta tese, muitos deles baseados pelas investigações de natureza colaborativa, parece haver uma valorização das conquistas sem revelar as dificuldades (que não são poucas) encontradas nesse caminho. É certo que há nisso tudo uma tentativa de superar os modelos formativos tradicionais e por isso há, quase que exclusivamente, uma elucidação das contribuições para a afirmação desse modelo atual. Contudo, para aquele que se inicia na tarefa de promover tais propostas (como foi o meu caso como mentora do programa aqui realizado) o processo se torna doloroso e pode ter um impacto negativo.

Essa dor tem a ver com as inúmeras dúvidas que são vividas pela mentora ao longo do percurso. Há momentos de intensa interrogação em que não se sabe por onde ir, como satisfazer as perguntas solicitadas pelos professores e se o caminho escolhido é o mais adequado ou não.

Tais considerações talvez nos revelem que precisamos entender melhor os processos de mentoria. Será que existem fases para o desenvolvimento de um repertório profissional de mentores, ou seja, há mentores iniciantes e experientes? Quais características diferenciariam uns dos outros?

Neste sentido, é importante que divulguemos nossos resultados positivos no âmbito da formação docente, mas, sem dúvida, também é fundamental que falemos do que não deu certo e até de sugestões que talvez possam minimizar ou superar os erros cometidos.

Como mentora do programa, posso dizer que também fui envolvida no processo de aprendizagem que parece condição fundamental desse tipo de pesquisa, ou seja, não se entra em propostas dessa natureza sem que nada se aprenda. De um modo geral, eu aprendi: 1) a controlar minha ansiedade para ver os professores superando suas dificuldades; 2) a reconhecer na prática (pois já reconhecia na teoria) que a aprendizagem docente não é um processo evolutivo linear e sim um conjunto de processos descontínuos de mudança; 3) a ouvir mais e falar menos; 4) a ter paciência com as aprendizagens docentes, pois aprender nem sempre significa diretamente efetuar uma mudança na prática pedagógica; 5) a conviver com o tempo dos professores para participarem dos encontros propostos pelo programa e para produzirem seus diários; 6) a captar os focos de interesse dos professores e a buscar estratégias mais adequadas para problematizá-los.

Uma curiosidade deste programa formativo tem a ver com as histórias secretas (MIZUKAMI e cols., 2002), aquelas que são íntimas dos professores e que a maioria dos docentes esconde, pois se sente muito exposto diante do pesquisador para falar. Com os iniciantes, pelo menos na minha relação de mentora junto com P1 e P2, eles foram bastante abertos para mostrar suas fragilidades, dúvidas e deficiências sem medo. Não sei também se isto se estabeleceu por causa da relação de ex-professora que eu tinha com eles e mais do que isso da relação de amizade sincera que construímos durante este tempo. Conheci, como interlocutora deste processo, muito mais do que professores, mas pessoas concretas, o que envolvia problemas familiares, seus relacionamentos, enfim....

Além dos indicadores anteriores, esta pesquisa também me permitiu construir alguns elementos sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física em início de carreira.

O ponto inicial dessa construção é que na Educação Física escolar ainda são restritos os estudos que se debruçam a compreender a prática docente articulada ao contexto escolar. Grande parte das pesquisas concentra seus olhares na quadra e por isso perdem a oportunidade de compreender melhor a cultura escolar onde este docente está inserido. Este trabalho revelou aspectos interessantes e curiosos que se circunscrevem na ação do professor e que necessitam ser investigados.

No começo da vida profissional tudo é mais difícil, complexo, assustador. Os docentes passaram por uma série de emoções e desafios pessoais e profissionais. Dificuldades para compreender os alunos (suas expectativas e seus interesses com

relação às aulas, suas características e necessidades), a direção e os outros docentes (que desvalorizavam a imagem do professor de Educação Física e seu trabalho), o espaço físico e os materiais para aula (precários). Mas, com o tempo os iniciantes parecem entender melhor os alunos, a direção e os outros professores. E então, mais do que entendê-los, tentam fazer com que os outros também os compreendam.

Nesse processo de compreender e se fazer compreendido os professores vão construindo inúmeras estratégias de ação. Estabelecem rotinas, fazem acordos com os alunos, negociam com a direção e os outros professores.

As dificuldades e reajustes enfrentados por P1 e P2 revelam o “peso” do início da carreira especialmente para os professores de Educação Física, o que pode implicar na consolidação de uma forma de ser e se envolver na e com a profissão.

Até que ponto nossos recém-professores de Educação Física estão preparados para conviver e minimizar/superar os inúmeros dilemas que enfrentam e, mais do que isso, que impacto esse momento da carreira pode ter na configuração de um professor mais comprometido com a sua profissão ou menos (e até descomprometido)?

Eu arriscaria dizer que há um impacto significativo e que tem influências marcantes na continuidade da trajetória docente, mas isso mereceria um estudo longitudinal. Apesar disso temos elementos, indicados por este estudo, que podem contribuir com a formação inicial dos professores de Educação Física.

Concordo que a formação inicial não pode dar conta de toda a formação do futuro professor, porém, sabendo das deficiências que são pontuadas no início da carreira, talvez possamos minimizar alguns conflitos.

Nos cursos de Licenciatura em Educação Física por onde passei, em instituições privadas, municipais, federais e estaduais, como docente, raramente os alunos visitam os outros espaços da escola ou falam com a diretora e a coordenadora pedagógica, isso acaba impedindo-os de construir uma imagem real da instituição escolar. Observar, participar e reger aulas visualizando somente a quadra como único espaço da escola consolida informações limitadas sobre o aprender a ser professor. Neste sentido, é preciso que as experiências principalmente das disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Estágios Supervisionados sejam ampliadas.

Com relação às contribuições dos diários de aula para a formação inicial, Kunz (1994) já alertava para o fato de que costumeiramente os professores de Educação Física escrevem pouco sobre suas ações, o mesmo pode ser pontuado para os outros docentes e mais ainda para os alunos que estão na graduação. Geralmente, na formação inicial, valorizamos e estimulamos a escrita de uma resenha de um livro ou a reprodução mecânica do que dizem os autores que queremos que nossos alunos estudem. Porém, os estimulamos pouco a falar e a escrever sobre as situações da prática de ensino, por exemplo, que eles vivenciam. Os diários de aula, nesta perspectiva, podem trazer melhorias no exercício da escrita, no aprofundamento do olhar sobre a prática pedagógica do professor e, sobretudo, na reflexão sobre ela.

