

## Desafios da entrada na carreira docente na educação física sob a análise de professores formadores da universidade<sup>1</sup>

Luiz Gustavo Bonatto RUFINO<sup>i</sup>

Samuel de SOUZA NETO<sup>ii</sup>

### Resumo

Este estudo objetivou analisar as representações de sete professores de universidades públicas do estado de São Paulo com relação aos principais desafios para a inserção profissional de professores de Educação Física, no início de carreira, na escola. As entrevistas foram submetidas à Análise de Conteúdo, resultando em duas categorias: “*Considerações acerca da falta de acompanhamento de egressos na inserção profissional como professor de Educação Física*” e “*Perspectivas acerca da discrepância entre formação e prática profissional para o professor iniciante na Educação Física*”. Os formadores reconheceram o distanciamento entre formação e inserção profissional, o que incide de modo veemente nos professores iniciantes. Políticas de acompanhamento de inserção de professores são necessárias, o que se apresenta como desafio para universidades, escolas e políticas públicas na atualidade.

**Palavras-chave:** profissionalização do ensino; formação de professores; plano de carreira docente; educação física escolar; professores iniciantes.

*Challenges of beginning teacher career in physical education from the analysis of university teachers' educators*

### Abstract

*This study aimed to analyze the representations of seven professors from public universities in the State of São Paulo in relation to the main challenges for the professional insertion of Physical Education teachers at the beginning of their careers at schools. The data obtained in the interviews were submitted to Content Analysis, resulting in two categories: “Considerations about the lack of monitoring of graduates in their professional insertion as a Physical Education teacher” and “Perspectives about the discrepancy between training and professional practice for the beginner teacher in Physical Education”. The educators recognized a distance between training and professional insertion, which strongly affects teachers at the beginning of their careers. Follow-up policies for the insertion of teachers are necessary, which is a challenge for universities, schools and public policies nowadays.*

**Keywords:** teaching professionalization; teacher education; teaching career plan; school physical education; beginning teachers.

<sup>i</sup> Doutor em Ciências da Motricidade (Unesp Rio Claro – SP). Professor na rede pública de Paulínia – SP e no Centro Universitário Unieduk (Jaguariúna-SP e Indaiatuba-SP). E-mail: [gustavo\\_rufino\\_6@hotmail.com](mailto:gustavo_rufino_6@hotmail.com) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2567-9104>.

<sup>ii</sup> Doutor em Educação (USP – SP). Professor Livre-Docente do Departamento de Educação da Unesp Rio Claro – SP. E-mail: [samuel.souza-neto@unesp.br](mailto:samuel.souza-neto@unesp.br) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8991-7039>.

*Desafíos de ingresar a la carrera docente en la educación física bajo el análisis de profesores de formación universitaria*

**Resumen**

*Este estudio tuvo como objetivo analizar las representaciones de siete profesores de universidades públicas en el Estado de São Paulo en relación con los principales desafíos para la inserción profesional de maestros de Educación Física al comienzo de sus carreras en las escuelas. Los datos obtenidos en las entrevistas se presentaron al Análisis de Contenido, lo que resultó en dos categorías: "Consideraciones sobre la falta de supervisión de los graduados en su inserción profesional como docentes de Educación Física" y "Perspectivas sobre la discrepancia entre la capacitación y la práctica profesional para el docente principiante. en Educación Física. Los entrenadores reconocieron la distancia entre la capacitación y la inserción profesional, lo que afecta fuertemente a los maestros principiantes. Las políticas de seguimiento para la inserción de maestros son necesarias, lo cual es un desafío para las universidades, escuelas y políticas públicas en la actualidad.*

**Palabras clave:** *profesionalización docente; formación docente; plan de carrera docente; educación física escolar; maestros principiantes.*

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo investiga o processo de entrada na carreira docente de professores de Educação Física sob a ótica dos formadores do campo acadêmico, considerando que esta temática tem sido silenciada no âmbito das universidades, das políticas educacionais e dos professores mais experientes nas escolas (RUFINO, 2021; NÓVOA, 2019). O recorte contemplou docentes da universidade, tendo como embasamento a profissionalização (TARDIF, 2013), pois ela emerge como uma possibilidade concreta de desenvolvimento aos trabalhadores da educação diante de processos de perda de autonomia no trabalho e de desqualificação (OLIVEIRA, 2010).

A docência tem se constituído dentro do constructo social e histórico como uma atividade de fundamental importância para as sociedades republicanas. Apesar disso, o trabalho docente tem arraigado historicamente diferentes concepções, muitas vezes divergentes entre si, contempladas pela idade da vocação, do ofício e da profissão (TARDIF, 2013). Essa trajetória é marcadamente estabelecida por meio de muitos percalços de forma que, como salienta Tardif (2013), o processo de profissionalização está longe de ser um intento plenamente estabelecido em grande parte dos países na contemporaneidade.

A partir da década de 1980, ocorreram, em grande parte dos países do ocidente, iniciativas de desenvolvimento do processo de profissionalização do ensino (HOLMES GROUP, 1986). Em que pese o fortalecimento e desenvolvimento da autonomia e da identidade profissional dos professores e sua distinção ocupacional em comparação a outras atividades laborais, o estatuto profissional do ensino tem oscilado por meio de políticas públicas neoliberais constitutivas de boa parte dos modos de governança contemporâneos (MONTEIRO, 2015). Um exemplo disso se dá a partir do investimento contra uma sólida formação científica e pedagógica preconizado por documentos atuais, a exemplo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BRASIL, 2020).

Com relação às políticas educacionais, a Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015) reconheceu um *continuum* entre a formação inicial e a formação continuada, na tentativa de estabelecer princípios que balizariam a ideia de uma base nacional comum para a formação de professores. Base esta que tanto na Comissão Bicameral de Formação de Professores como na Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação seriam fortalecidas em processos de profissionalização. Porém, este processo sofreu revisões com a Resolução CNE 2/2019 e, posteriormente, com a Resolução CNE 1/2020. Essas revisões foram questionadas no que se refere “[...] a perda do caráter público das políticas educacionais [...] na perspectiva de moldar-se a lógica privatista e mercadológica (ANPED, 2019, p. 2), em um “reduccionismo sem precedentes na história da educação nacional” (p.3). Portanto, desconsidera-se a construção de um projeto coletivo e o desenvolvimento da autonomia docente e sua capacidade de tomar decisões e atender aos desafios escolares e suas diferenças (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020).

Nesse contexto, a profissionalização pode ser compreendida “como um processo através do qual uma profissão é construída pelos que a exercem, coletivamente e como forma de realização pessoal” (MONTEIRO, 2015, p. 15). Trata-se não apenas de uma distinção diante das demais ocupações, mas de um processo de autonomia e responsabilização que transforma as relações entre os membros dessa profissão e da sociedade como um todo. No caso do ensino, Tardif (2013) ressalta ao menos três consequências que esse processo tem procurado estabelecer: 1) melhorar o desempenho do sistema educativo (marcadamente desigual e muito criticado em diversas partes do mundo, sobretudo em países em desenvolvimento); 2) passar do ofício à profissão (viabilizar o que o autor denomina de “idade da profissão”); e, 3) construir

uma base de conhecimento (*knowledge base*) para o ensino (possibilitando a constituição de saberes que legitimem o agir profissional em sua singularidade e características fundamentais).

