

DA FORMAÇÃO AOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DA DOCÊNCIA

MS. FÁBIO DA PENHA COELHO

Curso de Educação Física, Universidade do Estado de Mato Grosso –
Campus de Cáceres (Cáceres– Mato Grosso – Brasil).

E-mail: fp.coelho2@hotmail.com

RESUMO

O presente texto refere-se a pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação UFMT, na linha de pesquisa Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas. Buscou investigar a aprendizagem profissional em fase inicial da docência do profissional em educação física. Sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa interpretativa, os instrumentos de coleta de dados, foi conjunto de narrativas. Os sujeitos da pesquisa eram cinco professores de educação física em início da docência, da Rede Pública de Ensino de Cáceres MT. Os resultados evidenciam que os professores em início da docência enfrentam dificuldades em ressignificar os conhecimentos adquiridos na formação inicial.

PALAVRAS CHAVE: Educação Física; desenvolvimento profissional; narrativas; situações problemas.

INTRODUÇÃO

O objetivo desse texto é apresentar um recorte sobre a pesquisa¹ de mestrado que teve como questionamento: *De que aprendizagens, conhecimentos e práticas falam o professor na fase inicial da docência?* Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso 2009/2011 intitulada como: *A Aprendizagem de Professores de Educação Física na Fase Inicial da Docência: Conhecimentos e Práticas.*

Inicialmente, para a explicitação dos fundamentos teóricos recorre-se a alguns autores que vêm oferecendo significativa contribuição para a compreensão de processos de desenvolvimento no início da docência. Em seguida buscamos compreender a formação inicial como um dos momentos do processo de desenvolvimento profissional, marcado como um espaço de construção de conhecimentos necessários e sólidos na constituição da docência. Por fim são apontadas algumas considerações acerca de como os processos de desenvolvimento profissional e da utilização de estratégias de formação e investigação propiciam a compreensão dos processos de aprendizagem da docência.

Alguns autores utilizados nesta pesquisa (CAVACO, 1995; HUBERMAN, 1992; GUARNIERI, 2005; GARCIA, 1999) consideram esse momento de início da docência com características próprias, configurado pela ocorrência das principais marcas da identidade do professor. Esta fase se caracteriza como a inserção na docência, pela passagem de estudante a professor, iniciada já durante o processo de formação inicial. Além do enfrentamento de uma nova situação profissional, os professores terão que lidar com as inúmeras informações que lhe são impostas pela escola, tais como: organização, planejamento, questões burocráticas, incerteza no contexto escolar, alunos, diários entre outras tantas tarefas do contexto escolar.

Conforme Huberman (1992), o início de carreira é marcado, nos três primeiros anos de ensino, pelo conflito entre a descoberta e a sobrevivência, sendo a sobrevivência identificada como o choque real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado.

1. Vinculada a Linha de Pesquisa: Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas.

Portanto a dimensão da descoberta para o professor é configurada como um espaço aberto, composto por todos os acontecimentos e situações que o circundam, sendo que a dimensão de sobrevivência é a do chamado choque da realidade. É nesse período que se caracteriza o confronto das idéias construídas na formação inicial, a partir das vivências no dia a dia da docência. Segundo Cavaco (1995) trata-se de um período de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações freqüentes e de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional.

O primeiro ano de docência não só representa uma oportunidade para se aprender a ensinar, como implica também na transformação da pessoa-profissional. Para Garcia (1992), os professores principiantes defrontam-se com alguns problemas específicos do seu estatuto profissional; afirma ainda que os problemas que mais ameaçam os professores principiantes são a imitação acrítica de condutas observadas nos outros professores, o isolamento dos seus colegas, a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na sua etapa de formação e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino.

Portanto o primeiro ano de docência não só representa uma oportunidade para se aprender a ensinar, como implica também na transformação da pessoa-profissional, assumindo as responsabilidades inerentes à docência e comuns aos professores com mais experiências.

DA FORMAÇÃO AOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Buscamos referenciar na concepção do delineamento de formação de professores na formação inicial defendida e elaborada por diferentes autores como: Imbernón (2004), Garcia (1999), Nóvoa (1995).

