



## **O PROFESSOR INICIANTE E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DESAFIOS QUE SE SOMAM**

Franciele Roos da Silva Ilha – UFPel

Agência financiadora: CNPQ

**Resumo:** Este trabalho procura contribuir para o debate em torno do tema dos professores iniciantes e as características marcantes da fase de entrada na carreira, além de abordar as peculiaridades de uma área de conhecimento específica – a Educação Física – e as particularidades do trabalho docente nesta disciplina curricular. Para tanto, tem como objetivo identificar e discutir alguns aspectos recorrentes que permeiam a entrada na carreira docente, evidenciando elementos específicos da disciplina de Educação Física e do professor da área. O artigo é organizado em quatro momentos distintos, porém complementares. As partes introdutórias e conclusivas iniciam e finalizam o trabalho, e o seu desenvolvimento é marcado por reflexões que permeiam “O professor e o ingresso na profissão” e a “Educação Física escolar e o professor iniciante”. O período de iniciação a docência envolve aspectos negativos, positivos, desafiadores e significativos, na medida em que se entende como inegável a importância desta fase para a construção do *ser professor*. No tocante da Educação Física escolar, o trabalho do professor iniciante envolve-se de peculiaridades fortemente ligadas a trajetória histórica da disciplina e de características próprias da mesma, que a diferem dos demais componentes curriculares.

**Palavras-chave:** Professor iniciante; Entrada na Carreira; Educação Física Escolar.

### **Considerações iniciais**

A entrada na carreira docente representa um desafio para o professor, tendo em vista sua inexperience vivencial cotidiana no contexto de uma instituição educacional. Mesmo considerando a relevância dos estágios curriculares ou extracurriculares, dos projetos de extensão e demais experiências docentes vivenciadas durante a formação inicial para a aprendizagem do aluno da profissão *professor*, tais experiências tem prazos de tempo determinados, geralmente curtos, e possuem atividades docentes definidas com normas e regras que muitas vezes não condizem com a complexidade do trabalho escolar. Além disso, o estudante de graduação que vivencia a docência, seja na situação de estagiário ou de extensionista, assume, ou deveria assumir, esta função junto com seu orientador de estágio ou de projeto, não sendo o único responsável em organizar e desenvolver as suas ações docentes.

Nestas condições, o estudante de graduação não vivencia a profissão na categoria de trabalhador da educação com todas as implicações que esta posição profissional e social

representa, de modo que “o contato dos estudantes com o campo profissional é exógeno” (LIMA, 2004, p.86). Realiza, ou deveria realizar, uma prática pedagógica orientada e supervisionada que, inclusive, representa para uma grande parte dos acadêmicos uma das experiências mais enriquecedoras desta etapa formativa. Esta diferenciação entre experiências docentes como estudante durante a formação inicial e o trabalho docente depois de formado não tem como objetivo desconsiderar ou desmerecer a importância das primeiras, até porque dificilmente poder-se-ia buscar uma equivalência entre as duas, mas destacar as peculiaridades que cada uma possui no que tange a prática pedagógica e ao trabalho docente.

Diante desse quadro, o dia-a-dia do processo de trabalho docente é que poderá possibilitar ao professor experimentar e compreender toda a complexidade que envolve o ensino, a instituição escolar e os demais elementos micro e macro que compõe a educação.

Cabe ainda destacar que, junto à inexperiência do professor iniciante em relação às vivências do processo de trabalho docente e as lacunas que isto representa para a compreensão deste processo, estes professores, geralmente os que tiveram poucas ou nenhuma experiência significativa como docente durante a formação inicial, sentem muita insegurança, mal-estar, dificuldade nesta fase da carreira. Isto pode ser originado ou estar associado a diferentes fatores: 1) fatores relacionados ao ensino da disciplina (conteúdos, objetivos, metodologias, avaliação); 2) fatores ligados a sua relação com os alunos, com os colegas de trabalho, com a escola em seus diversos aspectos (físicos, estruturais, formais: normas, regras), entre outros, como a secretaria de educação, políticas educacionais.

Somado as características próprias do professor iniciante e seu trabalho, este estudo associa-se a reflexão acerca das peculiaridades de um componente curricular específico da escola, a Educação Física, que por sua trajetória histórica possui particularidades, merecendo um olhar atento para investigadores e professores que trabalha com ela.

Para tanto, este trabalho tem como objetivo identificar e discutir algumas características marcantes que permeiam a entrada na carreira docente, evidenciando aspectos específicos da disciplina de Educação Física e do professor da área.