Outro aspecto que a pesquisa evidenciou como salutar para a motivação dos iniciantes e que poderia ser levado também para a formação inicial diz respeito à utilização de casos de ensino, ou seja, situações-problemas em forma de texto que podem ser exploradas em sala de aula.

Após inúmeras considerações sobre o trabalho realizado e algumas sugestões para os diversos percursos formativos dos professores de Educação Física encerro a pesquisa com a figura 3 que revela as aprendizagens manifestadas por P1 e P2 ao longo deste programa.

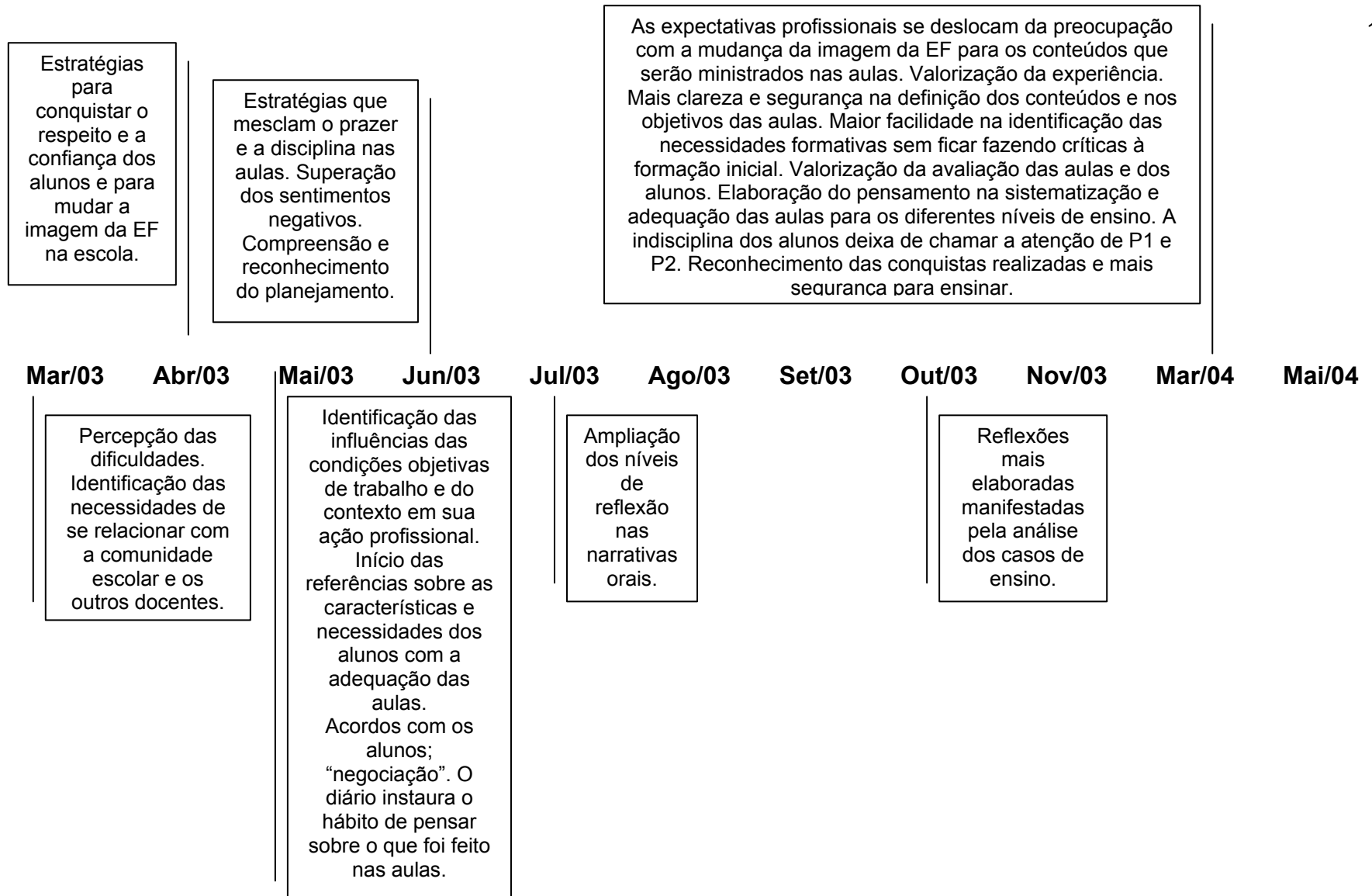


Figura 3 – Linha do tempo das aprendizagens manifestadas por P1 e P2.

Para finalizar quero destacar que tenho paixão por tudo que faço e fiz esse estudo “à flor da pele”, ou seja, emocionada e comovida pelos problemas que encontro quando ensino e aprendo. Há nisso tudo um sentido pessoal que se mistura ao profissional e que revela o que sou neste momento da minha vida! Foram esses óculos que me ajudaram a ver o que vi ao longo dessa trajetória...

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena Rompendo fronteiras de gênero: Marias [e] homens na educação física. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.
- ÁVILA, Astrid B., MULLER, Herrmann V de O. e ORTIGARA, Vidalcir. Experiências com a formação continuada: refletindo possibilidades. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 13. Anais, Caxambu/MG, 2003. 1 CD.
- BARROSO, João Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui (org.). Formação e situações de trabalho. Porto/Portugal: Porto Editora, 1997, p.61-78.
- BETTI, Irene C. R. Educação Física e ensino médio: analisando um processo de aprendizagem profissional. Tese de doutorado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1998.
- BETTI, Irene C. R. e BETTI, Mauro Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. Revista Motriz, vol. 02, no. 01, p.10-15, julho/1996.
- BETTI, Irene C. R. e MIZUKAMI, Maria da G. N. História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. Revista Motriz, vol. 03., no. 02, p.108-115, dezembro/1997.
- BETTI, Mauro. Ensino de 1º e 2º graus: Educação Física para quê? Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 13 (2), p.282-87, jan.,1992.
- BORGES, Cecília M. F. O professor de Educação Física e a construção do saber. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. Revista Educação e Sociedade – Dossiê “Os saberes docentes e sua formação”, no. 74, ano XXII, p.59-76, Abril, 2001.
- BRACHT, Valter e cols. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 23, no. 02, p.09-29, jan./2002.
- BRASIL. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALDEIRA, Anna M. S. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 22, no. 03, maio/2001, p.87-103.
- CANDAUI, Vera M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAUI, Vera M. (org.). Magistério: construção cotidiana. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p.51-68.
- CAPARROZ, Francisco E. Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.
- CARVALHO, Janete M. e SIMÕES, Regina H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos

periódicos. In: ANDRÉ, Marli E. D. A. de (org.). Formação de professores no Brasil (1990 – 1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002, p.171-180.