Assim, a constituição do marco da profissionalização do ensino requer, entre outras coisas, que possamos compreender as dinâmicas que acontecem no interior do trabalho desempenhado por professores e professoras ao longo do tempo, tornando-se fundamental entender como a carreira docente tem sido estruturada e desenvolvida. Hargreaves e Fullan (2012), por exemplo, reconhecem ser fundamental compreender que cada momento histórico tem suas especificidades e características, sendo importante analisá-los criticamente.

Dentro dos estudos que abarcam o campo do “desenvolvimento profissional” e da “análise da carreira docente” tem sido mais ou menos consenso a compreensão de que há um certo constructo de tempo pertinente ao ciclo de vida, contemplando: um momento inicial de entrada na profissão; uma fase de estabilização, consolidação e desenvolvimento ao longo do tempo; uma última fase diuturnamente intitulada de desinvestimento e retirada da carreira. Apesar desses processos serem dinâmicos e variáveis, de acordo com cada contexto, bem como serem individualizados e subjetivados em cada professor, a literatura acadêmica tem procurado fundamentar análises concernentes à carreira docente ao longo do tempo em suas especificidades (TARDIF; LESSARD, 2014; HARGREAVES; FULLAN, 2012; IMBERNÓN, 2011; HARGREAVES, 2003; MARCELO GARCÍA, 1999; HUBERMAN, 1992; 1995).

Nesse sentido, o primeiro momento de desenvolvimento profissional se refere justamente à entrada na carreira, isto é, aos primeiros anos de exercício efetivo no trabalho docente. Os autores supracitados (entre outros) têm reforçado que essa inserção profissional tem sido, muitas vezes, dificultosa e pouco condizente com a dinâmica da profissionalização do ensino. Por isso, a literatura tem procurado redobrar sua atenção para esse processo.

Em revisões da literatura sobre professor iniciante, Papi e Martins (2010) apresentaram as tendências de pesquisa focalizando: a construção de sua identidade, a socialização profissional, as dificuldades encontradas na inserção profissional e a quase inexistência de ações de formação. Corrêa e Portella (2012), por sua vez, apontaram para os professores iniciantes bem-sucedidos e propostas para facilitação da inserção profissional. Almeida *et al.* (2020) enfatizaram o desenvolvimento profissional do professor iniciante, não ignorando os desafios (isolamento, abandono, insegurança) dessa etapa.

Huberman (1992; 1995), ao analisar o momento de entrada na carreira, incluindo as fases de sobrevivência e descoberta da profissão, a identifica como um estágio gerador de inúmeras dúvidas e incompreensões, além de provocar grande hesitação. O autor ressalta ainda que esse momento pode ser fácil (por meio do desenvolvimento de relações positivas com os estudantes, domínio do ensino e entusiasmo inicial) ou difícil (carga de trabalho excessiva, ansiedade, dificuldades com os estudantes, sentimento de isolamento etc.). Esse processo de início na profissão, se não for bem conduzido e acompanhado pode gerar o “*choque de realidade*” que dificulta o desenvolvimento do trabalho docente com o passar do tempo.

Marcelo García (1999) corrobora essa perspectiva, salientando que esse período abarca os primeiros anos da profissão, sendo o momento no qual os docentes fazem a transição de estudantes para professores. Para o autor, essa transição pode gerar o denominado “*choque de realidade*”, a partir das diferenças entre os ideais imaginados e a realidade concreta de trabalho.

De modo semelhante, segundo Hargreaves (2003), a entrada na profissão é um dos momentos mais vulneráveis da carreira. O autor salienta que muitos estudos apontam um alto número de professores que abandonam a profissão nesse estágio. Para o autor, por ser um dos momentos mais importantes é fundamental que sejam alocadas as pessoas certas para exercê-la de forma acompanhada e organizada. Outro ponto que leva à saída de muitos professores iniciantes são as condições dificultosas de trabalho e contextos adversos, proporcionando efeitos de isolamento e de “*choque de realidade*”.

Dessa forma, Marcelo García (1999) conclui observando que a interpretação e investigação do processo de iniciação à docência deve enfatizar os elementos sociais e culturais da profissão de forma que a inserção profissional deva ser compreendida como um processo no qual os novos professores aprendem a interiorizar normas, valores, condutas, procedimentos, saberes, entre outros, que caracterizam a cultura escolar em que se integram. O autor destaca que a integração ao processo de aprendizagem da profissão necessita da capacidade de adaptação ao meio e aos procedimentos de socialização necessários, os quais devem ser encarados como formas de adaptação mútua entre indivíduo e organização no qual ambos interagem entre si (MARCELO GARCÍA, 1999).

No caso da Educação Física, esse processo de inserção profissional tem sido dificultoso, de modo que muitos professores acabam abandonando a carreira ainda quando iniciantes. Segundo Costa Filho (2014), apesar de parte dos problemas e dificuldades serem comuns entre

docentes de diferentes áreas de conhecimento, o professor de Educação Física demonstra enfrentar desafios de grande envergadura, uma vez que além de todo o processo de inserção profissional, precisa ainda atuar com um componente que é muitas vezes tido como desvalorizado ou pouco representativo dentro da escola. Esse processo pode tornar-se conflituoso e caminhar no sentido de deslegitimar a profissionalização do trabalho docente.

Seguindo essa perspectiva, Gariglio (2016), ao analisar o processo de iniciação à docência e indução profissional de professores de Educação Física, corrobora a mesma perspectiva vinculada à desvalorização social desse componente curricular. Para o autor, ancorados no contexto situado de trabalho, os professores “descobrem muito rapidamente as agruras de ter de lecionar uma disciplina que sofre com um déficit crônico de legitimidade acadêmica e pedagógica” (GARIGLIO, 2016, p. 324).

Dentro do campo da formação profissional de docentes de Educação Física, existem poucos estudos em língua portuguesa que investigaram a inserção de professores iniciantes à luz das compreensões de docentes formadores advindos do campo acadêmico, ou seja, de que a forma pesquisadores e formadores entendem os desafios vinculados à indução e início na profissão especificamente nesse componente curricular. Sendo assim, torna-se fundamental compreender as representações e perspectivas de professores formadores diante do processo de iniciação à docência.

Para o presente estudo, selecionamos como recorte de investigação docentes do ensino superior responsáveis por componentes curriculares que apresentam efetiva articulação com o campo profissional da escola, a exemplo dos professores de estágio curricular supervisionado, didática e práticas de ensino. Formosinho (2009) denomina tais professores como formadores efetivos uma vez que eles tendem a ser os articuladores entre universidade e escola no decorrer dos processos formativos. Além disso, trata-se de professores com experiência em uma série de projetos de pesquisa e também em programas institucionais de iniciação à docência, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que possibilitaram com que pudessem apresentar interlocução e relação com os contextos profissionais de prática efetiva na docência na escola.