## **O professor e o ingresso na profissão**

Hüberman (1992) é um dos autores mais reconhecidos quando se pensa nas fases da carreira docente, pois ele se dedicou ao estudo dos ciclos de vida profissional do professor ou, como denomina Gonçalves (1992), a compreensão dos processos de desenvolvimento do percurso profissional docente em busca de identificar e analisar as regularidades vividas no

decurso da carreira docente, indicando assim, as fases pelas quais passam os professores ao longo da profissão. Importa destacar que ao construir uma teorização dos ciclos profissionais docentes, Hüberman (1992) deixa claro que nem todos os professores vivenciam sequencialmente as mesmas fases, e nem todos passam por todas as fases. Sobre esta questão, Lima (2004) acrescenta que as características manifestadas neste período podem ainda variar quanto à quantidade, qualidade e intensidade, podendo ser também vividas em outras fases da carreira, devido a situações transitórias, como a mudança de turma, de escola e de nível de ensino. No caso de mudanças de escola, regiões e localidades, Cavaco (1992) aprofunda a compreensão do impacto de tais situações para além das dificuldades no trabalho do professor iniciante, ao constatar que, embora o docente consiga adquirir uma certa segurança e estabilidade na profissão ao longo do primeiro ano de docência, por exemplo, o que fará com que sinta de forma menos dramática estas alterações em seu cotidiano escolar, “os compromissos decorrentes da vida familiar construída podem tornar cada deslocamento mais difícil que o anterior” (IBID., p.164).

O que fica evidente nesta e em outras investigações, como a de Gonçalves (1992), é o fato de que grande parte dos professores apresentam em certos períodos da profissão características, sentimentos, atitudes, posições e escolhas semelhantes.

Em decorrência da nomeação das fases da carreira docente pela identificação das suas características principais, a primeira fase (O “Início”) (GONÇALVES, 1992), denominada a entrada na carreira (HÜBERMAN, 1992), possui peculiaridades, próprias deste período profissional em que vive o professor. Fundamentado em alguns autores (FULLER, 1969; FIELD, 1979; WATTS, 1980), Hüberman (1992) indica dois momentos, geralmente vividos pelo professor em início de carreira: 1) *estágio de sobrevivência* ou *choque do real*; e, 2) *estágio de descoberta*. O primeiro estágio configura-se como um momento de ansiedade, angústia, medo e insegurança do professor devido à percepção do distanciamento da realidade educacional com os ideais educacionais (escola ideal, alunos ideais), gerando em seu cotidiano, muitas dificuldades e problemas (HÜBERMAN, 1992). Mesmo considerando que atualmente nos cursos de formação docente os professores já vão para a escola e realizam suas práticas pedagógicas antes do ingresso na carreira propriamente dita, conforme se destacou anteriormente, essa inserção ainda é superficial e não permite a vivência da complexidade do meio educacional. Até porque, o próprio professor ingressante dificilmente compreenderá a complexa dinâmica da escola e da educação em geral e sentirá o impacto de diferentes ordens de uma só vez, num curto espaço de tempo. Em outras palavras:

[...] os professores em início de carreira não tem o domínio cognitivo das estruturas profissionais, nos seus diferentes níveis, o que os incita a tomar o mundo profissional tal como é, ou parece ser, mais do que a rebelarem-se contra ele, a oporem-lhe outros possíveis, diferentes ou até antagônicos (CAVACO, 1992, p.165).

Somado a este fato, as demais disciplinas curriculares dos cursos de licenciatura ainda carecem de encaminhamentos fundamentados e direcionados ao contexto escolar. Como alertam Ghedin, Almeida e Leite (2008), diversas investigações tem pontuado que os cursos de formação docente realizam-se suas ações formativas teórico-práticas muitas vezes desarticuladas do contexto escolar. Tal incoerência resulta em sucessivas tentativas de ordens diversas por parte dos docentes iniciantes em busca de compreender e agir diante dos problemas da prática escolar. Se a formação inicial não colaborou neste sentido, lhe restam como fundamentação suas experiências como aluno da escola básica, tal como explica a autora:

[...] perante a necessidade de construir respostas urgentes para as situações complexas que enfrenta, o jovem professor pode ser levado a reatualizar experiências vividas como aluno e a elaborar esquemas de actuação que rotiniza e que se filiam em modelos tradicionais, esquecendo mesmo propostas mais inovadoras que teoricamente defendera (CAVACO, 1992, p.164).