CHAKUR, Cilene R. de S. L. Desenvolvimento profissional docente: uma leitura piagetiana. Tese de Livre Docência. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2000.

_____. Níveis de construção da profissionalidade docente: um exemplo com professores de 5^a. a 8^a. séries. Caderno CEDES 36: Educação Continuada. 1^a. ed. São Paulo: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1995, p.77-94.

COLE, Ardra L. e KNOWLES, J. Gary. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. American Educational Research Journal, vol. 30, no. 3, p.473-495, 1993.

CORSI, Adriana M. O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2002.

DAÓLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. Campinas: Papirus, 1995.

DARIDO, Suraya C. Educação Física na escola: questões e reflexões. Araras: Gráfica e Editora Topázio, 1999.

DARSIE, Marta M. P. A reflexão distanciada na construção dos conhecimentos profissionais do professor em curso de formação inicial. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

DIAS-DA-SILVA, Maria H. G. F. Projeto pedagógico e escola de periferia: sonho ou pesadelo? Relatório de Bolsa de Aperfeiçoamento Pedagógico encaminhado à FAPESP. Araraquara: UNESP, 2001.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. Helping novices learn to teach: lesson from an exemplary support teacher. Journal of Teacher Education, vol. 52, no. 01, jan/feb, 2001, p.17-30.

FELDMAN, Daniel A inclinação reflexiva. In: FELDMAN, D. Ajudar a ensinar: relações entre a didática e o ensino. Porto Alegre: ArtMed, 2001, p.91-103.

FERREIRA, Aurélio B. de H. Novo dicionário de Língua Portuguesa. 2a. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1988.

FERREIRA, Lílian A. Docentes em ação e alunos em formação: articulando os saberes em Educação Física escolar. Relatório científico correspondente ao triênio de 2001-2004. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2004.

_____. Reencantando o corpo na Educação Física: uma experiência com as práticas corporais alternativas no ensino médio. Dissertação de mestrado. Rio Claro; Universidade Estadual Paulista, 2000.

FERREIRA, Lílian A. e cols. I festival de handebol: compartilhando uma experiência. Revista Motriz, vol. 11, no. 01, Supl., p.S126, jan.abril/2005.

FERREIRA, Lílian A. e cols. La realidad docent: la mirada del professor de Educación Física Escolar. In: Congresso Internacional de la AIESEP: Preparación profesional y necesidades sociales. Anais, A Coruña/Espanha, 2003. 1 CD

FONTANA, Roseli C. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. Caderno CEDES [online], vol. 20, no. 50, abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br. Acesso em: 26 out. 2004.

- FREIRE, João B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREITAS, Maria N. de C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. Cadernos de Pesquisa, no. 115, São Paulo, 2002.
- GARRIDO, Elza, PIMENTA, Selma G., MOURA, Manoel O. A pesquisa colaborativa como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda J. (org.). Educação continuada: reflexões, alternativas. Campinas: Papirus, 2000, p.89-112.
- GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, no. 119, São Paulo, 2003.
- GIMENO-SACRISTAN, Jose; PEREZ-GOMES, Angel I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GONÇALVES, Jose A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antônio (org.) Vida de professores. Portugal: Porto Editora, 1995, p.141-169.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (org.). Vidas de professores. 2ª ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995, p.63-78.
- GORI, Renata M. de A. A inserção do professor iniciante de Educação Física na escola. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 13. Anais, Caxambu/MG, 2001. 1 CD.
- GUARNIERI, Maria R. Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão. Tese de Doutorado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1996.
- GUARNIERI, Maria R; GIOVANNI, Luciana e AIELLO, Ana L. Identificando mudanças na atuação docente a partir da prática de elaboração de registros pelos professores. In: 24ª. Reunião Anual da ANPED: Intelectuais, conhecimento e espaço público. Anais, Caxambu/MG, p.130-131, 2001.
- HATTON, Neville e SMITH, David. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. Teaching and teacher education, 11 (1), p.33-49, 1995.
- HUBERMAN, Michael. Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) Vida de professores. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995, p.31-61.
- KELCHTERMANS, Geert e BALLEET, Katrijn. The micropolitics of teacher induction: a narrative-biographical study on teacher socialization. Teaching and teacher education, 18, p.105-120, 2002.
- KNOWLES, J. Gary, COLE, Ardra L., PRESSWORD, Colleen S. Becoming an Inquiring teacher. In: Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry. New York: Macmillan College Publishing Company, 1994, p.01-17.
- KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1994.
- LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda e Editora UFMG, 1999.

LIMA, Soraia M. de, REALI, Aline M. de M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (Aprende-se a ensinar no curso de formação básica). In: MIZUKAMI, Maria G. N., REALI, Aline M. de M. R. (orgs.). Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p.217-235.

LOVISOLO, Hugo. Educação e Educação Física em escolas do Rio de Janeiro. In: LOVISOLO, Hugo. Educação Física: a arte da mediação. Sprint: Rio de Janeiro, 1995, p.41-79.

MARCELO-GARCIA, Carlos. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação, no. 09, 1998, p.51-75.

MARIN, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. Caderno CEDES 36: Educação Continuada. 1ª. ed. São Paulo: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1995, p.13-20.

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

MIZUKAMI, Maria da G. N. e cols. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOLINA NETO, Vicente. Formação profissional em Educação Física e Esportes. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 10 – Anais. Goiânia, 1997.