Tendo em vista essa problemática contextual, considera-se fundamental que haja mais análises sobre a inserção profissional e a carreira dos professores iniciantes no campo da Educação Física, propiciando interfaces com o campo da formação profissional (RUFINO,

2018). Assim, o objetivo do presente estudo foi analisar as representações de professores formadores de universidades públicas do estado de São Paulo com relação aos principais desafios para a inserção profissional de professores de Educação Física na escola no início de carreira.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista os objetivos assinalados, empreendemos a um design metodológico a partir de uma pesquisa qualitativa por meio de um estudo descritivo (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2011). Assim, a pesquisa se desenvolveu dentro dos contextos de atuação dos participantes, ou seja, onde os fenômenos de fato ocorrem, além de possuir um plano considerado aberto e flexível que focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesta direção, escolheu-se a entrevista semiestruturada como instrumento para a obtenção dos dados (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2011).

Para a concretização do delineamento metodológico, dividiu-se os procedimentos em quatro etapas. A primeira referiu-se à formulação do roteiro de entrevistas. A segunda foi concernente ao processo de contato prévio com os participantes, bem como relacionou-se ao agendamento das entrevistas. A terceira se referiu ao processo de realização das entrevistas. A quarta e última etapa destinou-se à análise dos dados advindos dos procedimentos realizados. Descreveremos cada uma das etapas separadamente a seguir.

### 2.1 Primeira etapa: desenvolvimento do roteiro de entrevistas

O roteiro de entrevistas foi elaborado tendo como mote sua caracterização semiestruturada. Seguimos os direcionamentos presentes na literatura, especialmente com relação ao caráter abrangente e potencializador na obtenção das informações (MARCONI; LAKATOS, 1982). Além disso, possibilitou partir de certos pontos importantes por parte do pesquisador, permitindo também a abrangência de outros temas relevantes segundo os participantes, evitando o direcionamento unilateral das respostas (TRIVIÑOS, 1987).

O roteiro foi estruturado em quatro eixos: o primeiro vinculado às concepções de formação, o segundo relacionado às concepções de egresso e de perfil profissional, o terceiro

articulado aos saberes valorizados tanto pelo campo acadêmico quanto pela prática profissional na escola e o quarto e último eixo representado pelos desafios e possibilidades apresentadas pela formação atualmente. Em todos os eixos o mote do delineamento se referiu à relação entre formação e prática profissional de professores de Educação Física em início de carreira.

## **2.2 Segunda etapa: contato prévio e organização dos participantes por conveniência**

Com base na estruturação do roteiro estipulou-se a seleção de participantes tendo como parâmetro dois critérios de inclusão: 1) serem professores formadores de instituições públicas do estado de São Paulo, apresentando interlocução efetiva entre universidade e escola; 2) estarem vinculados à formação de professores de Educação Física em cursos de licenciatura. Para isso, selecionou-se ao menos um docente de cada uma das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas de São Paulo que apresentassem cursos de licenciatura em Educação Física a partir de um recorte não probabilístico (OLIVEIRA, 2001). Dessa forma, escolhemos deliberadamente como participante docentes formadores com envolvimento com o campo profissional (FORMOSINHO, 2009). Além de ministrarem disciplinas de estágio, prática como componente curricular, didática, práticas de ensino, entre outras, eles também apresentavam vínculo com programas institucionais a exemplo do Pibid e residência pedagógica, caracterizando-se como importantes fontes de dados a nosso objeto de estudo.

Após contato prévio e aceite, os participantes foram entrevistados em seus locais de trabalho em dias e horários agendados com cada um.

## **2.3 Terceira etapa: realização das entrevistas e os participantes do estudo**

Com base nos critérios estipulados, chegou-se ao montante final de sete participantes, sendo ao menos um para cada uma das IES públicas do estado de São Paulo pesquisadas. O quadro 1 apresenta a descrição de cada participante.

**Quadro 1** - Características gerais dos participantes do estudo.

PARTICIPANTES	CARACTERÍSTICAS		
	Idade	Sexo	Tempo na docência em IES (em anos)
Participante 1	49	Masculino	12
Participante 2	48	Masculino	17
Participante 3	40	Feminino	14
Participante 4	40	Feminino	09
Participante 5	49	Feminino	17
Participante 6	46	Masculino	17
Participante 7	35	Feminino	06

Fonte: Os autores (dados da pesquisa).

Ao todo, foram quatro mulheres e três homens, com idades entre 35 e 49 anos e tempo de docência no ensino superior de 06 a 17 anos. Para fins de manutenção das identidades dos participantes, assegurados pelos critérios éticos, intitulamos cada um com a sigla “Participante” e o número correspondente à ordem das entrevistas (por exemplo: Participante 1, Participante 2, Participante 3 etc.). O tempo médio de realização de cada entrevista foi de uma hora e 40 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para as análises.

## 2.4 Quarta etapa: processo de análise dos dados

Para a análise de dados, submetemos as transcrições à técnica da Análise de Conteúdo de acordo com os preceitos fundamentados por Bardin (1991). Na primeira fase, escolhemos o *corpus* dos materiais analisados, isto é, as transcrições das entrevistas, preparamos os materiais, realizamos a leitura flutuante e elaboramos os indicadores. Na segunda fase, analisamos as unidades de registro e de contexto. Na terceira e última fase, estabelecemos a análise categorial (categorização e inferência) com base em todas as etapas anteriores. Para o tratamento dos resultados, contamos com o auxílio do software NVIVO (versão 11.0).

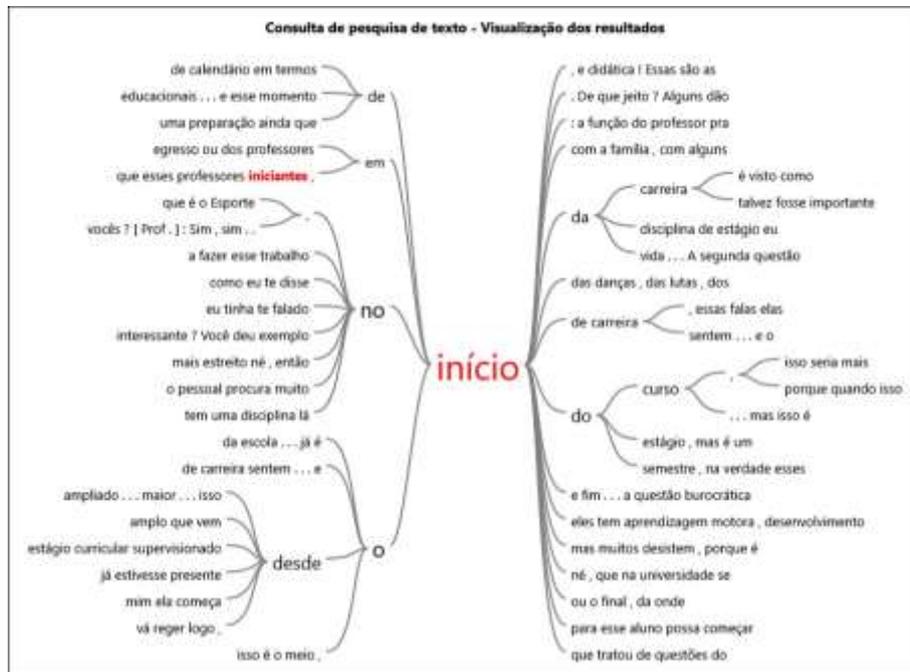
Todos os procedimentos éticos foram adotados de forma integral. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da instituição responsável pela pesquisa sob o número 34549014.400005465. Todos os participantes tiveram seus direitos éticos assegurados, bem como seguimos todos os protocolos destinados à realização de estudos no campo da educação.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes enfatizaram que o campo acadêmico, mais precisamente a universidade, apresenta certa dificuldade no acompanhamento de seus egressos no mercado de trabalho, culminando em diversos problemas a exemplo da falta de evidências analíticas e de dados embasados que comprovem o número de profissionais que estão, de fato, se inserindo profissionalmente como professores em escolas e como tem sido esse processo de inserção na profissão. Enfatizou-se os desafios que esse momento tem apresentado para a constituição da identidade docente e do campo profissional, conforme descrito abaixo.