No que tange a problemática da formação docente, muitas vezes, mesmo que implicitamente, os futuros professores são levados a pensar e acreditar que para desenvolver a docência na escola pública, tendo em vista todo o repertório de conhecimentos e saberes aprendidos durante a formação inicial, basta somente unir toda a gama de saberes na realização do trabalho, adaptando, quando necessário, os conhecimentos a realidade escolar. Como que num “passe de mágica” tudo pudesse ser aglutinado, adaptado e executado a todo o momento. Não se está defendendo aqui uma postura voltada à racionalidade prática nos cursos de formação docente, entretanto, é preciso possibilitar vias de reflexão para que os acadêmicos percebam desde cedo que para ser professor não é preciso apenas dominar os conteúdos da disciplina a ser ministrada e que o processo de aprendizagem docente é tão longo, que dura toda a vida profissional, aí estão às fases da carreira que reforçam esta idéia.

No que se refere ao estágio de descoberta, este se caracteriza pela exploração das possibilidades, na medida em que o professor vai percebendo que existem no desenvolvimento do seu trabalho. Há entusiasmo, experimentação e exaltação em torno de diferentes formas de agir, de pensar que podem vir a melhorar a sua prática, o seu trabalho. A

sensação de responsabilidade e pertença ao corpo profissional torna-se visíveis também (HÜBERMAN, 1992).

Na maioria dos casos, segue o autor, estes dois estágios são vividos conjuntamente, sendo que o estágio de descoberta que contribui para o professor suportar o estágio de sobrevivência e seguir na carreira. No tocante deste “suportar” é que se pode sinalizar um importante aspecto que não tem sido valorizado pelas políticas educacionais, ou seja, o professor iniciante dificilmente contará com algum tipo de apoio, neste sentido, no ingresso de sua carreira. Inclusive, em algumas situações, a própria escola e os colegas de trabalho não oferecem suporte pedagógico ao docente em início de carreira. Nas palavras de Lima (2004, p.96), em relação à realidade das séries iniciais do ensino fundamental, “as próprias professoras iniciantes têm de se responsabilizar individualmente por esse processo de sobrevivência”. E, em geral, é o que ocorre. Os professores buscam diferentes alternativas para as dificuldades enfrentadas, desde que estas contribuam com o amenizar de sua angústia e ansiedade, seja rememorando os estudos de sua formação inicial, investindo em alguma possibilidade formativa no seu contexto de trabalho, utilizando outros meios e procurando outros espaços e formais e informais de aprendizagem profissional. Cavaco (1992), a partir de indicativos de vários autores, ressalta que este movimento de procura de formação ou informação dos professores iniciantes reflete-se na escolha de redes informais de apoio para o partilhamento de dificuldades, problemas, êxitos, fracassos, recursos, em sua maioria, fora da escola. Porém, esta iniciativa colabora mais para abrandar os ânimos dos professores do que como potenciais dispositivos para o processo de formação e aprendizagem docentes.

Em outros termos, tais estudos e reflexões vem evidenciando que o plano individual vem sendo o objeto primordial das políticas educacionais no Brasil, no âmbito da formação docente. O incentivo a formação inicial, a autoformação, a formação continuada possuem fundamentação em políticas performáticas, baseadas na competição e no desempenho de estudantes-futuros professores e docentes. São necessárias, deste modo, iniciativas e políticas públicas de caráter coletivo com estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente compartilhadas, a partir de projetos voltados as necessidades de contextos específicos.

Também pode ocorrer de professores iniciantes vivenciarem apenas um destes estágios ou ainda apresentarem os seguintes perfis: 3) *indiferença ou quanto pior melhor*; 4) *serenidade*; 5) *frustração* (HÜBERMAN, 1992).

Diante da caracterização dos momentos geralmente vividos pelos docentes em início de carreira, assim como de alguns perfis que podem ser primordiais e definir a postura

profissional do professor no seu trabalho, muitos estudos tem identificado outros aspectos importantes a serem destacados. Lima (2004), por exemplo, constata que a literatura desta fase da carreira tem mostrado que neste período o professor marca seus principais traços de identidade e de estilo que caracterizarão toda a sua vida profissional. Para tanto, considera o início da carreira como um período importantíssimo e, ao mesmo tempo difícil de ser enfrentado. Cabe salientar que a perspectiva da autora, assim como de pesquisadores como Tardif (2002) e García (1999) é de que esta etapa da carreira representa uma continuidade da aprendizagem docente já iniciada quando no ingresso na escola básica. Ao se ter contato com os professores e com todo o universo educacional, o estudante – futuro professor vai se identificando por esse ou aquele professor com base em atitudes, posturas e práticas docentes que mais lhe agradam. Em suma, o processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem docente poderia ser sintetizado esquematicamente da seguinte forma: experiência escolar – formação inicial – iniciação na carreira – formação continuada.