Conforme Nóvoa (1995), a formação de professores é um *continuum*, um processo que começa e termina na vida do professor e não em contextos fora dela. A formação torna-se ponto fundamental para os professores em início de carreira:

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p.25).

Concordamos com Imbernón (2004), que considera a formação inicial como fonte geradora de problema e de produção de conhecimento, que se constitui em espaço de apropriação e construção de propostas de ensino a partir

do enfrentamento das questões concretas da escola, ou seja, na qual pode se observar, analisar, pesquisar a realidade e nela intervir como aprendizagem profissional.

A aspiração dos professores iniciantes por conhecimentos meramente práticos pode ser entendida como reflexo das concepções implícitas nos cursos de formação de professores, que têm assumido, cada vez mais, características essencialmente técnicas, assentadas nestes princípios.

ORIENTAÇÕES CONCEITUAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Procuramos compreender as diferentes orientações sobre a formação inicial como forma de contribuir para o início da docência. Assim, ancoramos nossas reflexões nos autores como Garcia (1999), Pérez Gómez (1992).

Compreendemos que determinadas orientações se destinam, fundamentalmente, à formação inicial dos professores como forma de construir a aprendizagem do desenvolvimento profissional. Salientamos, no entanto, que nenhuma das orientações explica ou compreende, em sua totalidade, a complexidade da formação inicial voltada ao início da docência, mas é importante reconhecer que diferentes concepções de currículo, ensino, aprendizagem, se entrecruzam com a orientação presente no curso de formação inicial

Orientação acadêmica: A formação inicial, nesta concepção, enfatiza a transmissão de conhecimentos científicos e culturais, bem como contribuir com os docentes de uma formação especializada, centrada na formação com domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que o mesmo é especialista. Garcia (1999), na busca por uma definição, dentro desta concepção, enfatiza dois tipos de abordagens que contribuem nesta formação de orientação acadêmica.

Abordagem enciclopédica, que enfatiza a importância do conhecimento do conteúdo como o conhecimento mais importante que o professor deve possuir, sendo que este se diferencia em dois componentes: o conhecimento *substantivo*, que explica que o conhecimento não é apenas uma acumulação de informação inicial factual, de conceitos e de determinados princípios gerais da matéria, mas também de conhecimento dos modelos teóricos, das tendências e da estrutura da disciplina em questão; o conhecimento *sintático* vem a complementar o anterior, buscando o domínio, pelo professor, do conhecimento dos paradigmas de investigação.

Contudo a segunda abordagem, identificada como *compreensiva*, não vê o professor como uma enciclopédia, e sim como um intelectual que compreende o processo e a estrutura das matérias que ensina, assim como os contextos históricos e epistemológicos da disciplina.

Orientação prática: Nesta orientação encontramos uma organização fundamentalmente voltada ao desenvolvimento de práticas de ensino, em que se conceba o ensino como uma atividade complexa, com determinados cenários previsíveis, claramente determinados pelo contexto, com resultados, na maioria das vezes, imprevisíveis e carregados de conflitos. Neste modelo de concepção, a orientação da formação de professores é pela aprendizagem, pela experiência e pela observação.

A formação de professores deve desenvolver nos alunos as capacidades de análise do contexto social que os cerca, os processos de ensino-aprendizagem, bem como conceitos de conhecimento e reprodução cultural devem estar nos conteúdos a serem ensinados.

Portanto pensar sobre o desenvolvimento profissional aponta a necessidade de se explorar como os professores em início de docência elaboram e reelaboram suas formas de pensar o processo de ensino e aprendizagem e como determinadas condições facilitam a aprendizagem. Para Mizukami (1996, p. 65), o percurso profissional é como “[...] resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: o desenvolvimento pessoal, o da profissionalização e o da socialização profissional [...]”. Sendo que, para a autora, o primeiro é concebido como resultado de um processo de crescimento individual, em capacidades, personalidade e habilidades com o meio no qual está inserido. Já a profissionalização é concebida como desenvolvimento profissional, resultado de um processo de aquisição de competências, tanto na eficácia do ensino como do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, é necessário examinar a formação inicial como contributo para o início de carreira, dentro de uma perspectiva da cultura docente e da relação desta com outra cultura presente no interior das instituições em que trabalham esse professores, já que a formação inicial ocorre em comunicação e interação dialética com o meio e com o outro. Monteiro (2002) ressalta que os processos de aprendizagem dos adultos ocorrem em situações e tempos variados, envolvendo contextos diversos; parece ser por meio da aprendizagem autônoma que os adultos têm conseguido uma aprendizagem mais significativa.