Nóvoa (2019) denomina esse processo como um *tempo entre-dois*, pois ele engloba o fim da formação e o início na prática profissional efetiva, momento em que se registra certo “vazio” que se criou em torno desse período, marcado por três tipos de “silêncios”: o silêncio das instituições universitárias de formação de professores (uma vez que pouca atenção tem sido dada a esse processo); o silêncio das políticas educativas (que não tem conseguido acolher e acompanhar os jovens professores nas escolas); e o silêncio da própria profissão docente (representada pelos professores experientes, equipes gestoras e escolas como um todo). Assim, segundo o autor: “devemos insistir na responsabilidade das direções das escolas e dos professores mais experientes quanto ao acolhimento e acompanhamento dos seus jovens colegas” (NÓVOA, 2019, p. 200).

Dessa forma, com o auxílio do software NVIVO (versão 11.0) obtivemos a incidência de referências acerca da temática do “início de carreira” (e suas derivações conceituais, como “professores iniciantes”) em 47 momentos das transcrições das falas dos participantes. A figura 1 demonstra a “árvore de palavras” correspondente à unidade de registro com o termo “início”:



**Figura 1** - “Árvore de palavras” sobre o termo “início” e suas variações com relação aos professores iniciantes a partir da incidência oriunda das falas dos entrevistados  
Fonte: Os autores.

A figura 2, por sua vez, corresponde à conceituação do termo “carreira”, conceito fundamental ao se pensar o desenvolvimento profissional e, mais especificamente, a temática dos professores iniciantes. Optamos também por representar tal incidência a partir da representação iconográfica da “árvore de palavras” a partir da análise realizada.



**Figura 2** – “Árvore de palavras” sobre o termo “carreira” e suas variações com relação aos professores iniciantes a partir da incidência oriunda das falas dos entrevistados  
Fonte: Os autores.

A partir dos dados advindos das entrevistas, destacam-se duas categorias de análise: “Considerações acerca da falta de acompanhamento de egressos na inserção profissional como professores de Educação Física” e “Perspectivas acerca da discrepância entre formação e prática profissional para o professor iniciante na Educação Física”. As falas dos participantes tangenciaram esses dois eixos, de forma que abordaremos cada um a seguir.

### 3.1 Considerações acerca da falta de acompanhamento de egressos na inserção profissional como professor de Educação Física

Em linhas gerais, os participantes consideraram que não há políticas que acompanhem o processo de inserção na prática profissional dos professores de Educação Física formados por suas instituições. Dessa forma, as informações coletadas por eles são advindas de conversas informais com alguns egressos, vínculos desenvolvidos com certas escolas nas quais trabalham ex-alunos da universidade, processos e cursos de formação continuada que acabam recebendo esses profissionais, momentos pontuais de diálogo, como em eventos científicos, por exemplo, entre outros. Essas conversas informais tornam-se um importante meio de interlocução entre os

formadores, inseridos no campo acadêmico, com os profissionais formados pelas instituições, sobretudo os recém graduados que acabam se inserindo no campo profissional na escola.

O maior questionamento que os egressos tendem a desenvolver, de acordo com os discursos dos participantes, se dá pela ausência de acompanhamento propiciada pela universidade após a formação. A cultura estabelecida no campo acadêmico parece ser a de fomentar a ruptura na relação e no vínculo formativo após a entrega do diploma. Eventualmente, alguns egressos acabam retornando à universidade para cursos de formação continuada, bem como para o desenvolvimento e aprofundamento de pesquisas e estudos em nível de pós-graduação (tanto *lato* quanto *stricto-sensu*). Todavia, essa iniciativa parte quase que exclusivamente da motivação do próprio egresso, ou de sua relação com um ou outro professor do ensino superior e não por meio de um projeto mais robusto de política de acompanhamento e formação em serviço. Essa lógica é clarificada pela explanação da Participante 7:

Os egressos têm essa percepção da universidade... que ela forma sim o professor né, mas que acabou o curso não tem esse vínculo... embora alguns entendem que acontece muito aquela hibernação teórica... que na universidade se estudam muitas teorias e quando chega lá na escola o professor não sabe como que ele relaciona essa teoria com o que eles estão vivendo né? Alguns dizem que não é a teoria que não serve para nada, não é essa ideia, mas como que efetivamente ele relaciona essa teoria que eu estudei com a prática concreta que está acontecendo aqui... isso é um desafio (Participante 7).

Essa mesma participante apresentou dados de pesquisas que está desenvolvendo que demonstram que a falta de vínculo entre universidade e professor iniciante é lesiva ao desenvolvimento profissional e ao suporte necessário para melhor se inserir o professor no contexto de trabalho. Dessa forma, ela salientou: “*esse momento de início da carreira talvez fosse importante a universidade ter um papel mais atuante, com os egressos. Talvez pudesse contribuir para a formação dos que estão no processo acompanhando, dando suporte, alguma espécie de formação em serviço, alguma coisa assim*” (Participante 7). Evidentemente, há alguns problemas nesse acompanhamento e quem deve ser responsabilizado por ele, ou seja, se ele deve ser feito pela universidade (pelo campo acadêmico), ou por programas de políticas institucionais, isto é, pelo campo político. O fato é que usualmente os professores iniciantes tendem a se sentir desamparados e sem apoio devido à inexperiência com a prática profissional, tendendo a ser um momento de choque com a realidade e de estímulo às críticas oriundas do processo de formação inicial vivenciado.

Esse distanciamento acadêmico com a realidade do campo profissional dos professores negligencia questões que são fundamentais para os profissionais inseridos na prática pedagógica, a exemplo das formas de interação com os alunos, gestão da sala de aula, desenvolvimento da capacidade de relação com os pares, organização, sistematização e planificação dos currículos, entre outras questões. Nesse sentido, Perrenoud (1997) enfatiza que a entrada na profissão é decisiva para a continuidade ou não do professor na carreira.