MOLINA, Rosane K. e MOLINA NETO, Vicente O pensamento dos professores de Educação Física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 22, no. 03, maio/2001, p.73-85.

MONTEIRO, Dirce C. e GIVANNI, Luciana M. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, Alda J. (org.). Educação continuada: reflexões, alternativas. Campinas: Papyrus, 2000, p129-143.

MOON, Bob. La formación de tutores: concepto y recursos. In: Los tutores em el prácticum: funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Simpósio de Práticas. Universidad de Santiago: Santiago de Compostela, 1996, p.65-77.

NONO, Maévi A., MIZUKAMI, Maria da G. N. Formando professoras no ensino médio por meio de casos de ensino. In: MIZUKAMI, Maria da G. N., REALI, Aline M. de M. R. (orgs.). Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p.139-160.

NÓVOA, Antônio (org.). Vidas de professores. 2ª ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995a.

NÓVOA, Antônio Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (coord.). Os professores e a sua formação. 2ª ed. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1995b, p.15-33.

PACHECO, José A. e FLORES, Maria A. Formação e avaliação de professores. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1993.

PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1995, p.95-114.

RANGEL-BETTI, Irene C. Os professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil: intervenção e pesquisa. Revista Paulista de Educação Física, supl.4, p.83-94, 2001.

REALI, Aline M. M. R. e cols. O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. Caderno CEDES 36: Educação Continuada. 1ª. ed. São Paulo: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1995, p.65-76.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa/Portugal: Editora Dom Quixote, 1992, p.77-91.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundation of the new reform. Harvard Education Review, vol. 57, no. 1, feb., p.1-22, 1987.

_____. Those who understand: Knowledge growth in teaching. Education Researcher, 15 (2), p.4-14, 1986.

SILVA, Maria C. M. da O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria T. (org.) Viver e construir a profissão docente. Portugal: Porto Editora, 1997, p.51-80.

SOARES, Carmem L. e cols. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Francisco J. Educação Física, formação profissional e saberes docentes: um estudo de caso. Dissertação de mestrado. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2003.

TANI, Go e cols. Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TETZLAFF, Judie A. e WAGSTAFF, Imelda. Mentoring new teachers. Teaching and Change, vol. 06, no. 3, p. 284-294, 1999.

TORRES, Rosa M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: Novas políticas internacionais: críticas e perspectivas. II Seminário Internacional. Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 1998, p.173-191.

VAGO, Tarcísio M. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de Educação Física. In: Educação Física/Ciência do Esporte: intervenção e conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p.17-36.

VILLORDO, Célia A. e RICETTI, Rogéria M. Projeto Inovar e Intervir: Educar pela pesquisa em Educação Física. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 10 – Anais. Goiânia, 1997.

WANG, Jian e ODELL, Sandra J. Mentored learning to teach according to Standards-Based Reform: a critical review. Review of Education Research, vol. 72, no. 03, p.481-546, 2002.

WILSON, Suzanne M., SHULMAN, Lee S., RICHERT, Anna E. "150 different ways" of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (ed.). Exploring teacher thinking. Sussex, Eng.: Holt, Rinehart & Winston, p.104-124, 1987.

ZABALZA, Miguel A. e CID, Alfonso S. El tutor de prácticas: um perfil profesional. In: Los tutores em el prácticum: funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Simpósio de Práticas. Universidad de Santiago: Santiago de Compostela, 1996, p.17-63.

ZABALZA, Miguel A. Diários de aula. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, Kenneth A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa/Portugal: Educa, 1993.

APÊNDICE 1

Roteiro das temáticas desenvolvidas nos encontros coletivos

A seguir são apresentadas as temáticas e leituras exploradas ao longo desse processo:

1) O Programa de iniciação à docência baseado na mentoria para a formação de professores de Educação Física iniciantes. Texto “Projeto de Pesquisa” (minha autoria). Mapeamento das características das escolas e dos alunos de P1 e P2.

2) Avaliação da escrita dos diários e das dificuldades encontradas na escola e no ensino da Educação Física.

3) Planejamento. Texto “Planejamento na escola” - extraído do livro *Compreender e transformar o ensino de autoria de Angel Pérez-Gómez e Jose Gimeno-Sacristán, 1998.*

4) A finalidade da Educação Física na escola. Texto “Educação Física na perspectiva da cultura corporal de movimento” (de minha autoria).

5) Situações concretas da prática pedagógica. Textos (3 casos de ensino). Os dois primeiros foram extraídos de um artigo da *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* intitulado “A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades?” (CALDEIRA, 2001) e o terceiro “O negócio é ensinar o futebol” (de minha autoria).

6) As condições objetivas de trabalho e suas influências na ação docente. Texto “Ensinar ou as vertigens da dispersão” - extraído do livro *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação de autoria de Philippe Perrenoud, 1993.*

APÊNDICE 2

Roteiro de entrevistas

Professor iniciante – P1

1ª. REUNIÃO

- 1) Por que você está tão triste hoje?
- 2) Você leu o texto “Ser professor; vida em construção”? O que você achou?
- 3) E o texto que falava dos diários, você leu? O que você achou?
- 4) Fale um pouco dos problemas que você têm enfrentado na escola
- 5) E nos outros lugares onde você dá aula, os problemas são os mesmos que na escola?
- 6) Apesar dos problemas, o que você acha que é possível de ser feito na sua escola?
- 7) Como você vê a questão do planejamento das aulas?
- 8) Como você acha que eu poderia te ajudar nas suas aulas?

2ª. REUNIÃO

Questões gerais:

- 1) Como você se orienta para organizar suas aulas? Fale sobre as turmas de futsal, volei e basquete (quantos alunos, faixa etária desses alunos, séries correspondentes).
- 2) Qual foi o objetivo do campeonato que você e o R organizaram? Como vocês trabalharam juntos?
- 3) Como você avalia a relação prefeitura – escola, na escola e nas suas aulas?
- 4) Como você avalia os alunos da escola? Características, necessidades.

Questões correspondentes aos diários:

- 1) O que você quer dizer com “começou a dar problemas deixar os meninos na quadra vendo as meninas fazerem a aula”?