Para a autora, o pensar sobre o desenvolvimento profissional aponta a necessidade de se explorar como os professores elaboram e reelaboram suas formas de pensar o processo de ensino e aprendizagem e como determinadas condições facilitam a aprendizagem. Portanto, os acadêmicos no curso de formação inicial terão mais oportunidade de conhecer, examinar, refletir e entender, de forma mais significativa, os conhecimentos, se estiverem articulados com a realidade do contexto escolar.

DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza de natureza qualitativa interpretativa que toma como fonte de dados às produções escritas em forma de narrativas de cinco professores

licenciado em educação física em início da docência. Buscamos ancorar-se teoricamente em referencial teórico que desvela as entrevistas narrativas como estratégia reflexiva e investigativa.

A pesquisa qualitativa neste momento é compreendida como forma de construir e desvelar conhecimento, procurando compreender os significados, os sentidos, nas representações e os discursos que os sujeitos constroem, no contexto em que se realiza a pesquisa conforme Bogdan e Biklen (1994).

Buscamos referenciar em autores como: Gaskell e Bauer (2004), Cunha (1997), Suárez (2008) cujas contribuições pontuam que os processos de pesquisa qualitativa na abordagem interpretativa valoriza a atribuição de sentidos fornecidos pelos sujeitos que inclui aspectos essenciais como identificação, descrição, explicação e compreensão do objeto pesquisado, implicado também pelos sentidos do investigador.

Como pretendíamos investigar o processo de desenvolvimento e aprendizagem profissional dos professores de educação física em início da docência, buscamos referencial nos estudos de Huberman (1992) que compreende ciclo de vida profissional em várias fases ou estágios, sendo neste momento como critérios de seleção dos sujeitos da nossa pesquisa: o professor no início da docência² e egressos do curso de Educação Física, formados na turma da UNEMAT³ 2009/2.

Ao definir os sujeitos da pesquisa, identificamos o número de professores em início de docência trabalhando na Rede Pública de Ensino Municipal e Estadual de apenas 05 que serão aqui caracterizados como P1, P2, P3, P4, P5. Utilizamos como instrumento de pesquisa as narrativas como estratégia investigativa/ reflexiva por se revelaram extremamente interessante e compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência, as narrativas neste momento foi utilizada em momentos diferenciados que correspondem às três:

NARRATIVAS ESCRITAS⁴:

Neste momento da pesquisa as narrativas se caracterizam como documentos que são escritos pelos próprios sujeitos da pesquisa sobre uma determinada

2. De 1 a 3 anos de carreira, o início a entrada

3. Universidade do Estado de Mato Grosso

4. Utilizamos a narrativa escrita com os sujeitos da pesquisa, compreendendo que a mesma contribuirá para esclarecer e desvelar como se constituíram as suas aprendizagens, suas experiências e as influências na escolha da docência e sua formação inicial.

Várias abordagens sobre as narrativas têm sido enfocadas por diferentes autores (Connelly & Clandinin, 1995, Cunha, 1997, Suárez, 2008, Souza, 2006 e outros)

situação e contexto profissional, compreendendo como um processo importante e interessante com o qual a narrativa escrita possa contribuir na constituição de um acontecimento, como a vivência deste foi compreendida e pensada na perspectiva da aprendizagem profissional.

Para Gaskell e Bauer (2002) a narrativa é definida como sendo uma entrevista com perguntas abertas e uma forma de encorajar os entrevistados, sendo que as perguntas abertas possibilitam ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões. Neste sentido as entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar [...] em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. (GASKELL; BAUER, 2002, p. 91).

Conforme Cunha (1997) a perspectiva de trabalhar com as narrativas têm o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma, neste sentido quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Portanto a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade, a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros.