Nesse contexto, podemos considerar que quanto mais a formação inicial tender a ser fragmentada, disciplinar e pouco articulada com o trabalho docente, mais distante da realidade da prática profissional ela será e, desse modo, maior tenderá a ser o choque de realidade do professor de Educação Física iniciante. De fato, as primeiras experiências profissionais têm se demonstrado como fundamentais para a constituição da profissionalidade docente ao longo do tempo, de forma que atuam hoje como uma preocupação acadêmica acentuada do ponto de vista da valorização de sua importância social tendo como embasamento uma série de estudos e pesquisas (NÓVOA, 2017; ALTET, 2016; COCHRAN-SMITH, 2012; HARGREAVES; FULLAN, 2012; HARGREAVES, 2003; MARCELO GARCÍA, 1999; PERRENOUD, 1997; HUBERMAN, 1992, 1995; REYNOLDS, 1995).

O Participante 6 trouxe um contraponto importante ao ponderar, por um lado, as deficiências oriundas da formação inicial atualmente em voga, mas também, por outro, considerar que os egressos tendem a ter visões ambíguas de seus processos formativos, reconhecendo algumas contribuições advindas da universidade. Para ele: *“quando o processo termina e eles têm a oportunidade de entrar no mercado de trabalho, eles começam a perceber que de alguma forma eles conseguem resolver muitas das coisas e eles dizem coisas positivas, que valeu a pena”* (Participante 6).

Apesar das críticas apresentadas usualmente pelos egressos dos cursos de formação em Educação Física (EF), como salientado pelo Participante 6, parece que há certo nível de reconhecimento da importância do processo formativo, inclusive aos profissionais que estão iniciando sua trajetória no campo profissional. Todavia, apesar disso, parece que a formação inicial não tem sido suficientemente válida para contribuir com essa inserção no contexto escolar como professor de EF. Nesse direcionamento, esse mesmo participante ressaltou:

De fato, por conta da fala do egresso ou dos professores em início de carreira, essas falas reconhecem essa formação. O que essas falas de alguma forma

reconhecem é que sim, ter passado pela universidade, ter passado por um processo de formação me ajuda hoje a ser quem eu sou e a fazer o que eu faço; mas ela foi insuficiente pra dar conta de resolver coisas que eu de fato poderia ter aprendido lá. Então, você vê que são duas coisas diferentes? Eu reconheço o papel, mas eu reconheço que foi insuficiente, não atendeu a tudo aquilo que eu queria ou precisava (Participante 6).

Como mote dessa insuficiência, parece que o campo da formação não tem sido capaz de compreender que o egresso e, virtualmente, possível professor em início de carreira, apresenta uma série de dinâmicas próprias, experiências anteriores, processos de socialização, competências, saberes, entre outros, de forma que é preciso compreender como esse conjunto de esquemas, conhecimentos e condutas podem ser ressignificados à luz do processo de socialização profissional no início da carreira docente. Marcelo García (1999) apresenta um importante alerta nesse sentido ao salientar que é preciso ter cuidado com a visão de que o professor iniciante é uma pessoa passiva que se ajusta às forças exteriores da instituição. Assim, o autor conclui que os ajustes que os docentes realizam na inserção profissional dependem em grande medida “das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 118).

Nóvoa (2017), seguindo correntes de autores europeus, denomina esse processo de “indução profissional”, momento que exige intensa atenção. Para o autor:

A indução profissional é um tempo decisivo para os professores. A investigação sobre os ciclos de vida profissional já o demonstrou, abundantemente [...]. Mas então por que razão este período é tão descurado? Julgo que é possível avançar duas explicações. Por um lado, as escolas não têm as condições necessárias para residências docentes e processos adequados de integração na profissão. Por outro lado, continuamos a ter muita dificuldade em diferenciar os professores, reconhecendo o papel que os professores mais capazes podem e devem assumir junto dos jovens professores (NÓVOA, 2017, p. 1124).

Nesse ínterim, de acordo com a indicação dos participantes do estudo, é possível compreender que, de modo geral, os egressos reconhecem certa importância proveniente de seu processo formativo. Contudo, ao adentrar no campo profissional, particularmente no contexto educativo na escola, tem-se a evidência de que essa estrutura formativa vivenciada não foi suficiente e nem capaz de propiciar ao professor iniciante saberes e práticas que o permitissem

ter maior domínio sobre sua atuação profissional. Essa perspectiva alude a dois aspectos importantes.

O primeiro se refere a se repensar o papel da universidade nesse contexto de inserção profissional na escola, como salientou a Participante 5: *“não dá pra pensar na formação profissional que terminar na inicial. Qual que é o nosso papel na continuada no sentido de acolher aos professores iniciantes?”*. O segundo aspecto, caminhando nessa direção, se refere ao reconhecimento de que as dúvidas e os anseios apresentados pelos professores iniciantes dificultam sua inserção no campo profissional e, ainda mais importante, sua manutenção nesse contexto ao longo do tempo, ocasionando, inclusive, processos de abandono do trabalho ou de desinvestimento na prática profissional. Nessa direção, o Participante 1 destacou que costuma desenvolver um trabalho de acolhimento e de apoio aos docentes iniciantes que ele tem conversado. Para ele:

Às vezes a escola te deixa muito livre, mas você não tem um contexto apropriado para fazer isso. Então muitas coisas no começo são difíceis para o professor. A gente ouve os egressos falando: *“Ah professor! É meio difícil, mas está indo...”*. Aí eu digo que tem que ter vontade, tem que insistir, tem que ser persistente, nada se encaixa corretamente, a não ser que a gente lapide essas coisas para que elas se moldem. *“Com o tempo você vai indo... respeite as pessoas com a forma de pensar errada na sua concepção, são pessoas mais velhas na escola, tem pessoas que são da sua idade, mas pensam diferente, então para você se encaixar na escola a gente tem que se respeitar, entender qual é a realidade da escola e muitos sofrem com isso”*. Porque o problema não está só no salário, mas está na forma de trabalhar né? Porque uma coisa que a gente trabalha muito e eu tenho estudado, inclusive, é a colaboração entre áreas na escola (Participante 1).

De forma semelhante, a Participante 5 também afirmou realizar esse papel de apoio aos egressos recém-graduados e inseridos na prática profissional que eventualmente encontra no decorrer do tempo. Nesse sentido, ela destacou: *“eu falo para eles terem calma, ninguém aqui disse que a formação inicial iria dar conta de tudo. A formação é pra sempre. Eu falo que se eles escolheram a profissão de professor vão estudar para o resto da sua vida. Serão sempre novos desafios”* (Participante 5).

As problemáticas de inserção profissional de professores no campo escolar no Brasil, de forma geral, reforçam a dificuldade em legitimação da perspectiva da profissionalização do ensino. Em um quadro de formação tendo em vista a efetivação do processo de constituição da profissionalidade docente, a valorização, o cuidado, o acolhimento e acompanhamento e a

adequação do professor iniciante são condições que sustentam a carreira e a profissão. A forma como o ensino tem tratado aqueles que adentram e iniciam no processo de trabalho reflete muito sobre o quanto ainda estamos distantes da perspectiva da profissionalização da carreira docente e dos professores enquanto grupo ocupacional profissional como um todo. O distanciamento da universidade desse processo reflete essa lacuna profissional evidente, fato que é encontrado em diversos países do mundo, a exemplo dos Estados Unidos, como reiteram Fischman e Diaz (2013).

