

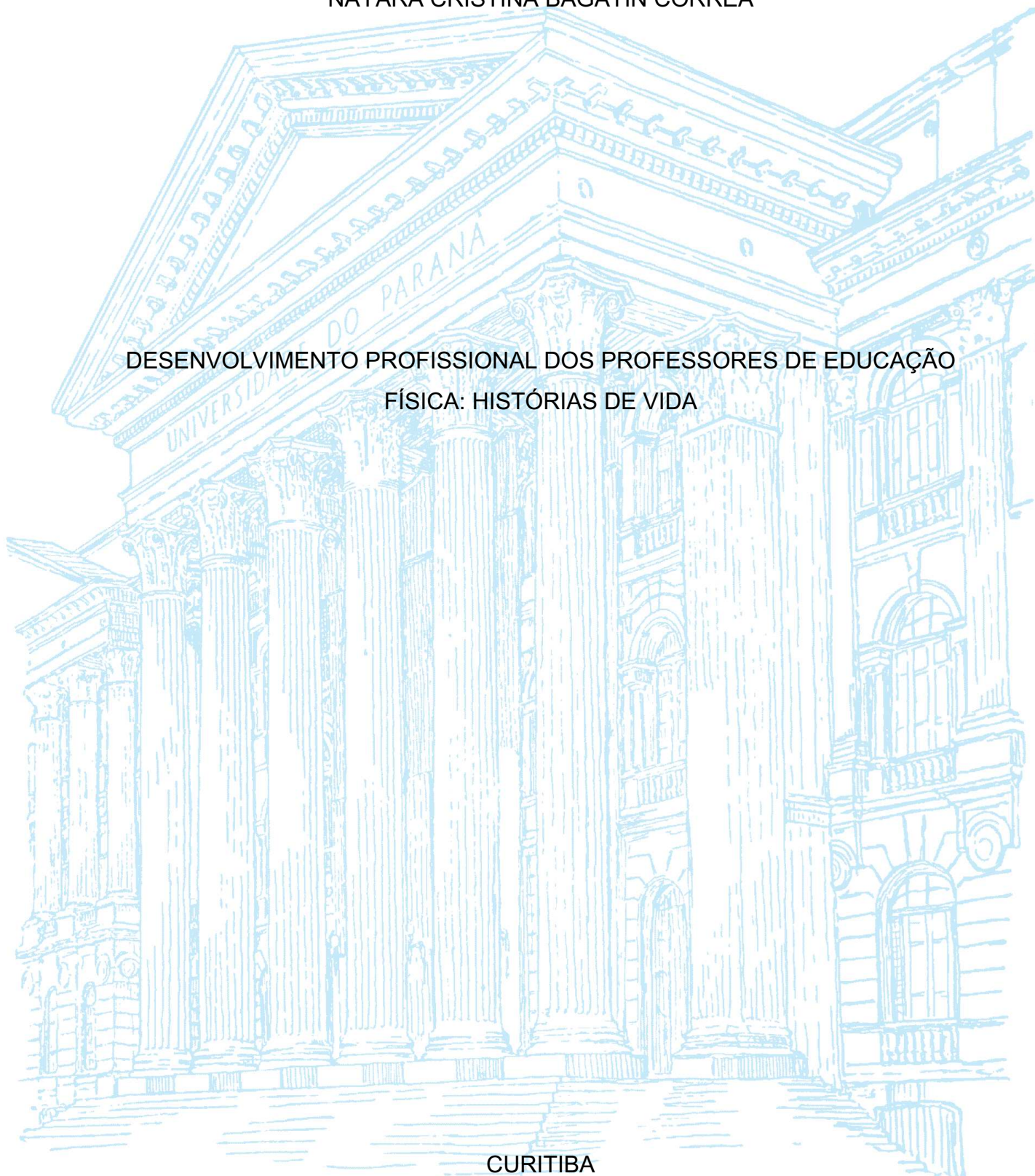
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NAYARA CRISTINA BAGATIN CORRÊA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: HISTÓRIAS DE VIDA

CURITIBA

2020



NAYARA CRISTINA BAGATIN CORRÊA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: HISTÓRIAS DE VIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção ao título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Corrêa, Nayara Cristina Bagatin.

Desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física :
histórias de vida / Nayara Cristina Bagatin Corrêa – Curitiba, 2020.
200 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Professores de educação
física – Formação. 3. Educação física – Conhecimento e aprendizagem.
I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **NAYARA CRISTINA BAGATIN CORRÊA** intitulada: **Desenvolvimento Profissional dos Professores de Educacao Fisica: Historias de Vida**, sob orientação do Prof. Dr. JACQUES DE LIMA FERREIRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 09 de Dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica
09/12/2020 18:19:53.0
JACQUES DE LIMA FERREIRA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
10/12/2020 09:06:41.0
GUILHERME DA SILVA GASPAROTTO
Avaliador Interno (INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
10/12/2020 15:25:47.0
MARYNELMA CAMARGO GARANHANI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
10/12/2020 10:02:53.0
MARILDA APARECIDA BEHRENS
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO
PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa foi possível mediante a colaboração de diversas pessoas. Primeiramente, agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira, por ter acreditado em meu trabalho e dado todo o apoio necessário para sua realização em todas as etapas do processo. Sua presença constante, sua experiência na pesquisa em Educação e sua disponibilidade em sanar minhas dúvidas fizeram com que eu chegasse até aqui. Obrigada por meu ajudar a fechar as perninhas dos meus muitos “as”.

Agradeço também aos membros da banca, Prof. Dr. Guilherme da Silva Gasparotto, pela disposição e colaboração com sua análise na qualificação, foi de suma importância para que esse trabalho ficasse o melhor possível. À Profa. Dra. Marilda Aparecida Behrens pelos valiosos conhecimentos como sua aluna na disciplina do mestrado na PUC/PR, e também pela sua contribuição na qualificação, seus comentários e sugestões ajudaram a lapidar este trabalho. À Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhaní pelas vivências como sua aluna da graduação e pela disponibilidade em participar da defesa dessa dissertação.

À Universidade Federal do Paraná, o lugar que eu considero a minha casa, desde que iniciei na graduação em 2005, instituição pela qual tenho imenso carinho e orgulho de ter feito parte, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, além de seus docentes que de maneira direta ou indireta contribuíram para minha formação.

Às professoras participantes desta pesquisa que compartilharam comigo suas vidas e foram tão importantes para que essa pesquisa pudesse se concretizar. Com vocês me emocionei e pude reconhecer a minha trajetória no caminho que vocês trilharam, é por vocês e para vocês que essa pesquisa foi feita, minhas colegas de profissão. Muito obrigada!

Aos meus colegas de mestrado, por serem tão acolhedores e colaborativos, sempre trocando experiências, fazendo críticas construtivas e apoiando mutuamente uns aos outros, principalmente nos momentos mais difíceis. Foi um prazer caminhar e compartilhar esse tempo de aprendizado com vocês!

À minha família que sempre me apoiou nas decisões de seguir estudando, obrigada pelo carinho e pelo amor incondicional.

E por último, mas não menos importante, ao meu companheiro de vida, que seguiu segurando a minha mão em todos os momentos dessa trajetória, nas conquistas e nos percalços, sempre me auxiliando a levantar e a continuar caminhando, Henrique, obrigada por me ajudar a me tornar uma pessoa melhor. Te amo!

A todos que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste estudo, meu carinho e gratidão. Obrigada!

“O Homem não é nada além daquilo que a Educação faz dele.”

Immanuel Kant

RESUMO

Esta pesquisa investigou o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física a partir da seguinte indagação: Como se constitui o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física a partir da escolha da profissão até a sua prática pedagógica? Na busca de possíveis respostas para o problema de pesquisa que norteia esta dissertação, o objetivo geral da investigação procurou analisar o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física no sentido de identificar os elementos constitutivos desse processo. Os objetivos específicos compreenderam o caminho percorrido por meio da identificação dos fatores pessoais, educacionais e sociais que direcionam os professores a escolherem a Educação Física escolar; da caracterização do processo de profissionalização dos professores de Educação Física; da análise do percurso formativo dos professores de Educação Física utilizando as histórias de vida deles; e da identificação dos elementos constitutivos que caracterizam o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física. Ancorada nos estudos da abordagem qualitativa a metodologia utilizada nesta pesquisa foi a História de Vida, componente da pesquisa (auto)biográfica, baseada nas postulações de Goodson (2015). O aporte teórico foi construído com as proposições de Marcelo Garcia (1999; 2009a), Imbernón (2011), Nóvoa (1997) e Day (2001), que discutem o conceito de desenvolvimento profissional de professores e Goodson (2015) que aborda a relação dos processos formativos a partir das histórias de vida. A análise de dados procurou considerar, na análise interpretativa-reflexiva, o desenvolvimento profissional docente das professoras de Educação Física com base no ciclo de vida profissional de Huberman (2013). Os resultados da pesquisa permitiram identificar os seguintes elementos constituintes do desenvolvimento profissional docente das professoras participantes: cursos de curta duração, como *workshops* e oficinas, e cursos de longa duração, como especializações e mestrado. Ademais, outros elementos presentes no desenvolvimento profissional docente das professoras participantes da pesquisa foram considerados: autoavaliação com os estudantes de suas experiências com as aulas de Educação Física; aprendizado autônomo por meio de livros e outros materiais didáticos relativos à área; socialização e partilha de saberes entre os pares (aprendizado com os colegas de profissão, trabalho em equipe); desenvolvimento da leitura que fazem de si mesmas perante a docência (construção da identidade docente); modificações metodológicas e didáticas diante dos conteúdos ministrados nas aulas; maturidade para a resolução de conflitos e superação de desafios presentes na profissão; diversidade curricular e extracurricular; e aquisição e desenvolvimento de competências profissionais mediados pelo contexto histórico-social no quais elas se encontram no decorrer de seus percursos pessoais e profissionais. Essa pesquisa permitiu compreender que existe um ciclo de vida profissional para cada professora, que acontece de forma individual, pois cada pessoa vivencia o ciclo ao seu modo, e ao mesmo tempo de forma coletiva, através das relações sociais estabelecidas com o contexto em que estão inseridas e na partilha de traços em comum entre as vivências das professoras.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional. Histórias de vida. Professores. Educação Física.