Para Suárez (2008) tais narrativas podem ser consideradas como uma qualidade estruturada da experiência humana e social, entendida e vista como relatos. Neste sentido estes relatos são reconstruções dinâmicas das experiências nas quais seus atores dão significado ao acontecido e vivido, mediante um processo reflexivo e, em geral recursivo.

Conforme Suarez (2008, p. 110)

[...] narrar histórias, nas quais os atores educativos encontram-se envolvidos na ação, e interpretar essas práticas à luz das narrativas surgem como uma perspectiva peculiar de pesquisa [...] que pretende reconstruir, documentar, questionar e tornar críticos os sentidos e compreensões pedagógicas que os docentes constroem, reconstróem e negociam quando escrevem, lêem, refletem. E conversam entre colegas sobre suas próprias práticas educativas.

Portanto nessa perspectiva, pode-se afirmar que as narrativas estruturam nossas práticas sociais e que essa linguagem da prática tende a esclarecer os propósitos dessas práticas, fazendo que a linguagem narrativa não fale apenas sobre elas, mas que, além disso, as constitua e colabore na sua produção.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC.⁵

Tomamos o TCC como um instrumento de coleta de dados por considerá-lo uma narrativa escrita que oportuniza ao professor refletir nas práticas vivenciadas, constituindo-se em síntese reflexiva de suas aprendizagens acadêmica e profissional, enquanto aprendizagem inicial da docência. Neste momento compreendemos como narrativa escrita também permite que o professor questione e avalie o que escreveu e como escreveu, posicionando-se, simultaneamente, como escritor e leitor das experiências e vivências narradas na sua formação.

SITUAÇÕES PROBLEMAS⁶:

Neste momento a construção destas situações problemas se constituiu na busca por elementos que contribuíssem na definição das práticas de aprendizagem do professor em início de docência e como estas práticas formativas e reflexivas que são construídas a partir dos seus olhares.

Buscamos apoio em Sacristán (1995), para referenciar as situações problemas no estudo que toma o professor como gestor de dilemas, ou seja, o mesmo pode construir/reconstruir e buscar resoluções em determinadas situações no contexto escolar neste sentido a atuação do professor não consiste em solucionar problemas, pode ser o caso de conflitos pontuais, mas não é o da prática normal. Portanto neste sentido consiste em tomar decisões num processo que se vai moldando e adquire identidade enquanto ocorre, no decurso do qual se apresentam opções alternativas, face às quais é necessário tomar uma decisão.

Conforme Zabalza (1994) as situações problemas no contexto escolar são todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar da sua atividade profissional, neste sentido uma aula desenvolve-se em termos de afrontamento de dilemas ou espaços problemáticos.

Neste momento evidenciamos apenas extrato de um dos 04 eixos⁷ temáticos da dissertação que foram construídos na perspectiva de evidenciar e desvelar como os professores pesquisados conseguem refletir sobre sua ação concreta, bem

5. Como esses trabalhos foram realizados no final do curso de Licenciatura em Educação Física, pressupõe-se que os professores já revelem conhecimentos, aprendizagem e experiências a respeito dos espaços – estágio supervisionado - em que se desenvolve o início da docência.

6. Foram elaboradas 10 (dez) situações problemas que buscavam compreender a aprendizagem profissional, e práticas reflexivas. Após uma análise criteriosa de leitura e releitura das situações, definimos apenas 06 (seis) situações para utilizar na coleta de dados, compreendendo o processo formativo dos sujeitos.

7. A escolha da docência; As experiências e aprendizagem no processo formativo; Experiência na prática docente: sentidos e significados; Os desafios, dilemas e enfrentamentos no início da docência.

como (re) significar as teorias formais estudadas, construindo práticas concretas no âmbito escolar.

ENFRENTAMENTOS NO INÍCIO DA DOCÊNCIA

Neste momento recorreremos a apenas a duas situações (3ª Situação e 6ª situação) das seis construídas na realização da pesquisa.

3ª Situação – Ao lembrar-se de um vídeo do tempo da sua formação inicial, que explora as danças circulares sagradas como forma de conteúdo da educação física escolar, você planeja, para a próxima semana, aulas sobre dança circular. No dia da aula, você leva a turma para o pátio da escola e começa a explicar o desenvolvimento da atividade para começar a prática. Diante disto, um grupo de aluno faz o seguinte comentário: *dançar é coisa de menina e não de menino, meu pai que falou, não vou fazer isso*⁸. Como você lidaria com tal situação?