- 2) Como você avalia a sua atitude quando você se dirigiu aos alunos dizendo que já estava cansada de falar pra eles quais eram os seus objetivos com as aulas de Educação Física?
- 3) O que você quer dizer com esperar o momento certo para intervir na situação de indisciplina do aluno R?
- 4) Quando você escreve “fiz isso com o objetivo dele verificar que o esquema de aula mudou”, o que você quer dizer?
- 5) Como você usa esse seu caderno que você anota os gols, as faltas, os times e os jogos, nas suas aulas?
- 6) No final de toda aula de futsal você diz que junto com os alunos vocês fazem uma conversa. O que é tratado nessa conversa?
- 7) Explique porque você não foi conversar com o aluno.
- 8) Explique melhor a história do portão.
- 9) Como você analisa o fato de você ter explicado a brincadeira de alerta para as meninas duas vezes e, quando elas foram fazer a atividade, ainda assim elas não fizeram muito bem?
- 10) Qual foi o seu objetivo na brincadeira do “Corre Cotia”?
- 11) A presença das mães na hora da sua aula te incomoda ou não?
- 12) Como é essa brincadeira chamada “Matança”?
- 13) Por que vocês (você e o R) vão fazer um campeonato só para os meninos? E as meninas?
- 14) Como foi a gincana da cidade na qual você trabalhou?
- 15) Qual o motivo pelo qual os alunos estão faltando na sua aula?
- 16) Qual a reação dos alunos quando você entra pra jogar com eles na sua aula?

3ª. REUNIÃO

Questão geral:

- 1) Como você vê a questão do planejamento em suas aulas?

Não houve questionamento dos diários, pois os mesmos ao serem enviados à mentora pelo correio foram extraviados.

4ª. REUNIÃO

Questões gerais:

- a) Qual a finalidade da EF na escola?

b) Nas suas aulas, o que tem acontecido com as seguintes questões:

I) inclusão e participação de todos os alunos nas aulas;

II) diversificação de conteúdos;

III) diversificação de metodologias;

IV) diversificação de estratégias;

V) os alunos estão aprendendo procedimentos, conceitos e atitudes.

c) O que você espera que os seus alunos tenham aprendido em suas aulas quando chegar o final do ano?

d) Quais atividades você pretende desenvolver no 2º semestre e como você pretende fazer?

e) Quantas aulas serão dadas por você no 2º semestre?

Questões correspondentes aos diários:

1) Com qual objetivo você faz essas conversas no final da aula?

2) Como você vê essa coisa de ficar marcando jogo entre os alunos da sua escola e da outra escola da cidade?

3) O que você pensa dos dias chuvosos nos quais não ocorrem as aulas de Educação Física?

4) Por que você se sentiu feliz quando a diretora e os outros professores elogiaram sua atuação na gincana da prefeitura?

5) Por que você se preocupa em falar os nomes dos músculos na hora do alongamento para os seus alunos?

6) Por que você sempre escolhe os mais responsáveis para apitarem os jogos?

7) Como você avalia esse seu posicionamento de dizer que não iria mudar de idéia quanto à estrutura das aulas (uma semana são os exercícios e atividades diversificadas e a outra é jogo)?

8) Quando você diz que aconselhou as meninas sobre a preocupação delas com os namoradinhos, o que você disse a elas?

9) Qual foi o seu objetivo ao escolher essas brincadeiras (quem é o mestre, gato mia e você me ama) e desenvolvê-las com as alunas?

10) Qual a relação dessas atividades dadas em sua aula com os seus conteúdos anteriores e os seus objetivos?

11) Por que você trabalhou com dama, xadrez e tênis de mesa com a turma do basquete?

5ª. REUNIÃO

Questões gerais:

- 1) Como você avalia a sua escrita geral deste conjunto de diários?
- 2) Como você vê o nosso programa de mentoria?

Questões correspondentes aos diários:

- 1) Quais critérios você usa para abonar as suas faltas na escola?
- 2) Como você avalia essas regras que você estabelece e a disciplina dos alunos?
- 3) Quando os alunos reclamaram do fato de não ter tido aula na semana anterior e por isso pediram para jogar queima, o que você argumentou?
- 4) Como você analisa o fato dos alunos adorarem quando você entra para jogar com eles?
- 5) Para quem foi feito o pedido de aquisição de material para as suas aulas?
- 6) Como você avalia o fato de um aluno estar trazendo uma bola para vocês fazerem as aulas?
- 7) Como foi a reação dos alunos quando você usou os mapas de anatomia e o esqueleto humano na aula?
- 8) Que tipo de tabela você ensinou os alunos fazerem e com qual objetivo?
- 9) Por que você mudou os planos da sua aula para os alunos do basquete?
- 10) Por qual critério você se orienta quando escreve que sua aula foi muito boa?
- 11) Como você se sente quando cancelam suas aulas e lhe atribuem tarefas da secretaria de esportes?
- 12) Explique o que você quis dizer com “os alunos fizeram paredão e falaram que era a semana do saco cheio”?
- 13) Como você vê a questão política da cidade e sua influência na escola?
- 14) Como está sendo organizado o campeonato de vocês?

6ª. REUNIÃO

Questões correspondentes aos diários:

- 1) Por que os meninos ficaram nervosos por não poder assistir o campeonato das meninas?
- 2) Como você se sente diante do fato dos professores elogiarem o seu projeto?
- 3) Explique essa sua decisão de continuar querendo levar toda a sala para assistir os jogos.

- 4) Comente sobre as salas que não dava para formar time por causa dos “não” dos alunos na caderneta.
- 5) Como você avaliou a decisão da diretora de desclassificar toda a sala por causa do barulho que os alunos fizeram ao comemorarem a vitória no jogo?
- 6) O que você achou da mobilização dos professores diante da punição da diretora aos alunos?
- 7) Como você viu a participação dos pais na escola depois da idéia do campeonato e da estratégia dos sim e dos não nas cadernetas?
- 8) Que análise você faz da relação dos alunos que mais jogam nas aulas de Educação Física e não são bons alunos na sala e dos melhores em sala de aula que não são muito bons em Educação Física?
- 9) Fale um pouco mais da sua sensação quando você escreveu “foi horrível, fiquei muito nervosa”.
- 10) Como você avalia a atitude da diretora quando ela chegou na quadra chamando a atenção de todos os alunos?
- 11) Como você se sentiu quando o vice-diretor chamou o campeonato de “isso”?
- 12) O que você pensa sobre a continuação desse campeonato no ano que vem tendo em vista as contrariedades do vice-diretor?
- 13) Como você analisa a fala contrária ao campeonato do vice-diretor em relação ao apoio dado pelos professores ao campeonato?
- 14) Quando você diz que ainda não sabe o que vai fazer ao receber a proposta da secretária de Educação para ter carga completa na escola no ano que vem, o que você quer dizer?
- 15) Fale um pouco mais sobre a Feira de Ciências.