Ao sintetizar as idéias presentes nos trabalhos de Tardif (2002; 2000), Tardif e Raymond (2000), Marcelo Garcia (1999) e Zabalza (1994), Lima (2004) aponta as características mais marcantes nesta fase de aprendizagem de ser professor:

- Busca pelo controle das situações e manifestação de ausência de autoridade, a indisciplina é o que mais lhes preocupa;
- Os professores experientes constituem-se como referências de opinião; expectativas e sentimentos fortes e, às vezes, contraditórios;
- Aceitação de normas e regras da instituição com vistas a agradar seus colegas, sendo de fácil identificação com valores e crenças da maioria;
- Preocupação em dominar os conhecimentos específicos e intensa aprendizagem por tentativa e erro;
- Choque com o real, concretismo cognitivo e autoproteção;
- Desenvolvimento de diferentes metodologias e estilos de ensino, mesmo não sendo capaz de refletir sobre a escolha de cada um deles;
- Os problemas didáticos prevalecem sobre os pessoais e organizacionais, embora, transformações pessoais sejam registradas neste período;
- Atuação diferenciada nos diferentes contextos e influência substancial das experiências de estudantes.

Com base nesta síntese de características, percebe-se que os fatores que mais repercutem e/ou contribuem para dificultar o trabalho do professor nesta fase da carreira são aqueles relacionados ao ensino da disciplina. O docente vive um período de extremo

egocentrismo (CAVACO, 1992), preocupando-se consigo mesmo, com sua prática, com seu trabalho. Junto a esses, pode-se acrescentar um fato que muitas vezes ocorre com os professores em início de carreira, a atribuição de turmas ditas mais “complicadas e/ou problemáticas” (LIMA, 2004) e a reserva dos piores horários para as suas aulas ou turnos com horas/aula dispersas (CAVACO, 1992).

Embora intensas e significativas as dificuldades nas quais o professor iniciante se depara, existem outros aspectos que se pode dizer que são positivos e incentivam o docente a enfrentar os desafios desta fase da carreira.

Em geral, estes docentes mostram-se empenhados e motivados com o ingresso na profissão, desejam fazer um bom trabalho, desenvolver os conhecimentos aprendidos em sua formação, tentam inovar e utilizar metodologias atuais de sua disciplina. A esse respeito, Cavaco (1992) ainda acrescenta dois fatores positivos: 1) a preferência dos alunos pelos docentes iniciantes e a afetividade manifestada por eles, e; 2) o sentido social encontrado na profissão, ou seja, a escolha do ensino é reafirmada ou fortalecida, resultando numa identificação com a docência, que se mostra resistente as dificuldades.

Sendo assim, aspectos negativos, positivos, desafiadores, significativos permeiam a entrada na carreira docente. É inegável a importância desta fase para a construção do *ser professor*, por isso, a necessidade constante de teorizações e investigações que abarquem este tema instigante e repleto regularidades e especificidades.

Para tanto, cabe agora problematizar esta temática inserida no componente curricular - Educação Física - uma área de conhecimento tão marcada por mudanças ao longo do tempo e influenciada pelos contextos social, político e econômico.

### **A Educação Física escolar e o professor iniciante**

Desde 2004 (BRASIL, 2004) existe a divisão licenciatura/bacharelado na formação inicial em Educação Física, mas não foi sempre desta forma que os cursos da área foram organizados. A formação era generalista e abrangia dois campos de atuação diferenciados: a escola e contextos educacionais, e; ambientes voltados ao treinamento, ao lazer, à recreação, a qualidade de vida, como clubes, hotéis e academias de ginástica. Este fato resultava em uma preparação superficial em torno de duas subáreas de conhecimentos da Educação Física, contribuindo para a ausência de suas especificidades nestes contextos.

Embora tenha havido melhorias na formação, com a divisão licenciatura/bacharelado, o curso de licenciatura em Educação Física e a preparação dos seus professores – aqui em

foco - necessita ser revista e repensada, uma vez que estudos tem mostrado que há pouca articulação dos conhecimentos nele desenvolvidos com o contexto escolar. Importa informar que esta divisão não é mais unânime, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por exemplo, conseguiu oferecer no ano de 2012 vagas no vestibular para o curso de Educação Física de caráter generalista através da aprovação da carta elaborada pela comissão de reestruturação curricular, que solicitava um processo de reconstrução no currículo, em busca de organizar a dupla modalidade de formação (licenciatura/bacharelado) em um curso único de Educação Física (FRAGA *ET AL.*, 2010).