ABSTRACT

This research investigated the professional development of Physical Education teachers starting from the following question: How is the professional development of Physical Education teachers constituted from their choice of profession to their pedagogical practice? In search of possible answers for the problem that permeates this dissertation, the general objective of the investigation sought out to analyze the professional development of Physical Education teachers in the sense of identifying the constitutive elements of this process. The specific objectives encompassed the path followed in the process by identifying the personal, educational and social factors that moved teachers to choose school Physical Education; characterizing the professional development of Physical Education teachers; analyzing the formative path of Physical Education teachers by exploring their life stories; and identifying the constitutive elements, which characterize the professional development of Physical Education teachers. Based on qualitative research studies, the methodology utilized in this investigation was that of the Life Story, a component of (self) biographical research, based on the postulations by Goodson (2015). The theoretical support was constructed with propositions by Marcelo García (1999; 2009a), Imbernón (2011), Nóvoa (1997) and Day (2001), who discuss the concept of teachers' professional development, and Goodson (2015), who deals with the relation of formative processes based on the study of Life Stories. The data analysis attempted to consider, based on an interpretative-reflexive analysis, the professional development of Physical Education teachers according to Huberman's (2013) professional life cycle. The results of the investigation enabled the identification of the following constitutive elements of the participating teachers' professional development: short duration courses, such as workshops, and long duration courses, such as specialization courses and the pursuit of a master's degree. Furthermore, other elements of the participating teachers' professional development were considered: self-evaluation based on the students' experiences in Physical Education classes; autonomous learning through books and other didactic materials related to the field; socialization and knowledge sharing between peers (learning with colleagues, teamwork); development of their own self-assessment regarding teaching (construction of teacher's identity); methodological and didactic modifications required by the subjects taught in class; maturity for the resolution of conflicts and for overcoming the challenges presented by the profession; curricular and extracurricular diversity; and acquisition and development of professional skills through the historical and social context they find themselves in, throughout their personal and professional paths. This research promoted the comprehension that there is a professional life cycle for each teacher, which happens individually, since every person experiences the cycle in their own unique way, but also collectively at the same time through the social relations established with the context that surrounds them, and the sharing of common traits in teachers' experiences.

Keywords: Professional Development. Life Stories. Teachers. Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - FASES DA CARREIRA DE HUBERMAN.....	89
FIGURA 2 - FASES DA ANÁLISE DE DADOS CONSIDERANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	103
FIGURA 3 - ELEMENTOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	126

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - MODELOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	73
QUADRO 2 - CARACTERÍSTICAS DE ALGUMAS ABORDAGENS (AUTO)BIOGRÁFICAS	84
QUADRO 3 - PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS NA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA	86
QUADRO 4 - FASES DO CICLO DE CARREIRA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	90
QUADRO 5 - FATORES DE ESCOLHA DA PROFISSÃO PARA AS PROFESSORAS PARTICIPANTES.....	105
QUADRO 6 - ETAPAS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES.....	112
QUADRO 7 - FASE DA ENTRADA NA CARREIRA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES	114
QUADRO 8 - FASE NA ESTABILIZAÇÃO/CONSOLIDAÇÃO DO REPERTÓRIO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES.....	117
QUADRO 9 - FASE DE DIVERSIFICAÇÃO/"ATIVISMO"/QUESTIONAMENTO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES.....	120
QUADRO 10 - FASE DA SERENIDADE/DISTANCIAMENTO AFETIVO E CONSERVANTISMO	123
QUADRO 11 - FASE DO DESINVESTIMENTO (SERENO OU AMARGO).....	124