7ª. REUNIÃO

Apesar de ter sido realizada individualmente, esta reunião tratou das mesmas questões com os dois sujeitos.

- 1) Fale sobre as questões gerais desse início de aula e ano letivo.

Sobre o ano passado:

- 1) O que você aprendeu que achou válido?
- 2) O que você aprendeu e que não gostaria de ter aprendido?
- 3) O que você aprendeu no ano passado e que vai aproveitar para este ano?
- 4) O que você vai repetir e o que não vai? Porquê?

5) Diante das respostas às questões anteriores, quais podem ser os focos dos nossos encontros seguintes?

6) Quando você sugere o uso de textos, quais textos você tem em mente? Por que você quer tais textos?

7) Por que você quer ouvir outras experiências de outros professores? Como esse encontro poderia ser organizado? O que você espera desse contato?

8) Você dizia que o seu primeiro ano de atuação na escola teve como objetivo conquistar seus alunos, e agora? O que você pretende fazer? Porquê?

8ª. REUNIÃO

Apesar de ter sido realizada individualmente, esta reunião tratou das mesmas questões com os dois sujeitos.

1) Avaliando o nosso programa do começo até agora, o que você achou?

2) O que você gostou e o que você não gostou ao longo do programa?

3) Quais foram as suas dificuldades no programa?

4) Se eu fosse começar um novo programa formativo com professores iniciantes o que você acha que eu deveria incluir e/ou excluir?

Professor iniciante – P2

1ª. REUNIÃO

1) Fale como tem sido para você produzir os diários.

2) Como você organizou o seu primeiro bimestre de aula e como você pensa em organizar o segundo?

3) Fale um pouco das particularidades das suas 5as. séries.

4) Quais as principais dificuldades que você tem encontrado nesse início de carreira?

5) Como você vê a sua escola?

6) Quais são as suas expectativas enquanto professor da escola?

7) O que você acha do planejamento docente?

8) Como é o seu relacionamento com os professores e a direção da escola?

9) Como você se sentiria se eu fosse observar aulas suas na escola?

2ª. REUNIÃO

Questões gerais:

- 1) Você leu os textos (do diário e do “Professor: vida em construção”)? O que você achou?
- 2) Quem ministra aulas de EF para o ensino médio?
- 3) Quem é o professor G?
- 4) Porque você mudou a forma de escrever o seu diário (diários 05/05 a 23/05)?
- 5) O que você planejou para esse 2º semestre?
- 6) Como foi esse planejamento?
- 7) Qual suas expectativas ao planejá-lo dessa forma?

Questões correspondente aos diários:

- 1) O que você quer dizer com “começaram com a fila do I.N.P.S.”?
- 2) Você permitiu que os alunos ficassem realizando outras atividades em sua aula? Por quê?
- 3) Quando você diz que houve uma mudança radical nos alunos, o que significa?
- 4) Sobre a estratégia que você usou de perguntar para os alunos se os outros alunos (que não estavam fazendo a atividade proposta desde o começo por que não quiseram) poderiam participar da aula, você a usa com frequência. Como você a avalia?
- 5) Por que você estabeleceu que os alunos não poderiam mais jogar queima?
- 6) Como você explicou a questão da frequência cardíaca para os alunos?
- 7) Depois da resistência inicial dos alunos que reação eles apresentaram durante o ensino do tema frequência cardíaca?
- 8) Neste mesmo dia você trabalhou com outros conteúdos na aula? Se sim, quais e por quê?

3ª. REUNIÃO

Questão geral:

- 1) O que você pensa do planejamento das aulas?

Questões correspondentes aos diários:

- 1) Como foram essas mudanças e esses planos para a aula que você tinha programado outra coisa?
- 2) Quais reclamações? Como você controlou isso?

- 3) Por que você quis convidar o coordenador do colégio para assistir a apresentação dos seus alunos?
- 4) Quando você fala de usar de energia na aula, como é isso? O que você fez?
- 5) Como você se sentiu quando a escola programou outra atividade para os seus alunos no dia da apresentação dos trabalhos?
- 6) Alguém da coordenação assistiu as apresentações dos alunos? Como foi?
- 7) Como você lida com os estagiários em suas aulas?
- 8) Qual a relação do futebol e do vôlei no seu planejamento? O que você quer que os alunos aprendam e por quê?
- 9) Como você analisa essa sua expectativa alta que você criou em torno da 5ª. C por causa das boas apresentações das outras 5as., no dia da apresentação dos trabalhos dessa sala?
- 10) Todos os trabalhos foram ruins?
- 11) Como você analisa o fato da 5ª. C ter apresentado tais trabalhos?
- 12) Qual é essa “nova filosofia” para a Educação Física da qual você fala?
- 13) Você acha que aulas livres e descontraídas são importantes? Por quê?
- 14) Comente sobre a sua manifestação pública na aula quando você disse aos alunos da 5ª. C que tinha esquecido o ocorrido (quanto aos trabalhos ruins apresentados por quase toda a classe).

4ª. REUNIÃO

Questões gerais:

- a) Qual a finalidade da EF na escola?
- b) Nas suas aulas o que tem acontecido com as seguintes questões:
 - I) inclusão e participação de todos os alunos nas aulas;
 - II) diversificação de conteúdos;
 - III) diversificação de metodologias;
 - IV) diversificação de estratégias;
 - V) os alunos estão aprendendo procedimentos, conceitos e atitudes.
- c) O que você espera que os seus alunos tenham aprendido em suas aulas quando chegar o final do ano?
- d) Quais atividades você pretende desenvolver no 2º semestre e como você pretende fazer?
- e) Quantas aulas serão dadas por você no 2º semestre?