Cabe ainda recordar um pouco da história da Educação Física para compreender as diferentes formas de entendimento dos professores da área, dos professores das demais disciplinas, dos alunos, de outros profissionais, da sociedade de um modo geral, bem como compreender as diversas maneiras e enfoques dados nas práticas docentes realizadas neste componente curricular.

A Educação Física inicialmente desenvolvida nas escolas apresentava-se numa perspectiva tradicional de ensino, identificada por Ghiraldelli Júnior (1994) como Higienista até 1930 e Militarista de 1930 até 1945. A primeira influenciada pela Medicina e a busca pela promoção de bons hábitos de higiene e a segunda pela Instituição Militar e a tentativa de formar homens fortes. O Coletivo de Autores (1992) chama a atenção para o fato desta área de conhecimento ter sido desenvolvida e compreendida como disciplina essencialmente prática até as primeiras décadas do século XX.

Tal perspectiva manteve-se hegemônica no Brasil até este período, mas com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932 houve mudanças na escola e na sociedade com o intuito de modificar a pedagogia numa abordagem ativa, renovada, escalanovista. Esta concepção de ensino na Educação Física foi denominada Educação Física Pedagogicista (1945-1964). As suas características principais são: foco no aluno, professor como mediador, problemas extraescolares e contexto sócio-político-econômico desconsiderados (BARBOSA, 2010).

Barbosa (2010) ainda esclarece que com o fim do Estado Novo, em busca do equilíbrio entre pedagogias tradicionais e escalanovistas, o ensino da Educação Física nos cursos de formação de professores passou a se inspirar no liberalismo e no pragmatismo. O foco desta concepção, dita pedagogia tecnicista, passou a ser os processos metodológicos, ficando em segundo plano a própria apropriação de conhecimentos. Já com o acordo MEC/Usaid, no período pós-64, inicia-se uma série de reformas na Educação Superior e no Ensino de 1º e 2º graus. A divisão do trabalho, justificada pela produtividade, invade as



escolas e a Educação Física incorpora essa tendência caracterizando-se como Competitivista através da ênfase dada ao esporte. A partir desta pedagogia, ocorre à preocupação com a tecnologia educacional e sua eficácia, e os conteúdos da Educação Física na formação profissional são apenas instrumentais.

Até então, segundo Barbosa (2010), estas perspectivas de ensino não tinham como objetivo problematizar criticamente a sociedade e seus desdobramentos através das especificidades de cada disciplina escolar, quando apresentavam alguma iniciativa política, esta era para alienar e desviar a atenção de certos acontecimentos da época.

A partir de 1974, surgem movimentos de crítica as pedagogias acríticas até então desenvolvidas e emergem novas perspectivas de ensino para a educação brasileira e em consequência, para a Educação Física (BARBOSA, 2010). Desde então, a subárea de conhecimento da Educação Física intitulada *Escolar* abrange um conjunto de perspectivas, abordagens, metodologias, pedagogias para o seu ensino (essas entendidas aqui com o mesmo sentido), fornecendo (ou não) aos professores e acadêmicos uma variedade de referenciais para subsidiarem a sua docência.

Toda a produção bibliográfica da Educação Física Escolar representa um avanço para a área, ao imprimir um novo significado para o seu ensino na escola básica. Estas abordagens surgidas a partir da década de 1970, salvo as peculiaridades de cada uma delas, visam, em última instância, transformar a aula de Educação Física em um espaço de aprendizagem em que o professor não assuma a função de “robô” a ser imitado, de técnico ou de um sujeito apático e sem atuação pedagógica, mas que o docente possa trabalhar e promover o conhecimento de conteúdos importantes para a vida educacional e pessoal dos alunos.

Diante disso, a formação inicial e as experiências docentes assumem fundamental importância para a aprendizagem e o desenvolvimento de abordagens de ensino, de modo que o professor de Educação Física ao ingressar na carreira tenha uma base teórico-prática de *como* ensinar, do *quê* ensinar e *porquê* ensinar este ou aquele conhecimento. No entanto, o que pode parecer em um primeiro momento uma certa “fartura” de perspectivas de ensino a serem escolhidas pelos professores, em um segundo momento pode gerar alguns conflitos quanto a sua escolha. Isto porque, durante o curso de graduação, os acadêmicos, além de conhecerem e/ou aprenderem em disciplinas específicas tais abordagens, eles vivenciam com seus próprios professores formadores o desenvolvimento de diferentes perspectivas. Contudo, os docentes podem não se definir por uma abordagem específica a ser desenvolvida no contexto escolar, nem explicitarem porque utilizam uma dada perspectiva em sua prática. Esta multiplicidade e falta de clareza durante o processo de formação poderá promover

dificuldades para a identificação e acolhimento do acadêmico de uma ou outra abordagem. Cabe ressaltar, que está sendo considerado para as abordagens e perspectivas de ensino da Educação Física todos os elementos que envolvem a sua didática e que se diferem entre si quanto aos seus objetivos, conteúdos, avaliação.