As narrativas de P2, P3, P4 e P5 apontam como algumas temáticas são tratadas pelos professores de Educação Física.

[...] faria um trabalho de psicologia com esses alunos. Faria uma simples pergunta ao grupo: se vocês participarem da nossa aula de dança vai fazer vocês se transformar a seus sexos, se isso for transformar vocês, me desculpa, essa não era a minha intenção, pois vocês me tragam na próxima aula um trabalho sobre a dança de salão e o grupo vai apresentar para a sala (P3).

O relato acima chama a atenção para como algumas temáticas, como a dança na aula de Educação Física, podem contribuir para que os alunos não reproduzam preconceitos, estereótipos, muitas vezes existentes no contexto escolar. Como afirma a autora

Um professor que esteja engajado numa prática transformadora procurará desmistificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura (MIZUKAMI, 1986, p.99).

Já para P2, o processo de ensinar e o de aprender envolvem uma participação mútua entre o professor e o aluno. De acordo com Mizukami (1996, p.99), “para que o processo educacional seja real é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador”.

[...] tentaria mostrar a eles que eles estão enganados e explicaria a eles o porquê eles estariam errados e que a dança é para menino e menina, e depois faria eles experimentarem a dança para eles sentirem que eles estão errados (P2).

8. Utilizamos o grifo como forma de evidenciar o narrar principal para reflexão das situações problemas

O professor iniciante, ao narrar sua prática, percebe como este conteúdo desvela a insegurança quanto à metodologia utilizada nas aulas com esta temática, sente que é um trabalho arriscado para a compreensão desta temática pelos alunos.

[...] em relação ao conteúdo Dança, há um problema muito grande, a aceitação por parte dos alunos a este conteúdo; porém, não devemos desanimar, e continuar a proporcionar o conteúdo aos alunos. O que dizer aos alunos: conscientizá-los de que faz parte da disciplina de educação física e que é importante vivenciar conteúdos novos. Como experiência, os alunos não aceitam no começo, mas depois da vivência eles acabam aderindo ao conteúdo. A melhor maneira de ensinar um conteúdo novo é mostrar sua importância (P4).

O relato acima aponta ainda como o professor em início da docência enfrenta os desafios em situações de imprevisto, mas parece ser capaz de pensar estratégias de enfrentamento. Conforme Garcia (1999, p.55), a investigação sobre o pensamento do professor tem apontado que “os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência”, sendo o ensino uma atividade contextualizada e construída em resposta às particularidades da vida diária nas escolas e nas salas de aula. O conhecimento está situado na ação, nas decisões e julgamentos dos professores.

Na narrativa abaixo surge a questão da nota como punição:

[...] eu iria explicar para esse grupo que a dança não é só coisa de menina, que tem muitos dançarinos homens que dançam muito bem, são famosos, ganham muito dinheiro dançando e não são discriminados pelo que fazem e muito menos deixaram de ser homens pelo fato de serem dançarinos. Tentaria conscientizá-los de que o pai dele estava tendo um preconceito, e sendo preconceituoso com os homens que são dançarinos, e que devido ao pai dele ter esse pensamento, o seu pai não conhecia homens pelo simples fato de dançar [...] a aula daquele dia era sobre a dança circular e ele teria que participar e até mesmo dançar, senão eu iria tirar nota dele e na próxima aula de futsal ele não iria jogar bola e muito menos iria participar da aula (P5).

Portanto, este processo de ensino e aprendizagem que ocorre nas aulas é totalmente complexo, pois ao trabalhar uma temática como a dança temos a impressão de que não dispomos de conhecimentos. Somos sabedores da existência de teóricos que validam nossa prática, que nos ajudam a compreender os seus processos, mas ao nos depararmos com tal situação percebemos o quanto é insuficiente para esta realidade.

Para Guarnieri (2005), o professor em início da docência busca analisar o que encontra no contexto escolar e na situação de sala de aula, isto ocorre, ainda, de forma precária e fragmentada. Dadas às atuais características da sua formação, nesse processo não se compreende a relação entre formação e prática situada em um contexto escolar.