Questões correspondentes aos diários:

- 1) Fale mais sobre esse trabalho homogêneo que você pretende desenvolver em suas aulas?
- 2) Qual a sua expectativa com as aulas de Educação Física para a vida dos seus alunos?
- 3) Qual o seu objetivo com a atividade Pic Bandeira?
- 4) Como foi esse bate-papo com os alunos sobre a aula?
- 5) Qual o seu objetivo com a ginástica? Está nos relatos anteriores?
- 6) Como a aula de ginástica foi estruturada e como os alunos foram organizados para tal?
- 7) O que você quer dizer com “não houve nenhuma cobrança da minha parte”?
- 8) Qual o seu objetivo com a aula usando o conteúdo handebol?
- 9) O que você quer dizer quando você escreve: “está sendo muito gratificante trabalhar com as 5as”. nesse começo de semestre”?

5ª. REUNIÃO

Questões gerais:

- 1) O que está acontecendo que os seus diários estão super sintéticos? Por que o relato mais detalhado das aulas deixou de ser realizado?
- 2) Por que os seus diários estão sendo realizados em um mesmo bloco para as três 5as. séries? Será que não há diferença entre as turmas e os alunos?
- 3) Como é possível você recuperar os detalhes das aulas e por que eles são importantes?
- 4) Quando os seus diários têm sido feitos?
- 5) E o seu planejamento?
- 6) Qual elemento você usa para avaliar as suas aulas?

Em função do tempo da reunião, não foi possível explorarmos as questões correspondentes aos diários. Fizemos isso na 6ª. reunião individual.

6ª. REUNIÃO

Como não houve tempo para as questões gerais, nesse encontro eu me concentrei nas questões correspondentes aos diários:

- 1) O que você quer dizer com adaptação do jogo de handebol?

- 2) Você já pensou em alguma outra estratégia para reunir seus alunos para a sua aula de outra maneira que não fosse todos sentados nos degraus da arquibancada?
- 3) O que você quer dizer com “a aula foi muito proveitosa” e com “todas as salas aceitaram muito bem o conteúdo proposto”?
- 4) O que você considera uma aula tranquila?
- 5) Qual foi o seu objetivo quando dava dicas para os seus alunos ao longo do jogo?
- 6) Quais foram esses jogos recreativos ministrados por você? E quando você diz que cada turma respondeu de uma maneira diferente ao mesmo conteúdo ensinado, o que você quer dizer?
- 7) Quais estratégias você usa para dividir os alunos em equipes? Por que você varia? Você acha que tem atingido os seus objetivos com essas variações?
- 9) Por que o seu objetivo nesta aula foi deixar os alunos mais à vontade?
- 10) O que você quer dizer com “como sempre eles optaram por jogar queima”?
- 11) Como é essa forma diferente de jogar queimada que você estabeleceu?
- 12) Explique o que quer dizer aula livre? O que você faz nestas aulas? E o que quer dizer: “Nas aulas normais eu fico preso passando instruções”?
- 13) Quando você diz que foi ousado nesta aula, porque você diz isso?
- 14) Como você reage quando os alunos zombam do teu conteúdo (usando palavrões na aula como: eu não faço isso, eu não sou veado!) ou dizendo que querem jogar futebol?
- 15) Por que você decidiu deixar os alunos que estavam dispersos na sua aula ficarem conversando?
- 16) Explique melhor o seu escrito “precisei ficar respondendo a muitas perguntas dos alunos”? Eles perguntavam: eu posso fazer assim no braço?
- 17) Quais conhecimentos do corpo dos seus alunos você transmitiu?
- 18) Quando você diz que essa aula foi o primeiro passo para mudar a cara da Educação Física na escola, o que você quer dizer?
- 19) Explique melhor essa sua auto-análise na qual você diz que estava com mais disposição para as suas aulas em função de ser o seu aniversário?
- 20) Quais estafetas foram realizadas?
- 21) Qual o seu objetivo ao dar recreação para os seus alunos nesta aula?
- 22) O que você quer dizer com “uma aula que promova o descanso mental dos alunos”?

- 23) A que você atribui a bagunça e resistência dos alunos para fazer as aulas agora no final do 2º. semestre?
- 24) Como você avaliou os seus alunos nesse final de semestre?
- 26) Como você vê essa questão da melhoria do desempenho motor dos seus alunos, observada na sua avaliação?
- 27) Qual foi a resposta dos alunos nesse bate-papo avaliativo de todo o ano?
- 28) O que você acha dessa questão colocada pelos alunos no que se refere a aumentar o número de aulas de Educação Física?
- 29) O que você acha que precisa para organizar esses argumentos de convencer a direção da escola para aumentar o número de aulas de Educação Física?
- 30) O jogo de futebol realizado fazia parte da aula?
- 31) Como você avalia sua atitude de pedir ao “aluno C e companhia” para se retirarem de sua aula?
- 32) Como você vê a utilização da aula de Educação Física para realizar festinha de despedida?

7ª. REUNIÃO

Apesar de ter sido realizada individualmente, esta reunião tratou das mesmas questões com os dois sujeitos.

- 1) Fale sobre as questões gerais desse início de aula e ano letivo?

Sobre o ano passado:

- 1) O que você aprendeu que achou válido?
- 2) O que você aprendeu e que não gostaria de ter aprendido?
- 3) O que você aprendeu no ano passado e que vai aproveitar para este ano?
- 4) O que você vai repetir e o que não vai? Por quê?

5) Diante das respostas às questões anteriores, quais podem ser os focos dos nossos encontros seguintes?

- 6) Quando você sugere o uso de textos, quais textos você tem em mente?

Por que você quer tais textos?

7) Por que você quer ouvir outras experiências de outros professores? Como esse encontro poderia ser organizado? O que você espera desse contato?

8) Você dizia que o seu primeiro ano de atuação na escola teve como objetivo conquistar seus alunos, e agora? O que você pretende fazer? Porquê?

8ª. REUNIÃO

Apesar de ter sido realizada individualmente, esta reunião tratou das mesmas questões aos dois sujeitos.