Além disso, grande parte destes referenciais destinados aos docentes e acadêmicos de Educação Física não apresentam sistematicamente uma didática para o ensino da disciplina na escola, no que concerne aos elementos principais como objetivos, conteúdos, avaliação, centrando-se quase que totalmente na questão dos aspectos metodológicos, ainda que superficialmente. Também se observa a desconsideração de situações problemáticas e de fatos muito presentes nas aulas de Educação Física, como a falta de materiais e de espaço físico adequado e de discussões acerca da indisciplina e a inclusão de alunos especiais nas aulas, por exemplo.

Uma outra questão que acentua as problemáticas da diversidade de abordagens e sua difusão na formação inicial, da dificuldade de aprofundamento das mesmas e da ausência da reflexão de problemas cotidianos da prática escolar, é o fato de que, como já foi dito, cada abordagem apresenta um rol de conteúdos a serem desenvolvidos. Isto ocorre na área da Educação Física, justamente porque não existe um mínimo de conhecimentos a serem trabalhados nas aulas deste componente curricular na escola. E o que é visto por alguns como autonomia para o docente de Educação Física organizar e sistematizar a sua prática, por outros pode representar um problema, uma ausência de fundamentos básicos, de orientações prévias, até mesmo no sentido de valorização da área e do professor, pois a impressão que fica é que tudo pode, e então vale tudo.

Em relação à idéia da propagação de diversas abordagens para o ensino da Educação Física e, contraditoriamente, a ausência de fundamentos básicos obrigatórios para o desenvolvimento da disciplina na escola, cabe neste momento, fazer duas ressalvas: não está se defendendo aqui que o professor de Educação Física precise utilizar categoricamente uma única perspectiva de ensino, até porque as abordagens existentes dificilmente englobam a diversidade de conhecimentos e demais elementos didáticos da ampla gama da cultura corporal de movimentos existentes, porém, algumas destas metodologias possuem enfoques bastante diferenciados e até mesmo contraditórios, não podendo ser trabalhadas de forma conjunta, pois a prática se fará incoerente em seus meios e fins. Também não se acredita na necessidade, nem na validade de existir uma cartilha para o ensino da Educação Física ou de um livro didático para o trabalho docente nesta disciplina, mas sim de um mínimo de fundamentação didática, no que tange, principalmente, aos conteúdos e objetivos. Tendo em

vista que não raro se verifica nas escolas públicas brasileiras o desenvolvimento dos mesmos conteúdos da Educação Física durante todos os anos finais do ensino fundamental, por exemplo, sem mudanças substantivas quanto ao aprofundamento de conhecimentos, inclusive.

Ainda considerando a questão das abordagens ou orientações didáticas para o ensino da Educação Física Escolar, um documento que merece ser mencionado, pelo menos pela sua repercussão polêmica são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Este documento apresenta orientações para todas as disciplinas e etapas da educação básica, em diferentes módulos e edições. Mesmo tendo a sua maior repercussão no campo das disciplinas como português e matemática (devido às avaliações nacionais que o utilizam como parâmetro do que será ensinado para avaliar os alunos nestes quesitos), as orientações para o ensino da Educação Física também apresentam professores e pesquisadores favoráveis ou contrários aos seus princípios. Resumidamente, os favoráveis argumentam que este documento representa uma base de orientações didáticas apresentadas de forma sistemática e de fácil entendimento, podendo auxiliar acadêmicos e professores de Educação Física em sua prática pedagógica, de modo que contemplam, mesmo que superficialmente, a grande parte das orientações didáticas das abordagens de ensino da Educação Física. E neste último aspecto é que reside a crítica dos opositores aos PCN, ao sustentarem a idéia de que este documento apresenta uma mistura de abordagens de ensino da Educação Física que são, por essência, contrárias, pois possuem princípios básicos contraditórios, constituindo-se, portanto, em orientações didáticas incoerentes em sua fundamentação teórica. Tais posicionamentos possuem argumentações relevantes, mas são necessárias investigações mais consistentes sobre o tema.