Marcelo García (2009) destaca que existe grande correlação entre o grau de estruturação das profissões e os cuidados com a incorporação de novos membros. O autor faz uma série de analogias com outras ocupações, exemplificando que não é comum que um médico recém-graduado realize certos procedimentos cirúrgicos ou que um arquiteto iniciante assine a planta de um grande edifício ou ainda que um jovem piloto com poucas horas de voo comande uma grande aeronave. De forma provocativa e reflexiva esse autor questiona-se sobre o que se pode esperar de uma prática profissional como o ensino que deixa aos novos membros as situações mais difíceis e conflitantes. Nessa linha de raciocínio, Cunha e Zanchet (2010, p. 192) consideram:

Ao contrário de outras profissões, ao docente principiante, muitas vezes, cabe o exercício profissional em contextos complexos e exigentes na sua dimensão político-social e pedagógica. O abandono da profissão é particularmente alto em escolas interiorizadas e de zonas desfavorecidas, pois os docentes principiantes esmorecem frente às dificuldades e às inseguranças próprias de sua condição. Os ambientes de trabalho são precários e a valorização profissional muito relativa. Muitas vezes exige-se uma maturidade profissional que os novos ainda não alcançaram e esse fato reduz a confiança que colocam no seu desenvolvimento profissional.

Em suma, apesar de não ser o único elemento dessa complexa problemática no que se refere aos processos de inserção profissional, a falta de acompanhamento da universidade nesse processo tem incidido de forma proeminente, fato que requer uma ampliação das análises, inclusive para outros componentes curriculares. Assim, concordamos com Reynolds (1995) quando a autora ressalta que os professores iniciantes apresentam certas especificidades que deveriam ser consideradas para que sua inserção profissional pudesse ser realizada paulatina e sistematicamente por meio de um processo de indução mais adequado à prática profissional. A autora é taxativa ao frisar que a garantia de uma licença de ensino por parte da universidade a responsabiliza pela sua outorga e, por isso, o acompanhamento dos professores iniciantes

também deveria ser papel do campo acadêmico, em articulação com as ações políticas estabelecidas. Conclui-se essa problemática com a constatação da falta de políticas públicas de acompanhamento aos professores iniciantes, fazendo com que a universidade tenha pouca ingerência nas ações de inserção profissional, fato que precisa ser repensado institucionalmente pelo campo político nas mais diversas instâncias.

### **3.2 Perspectivas acerca da discrepância entre formação e prática profissional para o professor iniciante na Educação Física**

Esse direcionamento nos leva ao segundo conjunto de dados advindos das falas dos entrevistados com relação à inserção dos professores iniciantes. Assim, os participantes consideraram que a insuficiência que a formação inicial propicia para a atuação profissional repercute em uma série de dificuldades que se apresentam atualmente como centrais para o processo de desenvolvimento profissional na Educação Física. Para o Participante 1, por exemplo, existe um conjunto de saberes a serem desenvolvidos na prática profissional, mas, mesmo assim, a universidade parece não contemplar de modo significativo a formação com os fundamentos necessários para a constituição de um profissional de EF. Nesse sentido:

*Quando a gente fala para os alunos quais os cuidados a gente pergunta: “o que você tem que levar daqui? O que você aprendeu na pedagogia? O que você aprendeu na história da educação, na psicologia da educação, envolvida com a história da didática?” Elas são disciplinas fundamentais para mostrar para os alunos que o ideal é o que nós temos aqui, essa formação toda, de teorias da educação física, teorias da educação, como cartas na manga, entender um pouco do plano de ensino, que eu tenho que considerar as ‘n’ variáveis, mas eles têm que estar preparados para encontrar contextos e saber interagir nesse contexto. Como? Só pela prática! Isso é a importância da prática. E de repente eu saio, vou para uma escola de periferia ou uma escola particular na qual eles me impõem determinadas coisas e eu vim para fazer outra coisa baseado em outra teoria (Participante 1).*

Esse ‘choque’ com a realidade provoca no professor em início de carreira muitos dilemas sobre o que significa intervir profissionalmente e em consonância com o que foi aprendido no curso de formação. Essa transposição de saberes e práticas adquiridos no contexto formativo (campo acadêmico) e a atuação profissional de fato realizada no campo educativo trafega pela complexidade da prática pedagógica e os conhecimentos necessários do ponto de vista da relação com os alunos, compreensão do contexto escolar, relação com os demais

profissionais da escola, organização e sistematização dos conteúdos, saberes e práticas, compreensões de currículo, aquisição de competências para lidar com os procedimentos e técnicas necessários (incluindo as questões burocráticas vinculadas) etc. Sendo assim, podemos considerar que o anacronismo dos currículos de formação, a falta de lugar da prática, as idiossincrasias na relação entre escola e universidade e mesmo as dificuldades no acompanhamento dos egressos, embora problemáticas estruturais de todo o processo, incidem de forma ainda mais veemente nos professores iniciantes os quais, imersos em inúmeras situações profissionais adversas, podem se ver isolados e desamparados para prosseguir na carreira como professor de Educação Física escolar.

Os professores iniciantes enquadram-se, dentro do processo de profissionalização, como grupo ocupacional cuja representação tende a ser menos evidenciada e, justamente por estarem ainda em processo de constituição de capitais (culturais, econômicos, sociais e simbólicos), eles tornam-se agentes com pouco poder dentro do campo profissional, ficando muitas vezes à mercê de processos decisórios alheios aos seus interesses e necessidades. Dito de outro modo, a “voz” do professor iniciante é silenciada e eles não costumam ser ouvidos de fato por quem apresenta poder de decisão dentro dos campos acadêmico, educativo e político. De acordo com Hargreaves (2003) há no ensino uma “*cultura orientada aos veteranos*”, que fornece aos mais velhos maiores oportunidades de escolha de trabalho e condições de infraestrutura física e de materiais. Para o autor, a alta eficácia no ensino e a manutenção dos professores após três anos de profissão não se deve apenas à certificação de que os novos docentes devam ter apoio individual, mas também que eles trabalhem em condições favoráveis, em escolas que sejam dinâmicas e fortemente apoiadoras, com auxílios institucionais diversos, diálogo e parceria entre pares etc. A cultura da escola faz grande diferença nesse cenário.

Por conta dos problemas e desafios apresentados pela formação inicial em Educação Física, compreendemos que o professor iniciante pode sentir-se despreparado para o desenvolvimento de seu trabalho e com poucas possibilidades concretas de recorrer à auxílios que contribuam com essa problemática. O Participante 6 apresentou um exemplo de análise sobre como a formação tem se destoadado da realidade profissional, especialmente no contexto dos jovens egressos que adentram o campo educativo na escola. De acordo com esse formador:

Se eu acredito que aquilo que eu faço tem muito a ver com aquilo que eu acredito que é o certo, ou o adequado, eu só começo a ter um impacto dessa

minha crença quando as coisas não começam a dar certo. Só que quando as coisas não começam a dar certo tem muita gente envolvida, tem alunos, tem pais, tem escola envolvida (Participante 6).