- 1) Avaliando o nosso programa do começo até agora, o que você achou?
- 2) O que você gostou e o que você não gostou ao longo do programa?
- 3) Quais foram as suas dificuldades no programa?
- 4) Se eu fosse começar um novo programa formativo com professores iniciantes o que você acha que eu deveria incluir e/ou excluir?

P1 e P2 juntos1º. REUNIÃO

Apresentação, leitura e debate do projeto de pesquisa do qual eles fariam parte como sujeitos. Solicitação da confecção dos diários.

Falem sobre as questões gerais dos seus trabalhos como professores na instituição escolar onde atuam (características da escola, dos alunos, da Educação Física, das turmas que possuem, do número de aula que ministram etc).

2º. REUNIÃO

- a) O que vocês acharam de ter que realizar um diário?
- b) Quando vocês fizeram os diários? (Logo após a aula ou não? Na escola ou em outro local?)
- c) O que vocês sentiram quando estavam escrevendo sobre suas aulas?
- d) Essa produção teve algum impacto pessoal ou profissional para vocês?

3ª. REUNIÃO

- 1) O que vocês conseguiram fazer nesse semestre?
- 2) O que vocês não conseguiram?
- 3) Quais expectativas vocês têm?
- 4) Quais os pontos mais marcantes desse semestre para cada um de vocês?
- 5) Como vocês se avaliam do 1º. dia de aula até agora (considerando os aspectos pessoais e profissionais)?
- 6) Houve alguma mudança ou não? Se sim, qual? Se não, por quê?

- 7) Como esse nosso projeto entra nessa história toda?
- 8) Indiquem sugestões para o nosso programa de mentoria.

4ª. REUNIÃO

- 1) Porque vocês dizem que a EF na escola tem que ser mais que esporte?
- 2) O que vocês pensam sobre EF na escola?
- 3) O que é ser cidadão?
- 4) A Educação Física tem a vantagem de trabalhar em um espaço mais atrativo que as outras disciplinas?
- 5) O que é cultura corporal de movimento?

5ª. REUNIÃO

Neste encontro, nós trabalhamos com casos de ensino. Os professores chegaram à reunião já tendo efetuado a leitura dos casos.

- 1) O que vocês acharam dos casos de ensino (eram três)?
O caso que eles mais gostaram foi o de Luzia e do professor Rodrigo sobre o campeonato na escola. Por isso, as questões foram encaminhadas para este caso de ensino.
- 2) Como vocês avaliam a atitude de Rodrigo no que se refere à punição do aluno?
- 3) Como vocês avaliam a atitude de Luzia?
- 4) E a dos outros professores?
- 5) E quando você ensina regras do esporte, você não educa?
- 6) O que vocês pensam da indisciplina dos alunos? Nessa situação, como vocês procederiam com o aluno indisciplinado?
- 7) E como vocês vêem a relação do autoritarismo X autoritário. Vocês se acham autoritários ou pedagogicamente corretos?
- 8) Como vocês analisam a fala de Luzia: "(...) esses jogos são como a sala de aula, as normas devem ser cumpridas"?
- 9) Vocês acham que o que ele fez foi para contrariar a professora ou por causa da vontade de jogar?
- 10) Vocês concordam que numa situação como esta somente o árbitro tem autoridade para tomar decisões?

6ª. REUNIÃO

- 1) Vocês leram o texto?
- 2) Vocês acharam que o texto trata mais do que tem que ser feito ou do que acontece no dia-dia de vocês?
- 3) Vocês não acharam que ele trata um pouco do cotidiano de vocês? Há alguma coisa sobre a situação de estresse que vocês vivem em função da correria diária?
- 4) Vocês concordam com o texto quando ele diz que o trabalho do professor é solitário, preparar aula, corrigir prova, ver caderno, se atualizar, fazer curso. Vocês concordam com ele ou não?
- 5) Vocês conseguem fazer um trabalho coletivo na escola, integrado?
- 6) E você acha P1 que muitas vezes o professor se perde nas coisas que tem que fazer, ficando no acessório e não chegando no essencial?
- 7) E aí você perde o essencial e fica uma vida inteira trabalhando com o acessório. Vocês acham que isso é uma constante na Educação Física na escola?
- 8) Qual o essencial da aula de vocês?
- 9) Aonde vocês querem chegar com seus alunos?
- 10) Para a vida dos alunos, de um modo geral, que contribuições vocês querem deixar a partir de suas aulas?
- 11) Como vocês acham que essas aprendizagens percebidas por vocês em seus alunos podem ser revertidas em algo positivo para a vida deles?
- 12) Qual contribuição vocês podem dar para a vida dos alunos?
- 13) Mesmo que vocês não tenham a resposta para esta pergunta, eu gostaria que vocês fizessem o exercício de pensar nessa questão, ou seja, qual a contribuição das suas aulas para a vida dos alunos?
- 14) Quem ensina o aluno a desenvolver um sentido crítico diante das manifestações da cultura corporal de movimento?
- 15) Será que a gente não reduz muito o nosso papel de professores de Educação Física quando a gente fala que Educação Física é só ensinar o movimento? No clube também ensina. Qual a diferença entre o clube e a escola?
- 16) O que vocês ensinam?
- 17) Vocês se sentem fatigados ou desmotivados na escola? Há momentos que vocês não querem pensar na escola?
- 18) Vocês já tiveram vontade de desistir de ser professor?
- 19) P1, porque você pensou em desistir?

- 20) Vocês estabeleceram algumas rotinas de trabalho lá na escola? Algumas tarefas/dinâmicas que vocês sempre fazem?
- 21) Estabelecer rotina ajuda ou atrapalha?
- 22) Como vocês lidam com as dificuldades e os insucessos dos seus alunos nas aulas?
- 23) O que vocês gostariam de ter feito na escola, mas não fizeram?
- 24) Como vocês se organizam para realizar esses diferentes trabalhos que vocês fazem (dar aulas em outras instituições, coordenar as atividades extracurriculares)?
- 25) E se você, P1, trabalhasse somente na escola, como você acha que seria o seu trabalho?
- 26) P1, você acha que essa sua experiência em outras instituições te ajuda na escola ou não?