Outros aspectos marcantes na área referem-se ao fato da Educação Física ter sido considerada componente curricular da escola básica somente com a Lei 9394/96, ainda que facultativa em alguns casos, tendo a sua obrigatoriedade garantida com as alterações no art. 26, § 3º e art. 92 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2003; BRASIL, 2001). Cabe ressaltar que na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental não é obrigatória a atuação do professor de Educação Física, podendo ser realizada pelo professor da classe. A decisão depende da legislação municipal, estadual ou ainda definido pelo jogo de interesses resultantes de acordos entre secretários da educação, gestores escolares, professores de Educação Física e professores da classe.

Estes fatores influenciaram e ainda influenciam a Educação Física na escola, as concepções e as práticas docentes, assim como a sua (des)valorização e de seus profissionais e, a atribuição de sua importância, ou não, e de seus docentes determinam-se, em grande parte, pelos condicionantes históricos, políticos e sociais.

Considerando a precariedade da educação brasileira e das escolas públicas, principalmente no que se refere às mínimas condições de trabalho favoráveis aos profissionais e a desmotivação e falta de interesse dos alunos de um modo geral, os professores de Educação Física enfrentam dificuldades comuns aos demais docentes - como foi tratado no primeiro tópico - mas também se deparam com situações peculiares relacionadas às características específicas da Educação Física – como as evidenciadas neste subitem.

Sem dúvida, a produção científica que envolve o tema da entrada da carreira de professores na especificidade da Educação Física Escolar está em expansão devido à importância deste período da vida profissional docente, somado as peculiaridades da área e suas problemáticas.

Bernardi *et al.* (2009), ao pesquisarem o período de iniciação à docência de professores de Educação Física, constatam que a maioria dos sujeitos da pesquisa passaram pelo momento de “choque com o real”, seguido pelo estágio de descoberta, de modo que a minoria vivenciou somente este último. As dificuldades citadas por estes professores centram-se na especificidade da docência e a insegurança que sentiram no ministrar aulas nesta fase da carreira, atribuindo como principal causa disso, as deficiências da formação inicial. Associadas a essa insegurança, as precárias condições de trabalho que se traduzem em falta de espaço físico adequado e de materiais para as aulas; grande número de alunos e suas atitudes indisciplinadas e de desinteresse nas aulas; turmas mistas e heterogêneas; e, indiferença por parte da comunidade escolar acentuando esta situação.

Em estudo recentemente publicado, Ilha e Krug (2012) encontram dados semelhantes ao da pesquisa de Bernardi *et al.* (2009) quando analisam os dilemas da entrada na carreira identificados por dez professores iniciantes de Educação Física Escolar atuantes nas redes municipal, estadual e particular de ensino. Foram dez os dilemas citados pelos professores estudados, são eles: 1) o choque com a realidade; 2) as condições de trabalho difíceis; 3) a falta de um planejamento curricular para a Educação Física; 4) o número elevado de alunos nas turmas, 5) a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas; 6) a falta de apoio da comunidade, pais e alunos; 7) a indisciplina nas aulas; 8) as turmas com alunos de ambos os sexos; 9) as turmas heterogêneas quanto à idade dos alunos; 10) as intempéries do tempo.

Portanto, pode-se constatar que, geralmente, os docentes iniciantes passam por dificuldades no período de entrada na docência, seja por fatores mais diretamente ligados ao ensino ou por aspectos externos, considerando que ambos possuem grande influência sobre o professor e o seu trabalho. Ademais, neste contexto problemático de iniciação profissional, que muitas vezes a insegurança acompanha o docente na sua prática cotidiana, verificam-se

algumas situações peculiares que afetam principalmente o professor de Educação Física, caracterizando, como assim afirmam Gariglio *et al.* (2012), a entrada na profissão de professores de Educação Física uma iniciação a docência singular.

A esse respeito, destaca-se que dentre os dez dilemas apontados pelos sujeitos da pesquisa no estudo de Ilha e Krug (2012), segundo os autores, três deles são recorrentes no campo de análise da Educação Física escolar, pois integram a sua especificidade: a falta de um planejamento curricular para a Educação Física; a falta de apoio da comunidade, pais e alunos; e; as intempéries do tempo. A falta de um planejamento curricular para a Educação Física pode ser entendida como a desvalorização da área e do professor da disciplina e/ou pela falta de clareza das funções que ambos tem a desempenhar. Nesta direção, é que Gariglio *et al.* (2012) chamam a atenção para a crise de legitimidade de que sofre a Educação Física escolar, resultando constantemente, em lutas por reconhecimento desta disciplina por parte dos docentes devido à desvalorização de sua especificidade.