Essas constatações destacadas pelos participantes se apresentam como importantes alertas para o contexto da formação profissional na Educação Física à medida que demonstram que o campo acadêmico não tem oferecido a devida atenção ao processo de inserção profissional dos professores desse componente curricular nas escolas brasileiras. Essa perspectiva encontra consonância na literatura científica com a análise de Borges (2004), ao constatar que quando os professores começam a ensinar eles vão paulatinamente percebendo que os conhecimentos disciplinares e proposicionais da formação inicial não são capazes de responder às demandas da realidade, bem como às exigências dos alunos e do cotidiano escolar. De acordo com a autora, é como se boa parte desses saberes não estivesse disponível para ser utilizado, forçando os docentes a buscarem-nos em outras fontes, a exemplo de conversas com pares, pesquisas individuais, internet etc., usualmente maneiras informais de aquisição de saberes e práticas.

Como destaca Altet (2016), para a resolução de situações profissionais complexas, os professores iniciantes precisam mobilizar e articular diversos saberes, tornando as situações inteligíveis, construindo estratégias de adaptação, para assim serem capazes de desenvolver competências profissionais. De acordo com a autora, currículos delineados em concepções unicamente acadêmicas não são suficientes, de modo que a formação inicial deve ser concebida e organizada em torno de objetos acadêmicos complexos que se cruzam em diferentes saberes, a exemplo dos dispositivos de formação que partem de situações problemas para a formação de práticos reflexivos que constroem suas práticas com respostas estratégicas aos problemas, mobilizando conjuntamente diferentes tipos de saberes. Busca-se, assim, traduzir saberes teóricos em procedimentos apropriados à ação (ALTET, 2016).

Alterações desse cenário adverso resvalam na necessidade de maior acompanhamento aos professores iniciantes. Nesse intuito, o *Holmes Group* (1986) já reforçava que a diferenciação entre as carreiras deve ser concebida como forma e fortalecer a profissionalização do ofício docente. Para esse documento, a primeira etapa do ciclo de entrada na carreira deveria ser composta por professores aprendizes, ou instrutores (*instructors*), com requisitos de inserção profissional mais flexíveis, com necessidade de sólida formação acadêmica e acompanhamento constante do trabalho exercido. Seria uma espécie de “estágio probatório”,

comumente empregado no Brasil em concursos públicos, mas com um acompanhamento mais sistematizado e menor ênfase às questões burocráticas usualmente preconizadas pelo campo educativo.

Outra perspectiva propositiva semelhante é apresentada por Hargreaves e Fullan (2012) ao conceberem a necessidade de tornar os professores profissionais no exercício de seu trabalho cotidiano. Para os autores, o desenvolvimento sob o ponto de vista profissional requer a necessidade de se ficar tempo suficiente na profissão, buscando encontrar motivação para a aquisição de conhecimentos e habilidades, bem como tendo ajuda constante de líderes, colegas de profissão, entre outros. Para os autores, é fundamental que sejam recrutadas estratégias que tolerem e possam encorajar um número maior de jovens e inexperientes professores para mudar mais de trabalho durante os primeiros três a cinco anos profissão. Assim, eles aprendem mais em contextos diferentes. Ainda para esses autores, a relação entre alunos em desvantagens sociais e professores inexperientes não parece ser boa para a profissão, de forma que é preciso, também, atrair pessoas mais bem qualificadas para o trabalho docente, o que acontece quando as condições de trabalho são mais apoiadoras e os líderes políticos demonstram mais respeito aos professores (HARGREAVES; FULLAN, 2012).

Cochran-Smith (2012) oferece algumas indicações para se pensar em alternativas aos processos de inserção profissional de professores em início de carreira. A autora apresenta um relato conciso de duas professoras jovens em estágios iniciais da carreira docente e que por uma série de contingências profissionais e perspectivas pessoais acabaram por percorrer caminhos diferentes, uma se consolidando no trabalho e a outra, abandonando a profissão.

A partir da análise empreendida, Cochran-Smith (2012) conclui que o processo de inserção profissional deve congrega ao menos quatro características, tendo em vista a continuidade do exercício profissional ao longo do tempo: 1) desprivatização das práticas por meio de processos de ajuda mútua, diálogo compartilhado e auxílios de outros agentes; 2) altas expectativas sobre os alunos, buscando manter as expectativas para o aprendizado, o engajamento em ações que levem à aprendizagem e o estímulo à alternativas pedagógicas para se ensinar tendo em vista a inovação; 3) investigação como princípio, fomentando os processos de pesquisas sobre a própria prática, analisando as ações profissionais, fundamentando todo o programa educativo por meio da perspectiva investigativa e estimulando ações de reflexão antes e após as ações e; 4) participação em comunidades de prática, como forma de compartilhar as

experiências de trabalho, valorizar o sentimento de pertença ao grupo, compreender as ações dos pares e buscar viabilizar formas de superação dos problemas encontrados. Os processos de inserção na carreira docente na Educação Física deveriam estabelecer de forma mais deliberada a abordagem desses princípios, ainda pouco articulados ao contexto escolar brasileiro, como salienta Rufino (2018).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou analisar as representações de alguns professores formadores inseridos no campo da formação inicial na Educação Física de universidades públicas do estado de São Paulo com relação aos principais desafios para a inserção profissional na escola no início de carreira, tendo em vista a perspectiva da profissionalização do ensino. Trata-se de uma investigação cujo mote se direcionou aos contextos dos processos formativos, embora projetou olhares especificamente ao âmbito da inserção profissional de professores iniciantes dentro do campo educativo (escolar).

Os participantes entrevistados estabeleceram visões bastante críticas com relação aos modos de estruturação dos processos de formação inicial no campo da licenciatura em Educação Física atualmente. Tais críticas recaíram, sobretudo, aos currículos demasiadamente acadêmicos e disciplinares e pouco articulados com a realidade prática cotidiana presente no âmbito escolar. Além disso, eles reforçaram que o distanciamento que existe entre a universidade (contexto acadêmico) e a escola (contexto da prática profissional) é lesivo à medida que cria uma ruptura com os docentes em início de carreira, provocando uma falta de compreensão da universidade acerca de como tem se dado esse processo de inserção profissional.

Nesse sentido, em comparação a programas e projetos institucionais de fomento à docência (a exemplo do Pibid, residência pedagógica, bolsas de pesquisa diversas etc.), que ocorrem durante o processo da formação inicial, não foram evidenciados programas semelhantes aos egressos em início de carreira, ocasionando, segundo os participantes, nessa ruptura muitas vezes abrupta do campo acadêmico (universidade) com o campo profissional (escola) dentro desse cenário. Considera-se fundamental que haja, por parte das políticas públicas de educação, maior atenção aos professores em início de carreira.

Esse processo de aproximação com a universidade, por parte dos egressos, por sua vez, fica em muitas oportunidades restrito a conversas informais ou parte quase que exclusivamente do interesse pessoal de alguns em retornar à universidade por diferentes razões. Portanto, podemos classificar, segundo a divisão apresentada por Nóvoa (2019, p. 200) que tais entrevistados concentraram suas análises no primeiro “silenciamento” existente, isto é, “o silêncio das instituições universitárias de formação de professores, que pouca atenção tem dedicado a este período, considerando que o seu trabalho fica concluído com a entrega do diploma de conclusão do curso de licenciatura”.