4ª Situação – Durante uma reunião pedagógica, a diretora solicita o planejamento anual das turmas em que você é docente. Ao entregar os seus planejamentos na sala da diretora, você percebe que todos os planejamentos do 5º ao 9º ano estão iguais quanto ao conteúdo. A diretora questiona: *mas os conteúdos das turmas são todos iguais, não existe diferença de conteúdos para as turmas?* Como você faria com esta situação?

As narrativas dos sujeitos (P1, P2, P3, P4, P5) evidenciam como estes lidam com aprendizagem sobre o planejamento.

[...] primeiramente, se isso acontecer é uma mera coincidência, mas eu explicaria para ela que o conteúdo poderia estar igual, mas na prática seria diferenciado, porque não seria da mesma forma, porque as idades são diferentes. Mas pediria desculpas a ela, e que eu iria refazer os meus planos de aula (P1).

[...] “o conteúdo poderia ser até igual, mais as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal são diferentes (P2).

Para P1 e P2, os conteúdos específicos aparecem como algo inquestionável. Nesse início da docência, esse é um dos desafios enfrentados, pois a preocupação com o cumprimento de todo o conteúdo faz com que outras dimensões sejam desconsideradas, tais como: a seleção, a organização sequencial e a integração com a realidade do contexto escolar, os conhecimentos dos alunos, bem como o interesse dos mesmos.

Já os relatos de P3, P4. E P5 mostram que estes avançam em suas análises.

[...] os conteúdos são os mesmos, mas o grau de dificuldades varia de acordo com a faixa etária. O 5º ano, por exemplo, teria aulas do conteúdo esporte adaptadas, com jogos pré-desportivos, etc. Já o 9º ano teria conhecimentos mais específicos a respeito do mesmo conteúdo (P3).

[...] os conteúdos são os mesmos, o que vai diferenciar é a maneira que o professor ministra suas aulas, sendo adequadas a cada faixa etária, até porque quando você vai ensinar uma regra ou fundamento para o 5º ano não será o mesmo ou a mesma forma para o 9º ano, deverão ser adequados. Infelizmente, a Educação Física não tem um tratamento igual as demais disciplinas. (P4).

[...] Eu explicaria à diretora que os conteúdos podem ser iguais, mas a forma na qual irei desenvolver esses conteúdos é que são diferentes, pois os conteúdos da educação física é uma sequência de aprendizado, e com o passar dos anos e das séries que esses conteúdos têm que ser aperfeiçoados (P5).

Segundo Shulman (1986), o conhecimento de conteúdo pedagógico é um novo tipo de conhecimento da área, que é desenvolvido pelo professor, ao tentar

ensinar um tópico em particular a seus alunos. É um novo conhecimento, porque é revisto e melhorado pelo professor – que lança mão de outros tipos de conhecimento (dos alunos, de outros conteúdos específicos, de técnicas etc.) – para que possa ser realmente aprendido pelos alunos. Esse conhecimento, segundo o autor,

[...] incorpora os aspectos do conteúdo mais relevantes para serem ensinados. Dentro da categoria de conhecimento de conteúdo pedagógico, incluo, para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma área específica de conhecimento, as representações mais úteis de tais ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações (SHULMAN, 1986, p.9)

Desse modo, a maioria dos professores em início de docência tem dificuldade em ressignificar os conhecimentos da sua formação acadêmica, tentando transportá-la de forma imediata à sua prática “[...] embora possua um conjunto de conhecimentos teóricos, o professor iniciante pode não perceber as limitações dos mesmos. Em caso de tê-los explicitados, há a tendência de considerá-los bons em si mesmos [...]” (GUARNIERI 2005, p. 11). Portanto, por meio da reflexão e enfrentamentos dos dilemas é que os professores poderão rever as crenças e valores na sua própria prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Conforme os dados analisados, os professores em início de docência, perante as contradições e dificuldades, buscam construir práticas concretas que correspondam aos problemas encontrados na prática docente para além das experiências na formação inicial, neste sentido sendo reconstruída no exercício de sua prática profissional, mediante a sua capacidade de pensar e refletir, de reconstruir e construir soluções a partir de suas aprendizagens no cotidiano escolar ocorrida na formação.