### **Considerações finais**

É inegável, portanto, que a entrada na carreira docente representa uma fase de muitas mudanças no momento em que o graduado assume-se professor. Sendo assim, entende-se que esta fase da carreira docente merece um destaque especial, pois influencia significativamente o percurso profissional do professor. Gonçalves (1992) destaca, inclusive, que os primeiros anos de carreira, até a opção definitiva pelo ensino como profissão, constituem um momento próprio à eclosão de crises.

Esta reflexão sintetizou algumas das características mais marcantes deste período profissional, de um modo geral, com base nos estudos produzidos sobre o tema. Ao se considerar alguns aspectos mais relevantes foram-se acrescentando ou aprofundando a discussão em determinados momentos, como no caso da importância de uma formação inicial problematizadora e articuladora com o contexto escolar.

Ao voltar olhares para a especificidade da Educação Física escolar, o trabalho do professor iniciante neste componente curricular envolve-se de peculiaridades fortemente ligadas a trajetória histórica da disciplina e das próprias características da mesma, que a diferem das demais disciplinas escolares. O espaço físico em que geralmente se realizam as aulas e a importância de materiais destinados ao trabalho do professor são exemplos destas características exclusivas da Educação Física. É intensa, problemática e polêmica também, a ausência de obrigatoriedade em torno de um mínimo de conteúdos e conhecimentos a serem

ensinados nesta disciplina escolar, o que vem acarretando práticas e enfoques muito diversificados, diferenciados e até mesmo incoerentes com o objetivo da Educação Física escolar, que difere bastante do que é trabalhado nos campos de atuação do bacharel, por exemplo.

Em meio a avanços, estagnações e até, retrocessos, a Educação Física vem se constituindo, ao longo de sua inserção no contexto escolar, em um campo de conhecimento permeado de desafios para aqueles que a escolhem como profissão. Sendo assim, o professor que faz esta escolha e se encontra na fase inicial da carreira enfrenta um aglomerado de situações desafiadoras devido aos aspectos já destacados referentes ao ingresso na profissão e as características particulares, e por vezes, problemáticas da Educação Física e sua história como disciplina escolar. Alguns desses entraves históricos foram superados, porém, como reconhecem Gariglio *et al.* (2012) “apesar da Educação Física estar presente no currículo em função de uma determinação do marco legal da educação, essa disciplina apresenta no conjunto da cultura escolar um déficit crônico de legitimidade”.

Não para finalizar a reflexão deste tema, mas para encaminhar novas propostas reflexivas e estudos sobre ele, recorda-se que “é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projectos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços (CAVACO, 1992, p.163)”

## **Referências**

BARBOSA, C.L. de. A. **Educação Física e Didática: um diálogo possível e necessário.** Petrópolis: Vozes, 2010.

BERNARDI, A.P. ET AL. O percurso profissional de professores de Educação Física escolar de Santa Maria (RS): a fase de entrada na carreira docente. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2009, Salvador. **Anais...** 2009, p.01-13.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução Nº 7,** 31 de março, 2004.

BRASIL. Lei n. 10.793, de 1 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei n. 9394. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei n. 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Introduce a palavra “obrigatório” após a expressão curricular, constante do § 3º do art. 26 da Lei n. 9394. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2001.

CAVACO, M.H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992. p.155-191.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia de ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

FRAGA ET AL. Alterações curriculares de uma escola septuagenária: um estudo sobre as grades dos cursos de formação superior em Educação Física da ESEF/UFRGS. **Movimento**. Porto Alegre, v.26, n.esp., p.61-95, 2010.

GARCÍA. C.M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto/Portugal: Porto Ed., 1999.

GARIGLIO, J.A. ET AL. Professores de Educação Física e a entrada na profissão docente: uma iniciação a docência singular? In: III Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência, 2012, Santiago (Chile). **Anais...** 2012, p.01-14.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M.I. de.; LEITE, Y.U.F. **Formação de professores: Caminhos e Descaminhos da Prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GONÇALVES, J.A. A carreira dos professores do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.141-170.

GUIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista**. São Paulo: Loyola, 1994.

HÜBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.31-62.

ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. Os dilemas da docência de professores iniciantes de Educação Física escolar. In: III Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência, 2012, Santiago (Chile). **Anais...** 2012, p.01-07.

LIMA, E.F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Cadernos de Educação**. Santa Maria, v.29, n.2, p.85-98, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.