Consideramos que existem muitos fatores intervenientes para a adequação do cenário de inserção profissional dos professores de Educação Física. Como destaque, ressaltamos os seguintes aspectos: a falta de acompanhamento dos egressos na sua entrada à profissão, a não presença de programas sistematizados de indução e iniciação ao ensino e/ou mentorias ao profissional graduado em licenciatura em Educação Física que adentra ao campo escolar para começar sua carreira, as condições as quais esses professores iniciantes usualmente são submetidos (escolhas e atribuições de aulas, condições materiais, carga de trabalho etc.) a rigidez no estabelecimento dos procedimentos de ingresso, a falta de apoio institucional, a estrutura altamente burocrática presente no campo profissional, entre outros fatores.

A fragilidade com que as políticas públicas educativas e o campo acadêmico procuram compreender o processo de inserção de professores de Educação Física no campo profissional ilustra a própria dificuldade em se compreender o processo de profissionalização do ensino e suas limitações sócio-políticas. Em outras profissões mais estabelecidas (nominalmente o direito, a medicina, a engenharia, entre outras), a iniciação à profissão ocorre de modo mais paulatino e até acompanhado de certa forma. Na docência, o professor iniciante é, via de regra, aquele que tem o menor poder decisional dentro do campo e que usualmente é atribuído a contextos mais adversos, turmas tidas como mais complicadas e condições de trabalho ainda mais precárias que os pares com mais tempo de serviço. No ensino, sobretudo no contexto da educação pública, os professores iniciantes tendem a ser aqueles que escolhem seus locais de trabalho por último e, por isso, tendem a ficar com as escolas e contextos que os demais não querem (em outras palavras, o que “sobra”). Enquanto o campo acadêmico se eximir da responsabilidade institucional de também se comprometer com as dinâmicas de

desenvolvimento da inserção de professores de Educação Física na escola poucas alterações concretas serão possíveis no contexto da profissionalização docente.

Essa prerrogativa se apresenta, certamente, como um importante desafio para o campo da universidade tendo em vista a exigência de novos alinhamentos de trabalho que permitam maior aproximação com os contextos de prática e com o acompanhamento mais pormenorizado das ações de seus egressos que estejam no campo profissional. Entretanto, trata-se de uma ação na qual a universidade não pode se furtar em desenvolver. Cabe a busca pela criação de estratégias efetivas e fomento de políticas públicas educativas de fato eficazes para a superação dessa condição atual, a qual se apresenta de modo *sine qua non* tendo em vista a profissionalização do ofício docente.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia C. A. *et al.* As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.14, 1-20, e 4152113, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994152>. Acesso em: 20 out. 2021.
- ALTET, Marguerite. Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e refundar a profissão. *In*: SPAZZIANI, M. L. (Org.). **Profissão de professor: Cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2016. p. 39-66.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Uma formação formatada**. 2019. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/posicao\\_da\\_anped\\_sobre\\_o\\_texto\\_referencia\\_-\\_diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_e\\_base\\_nacional\\_comum\\_para\\_a\\_formacao\\_inicial\\_e\\_continuada\\_de\\_professores\\_da\\_educ.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_-_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf). Acesso em: 25 out. 2021.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: LDA, 1991.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho, Seção 1. p. 8-12, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, p. 103-106, 2020.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Pi Record**, Londres, v.48, n.3, p.108-122, 2012. Disponível em:

<https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/A-Tale-of-Two-Teachers-Learning-to-Teach-Over-Time/699>. Acesso em: 13 out. 2021.

CORRÊA, Priscila M.; PORTELLA, Vanessa C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, n. 15, v. 2, p. 223-236, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4287>. Acesso em: 08 out. 2021.

COSTA FILHO, Roraima Alves da. **Professores iniciantes de educação física**: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

CUNHA, Maria Isabel.; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6999>. Acesso em: 08 out. 2021.

FISCHMAN, Gustavo E.; DIAZ, Victor H. Ensinar para qual América? Reflexões de professores iniciantes sobre suas escolhas profissionais e a crise econômica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 11, p. 495-514, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16620>. Acesso em: 08 out. 2021.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores**: Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto, 2009.

GARIGLIO, José Angelo. A inserção profissional de professores de educação física iniciantes: aprendendo a ser professor. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 312-326, set.-dez. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/22740>. Acesso em: 15 out. 2021.

HARGREAVES, Andy. **Teaching in the knowledge society**: education in the age of insecurity. Nova York: Teachers College Press, 2003.

HARGREAVES, Andy.; FULLAN, Michael. **Professional Capital**: Transforming Teaching in Every School. Nova York: Teachers College Press, 2012.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's Teachers**: a Report of the Holmes Group. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

HUBERMAN, Michael. Teacher Development and Instructional Mastery. In: HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael (Orgs.). **Understanding teacher development**. Nova York: Teachers College Press, 1992. p. 122-142.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1982.

MONTEIRO, Agostinho Reis. **Profissão docente**: profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2021.

NÓVOA, Antonio. Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

OLIVEIRA, Dalila A. Os trabalhadores em educação e a constituição Política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 26, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20463>. Acesso em: 15 out. 2021.

OLIVEIRA, Tânia Modesto Veludo. Amostragem não probabilística: adequação de situações para uso e limitações de amostras por conveniência, julgamento e cotas. **Revista Administração On Line**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 01-15, jul./ago./set. 2001. Disponível em: [https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/veludo\\_-\\_amostragem\\_nao\\_probabilistica\\_adequacao\\_de\\_situacoes\\_para\\_uso\\_e\\_limitacoes\\_de\\_amostas\\_por\\_conveniencia.pdf](https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/veludo_-_amostragem_nao_probabilistica_adequacao_de_situacoes_para_uso_e_limitacoes_de_amostas_por_conveniencia.pdf). Acesso em: 15 out. 2021.

PAPI, Silmara O. G.; MARTINS, Pura Lúcia O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QbJB85vQGCry6s56Nz9dQdP/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

REIS, Adriana T.; ANDRÉ, Marli E.D.A.; PASSOS, Laurizete F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDBEN 9.394/96. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 31-44, 30 abr.

2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/289>. Acesso em: 15/10/2021.

REYNOLDS, Anne. The Knowledge Base for Beginning Teachers: Education Professionals' Expectations versus Research Findings on Learning to Teach. **The Elementary School Journal**, Chicago, v. 95, n. 3, p. 199-221, jan. 1995. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1001931>. Acesso em: 11 set. 2021.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. **Entre a escola e a universidade**: análise do processo de fundamentação e sistematização da Epistemologia da Prática Profissional de professores de Educação Física. 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2018.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. Reformas Curriculares no Campo Educativo: Políticas e Práticas Educacionais Cotidianas e Limites da Perspectiva Aplicacionista. **Education Policy Analysis Archives**, v. 29, n. 135, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5969>. Acesso em: 15 out. 2021.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2021.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Research methods in Physical Activity**. Champaign: Human Kinetics, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

---

**NOTA:**

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

Recebido em: 22/07/2020

Aprovado em: 03/11/2021