Ao tentar compreender como os professores em início da docência compreendem, constroem e reconstróem suas práticas, em determinadas situações e dilemas no contexto escolar, fica evidenciado que o professor busca por modelos pré-conhecidos durante sua formação inicial.

Contudo apesar das dificuldades na compreensão de certos processos didáticos, o professor em início de docência tenta resolver os desafios presentes na docência; contudo, não percebem que muitas vezes reproduzem um discurso que dicotomiza teoria e prática, reforçando assim que a sua formação é apenas teoria ou prática, dependendo do contexto.

Portanto o início da docência dos sujeitos pesquisados foi marcado pelo desafio de ser professor, permeado por conquistas e dificuldades que caracterizam

o seu desenvolvimento profissional. É possível compreender que o professor em início de docência lida com uma aprendizagem plural e complexa, formada pelo conjunto de conhecimentos, crenças, valores, provenientes de vários contextos e circunstâncias entrelaçados às diversas experiências e interações vividas pelos sujeitos na suas histórias pessoais e profissionais.

Training Procedures for Professional Development of Physical Education Teacher on the Beginning of Teaching

ABSTRACT: This text refers to research carried out in UFMT Master of Education in School Organization line of research, training and teaching practices. Sought to investigate the professional learning of the initial phase of the professional teaching in physical education. As an interpretive qualitative study, the data collection instruments was set of narratives. The research subjects were five physical education teachers at the beginning of teaching at Public Education Network of Cáceres MT. The results show that teachers in teaching struggling early in reframe the knowledge acquired in training.

KEYWORDS: Physical Education, Teaching of Home; Narratives; Problem Situations.

Procedimientos de formación para el desarrollo profesional del profesor superior educaçãõ física de la enseñanza.

RESUMEN: Este texto se refiere a la investigación realizada en Master UFMT de Educación en línea Escuela de Organización de las prácticas de la investigación, la formación y la enseñanza. Trató de investigar el aprendizaje profesional de la fase inicial de la enseñanza profesional en educación física. En un estudio cualitativo interpretativo, los instrumentos de recolección de datos, se estableció narrativas. Los sujetos del estudio fueron cinco profesores de educación física en el inicio de la enseñanza, la Red de Educación Pública de Cáceres MT. Los resultados muestran que los profesores en la enseñanza luchando a principios de replantear los conocimientos adquiridos en la formación.

PALABRAS CLAVES: Educación Física; Desarrollo Profesional; Narraciones; Problemas Situaciones;

REFERÊNCIAS

BAUER, M. W. e GASKELL G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes Editora. 2004.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. 1994.

CAVACO, M. H. *Ofício do professor: o tempo e as mudanças*. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto, 1995, p. 155-191.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes. 1995. p.15-59.

CUNHA, M. I. "Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino". In: *Revista da Faculdade de Educação*, v. 23, n. 1-2, São Paulo, FE-USP, Jan/dez. 1997.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo, SP: 2004.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora 1999.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 05-24.

GUARNIERI, M. R. *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos - Centro de Educação e Ciências Humanas. Área de concentração em Metodologia de Ensino. São Carlos – SP: 1996

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto, 1992.

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

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. *Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de Licenciatura em Pedagogia*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação/Universidade Federal de São Carlos - Centro de Educação e Ciências Humanas. Área de concentração em Metodologia de Ensino. São Carlos – SP: 2003.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Identidade e perspectivas na Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Orgs.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, p. 259-278, 2003.

NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 93-114.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto, 1995, p. 61-92.

SOUZA, Elizeu C. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu C.; BRAHÃO, Maria Helena B. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: Edipucrs, 2006. p. 135- 147.

SUÁREZ, D.H. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa - ação - formação de docentes. IN: PASSEGGI, M. da C.& BARBOSA, T.M.N. (orgs) *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal-RN; EDUFRN: São Paulo: Paulus, p.103-121, 2008.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Tradução Alberto Ide. In: *Revista de curriculum y formación del profesorado*, v. 9, n. 2, 2005.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

Recebido em: 7 abr. 2013
Aprovado em: 7 ago. 2013