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	- Base Nacional Curricular
BNCC	- Base Nacional Curricular Comum
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFD/UFSM	- Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria
CES	- Câmara de Educação Superior
CFE	- Conselho Federal de Educação
CIPA	- Congresso Brasileiro de Pesquisa (Auto)biográfica
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONFED	- Conselho Federal de Educação Física
CREF	- Conselho Regional de Educação Física
CP	- Conselho Pleno
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DEF-SP	- Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo
DPD	- Desenvolvimento Profissional Docente
EaD	- Educação a Distância
ExNEEF	- Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
EEFE	- Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	- Instituições de Ensino Superior
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MNCR	- Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física
PNE	- Plano Nacional de Educação
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PUC/PR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESC	- Universidade do Extremo Sul Catarinense

UFPR - Universidade Federal do Paraná
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE SÍMBOLOS

® - marca registrada

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL.....	15
1.2 JUSTIFICATIVA.....	19
1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVO DA PESQUISA	22
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	23
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	24
3 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	39
4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	59
5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	80
5.1 ABORDAGEM DE PESQUISA.....	80
5.2 OS SUJEITOS INVESTIGADOS E O PROCESSO ÉTICO DA PESQUISA	89
5.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	95
5.4 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	147
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	149
APÊNDICE 3 – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS	153
ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFPR	196

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção será realizado um recorte da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, por este motivo, opta-se pela escrita em primeira pessoa do singular.

Em seguida, apresenta-se a construção da temática da pesquisa com o intento de justificar os motivos pelos quais fez-se a escolha do tema de investigação - Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Física: Histórias de Vida. Em sequência há a contextualização do problema de pesquisa e os objetivos a serem alcançados. Para finalizar a seção, é apresentada a estrutura da dissertação.

1.1 FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL¹

Mesmo antes da minha formação acadêmica, o respeito pelos meus professores, a admiração e a dedicação pelos estudos, sempre estiveram presentes em minha trajetória escolar. Herança familiar, que me acompanha até hoje, fez com que eu escolhesse a docência como profissão, e com certeza passarei esse carinho e o respeito aos próximos mestres.

Essa história, o amor e o encanto em aprender, se iniciou alguns anos antes da fase acadêmica, mais ou menos aos 5 anos de idade, quando iniciei minha trajetória escolar. Em minha família materna, a Educação sempre foi muito valorizada, pois quem estudava conseguia ser “alguém” na vida. Esse “alguém”, segundo meus tios, minha avó e minha mãe, sofreria menos na vida, com perspectivas de se tornar um profissional de respeito. Lembro de minha mãe me arrumando para ir à escola, e durante esse ritual diário, me dizendo: “Estude, obedeça e respeite sua professora! Ela é como a sua mãe!”, e assim desde o meu primeiro dia de aula, eu entendi que eu deveria tratar e respeitar as minhas professoras do mesmo modo que eu respeitava a minha mãe. Essa frase ficou tão latente em mim, que mesmo discordando da postura, ou das ideias de um ou outro professor, o respeito e a admiração por cada um deles sempre esteve presente.

¹ Nesta parte da introdução o texto encontra-se na 1ª pessoa do singular, pois retrata a vivência profissional da pesquisadora. Os demais capítulos da dissertação encontram-se na 3ª pessoa do singular.

Lembro desse percurso, como muito carinho, pois, como sempre digo a quem me pergunta, por que escolhi a profissão, digo que não fui eu, mas foi ela quem me escolheu, a docência. Como irmã mais velha, somos em dois filhos, eu e meu irmão, passei boa parte dos meus dias ajudando-o nas tarefas da escola, ora por vontade, ora por obrigação. Minha família sempre me dizia que seu eu sabia mais, eu deveria ajudá-lo, e mesmo às vezes, sob revelia, participava desses momentos de ser “professora” em casa. Me recordo de alguns episódios como esse, estudando para as provas, em casa ou na casa de outra colega, e outras tantas vezes com o grupo de amigos do meu irmão, realizando a revisão da matéria no dia antecedente às avaliações.

Com o passar dos anos escolares, e a facilidade em aprender, principalmente matemática, fui me tornando uma das alunas referência na sala de aula, e quando tínhamos provas, o meu caderno e de outros colegas eram disputados pela turma para que pudessem estudar.

Muitos colegas e demais professores que tive, já na fase do ensino fundamental II e ensino médio, me perguntavam quanto eu “cobrava” pelas aulas particulares. Achava estranho me considerar uma professora naquele momento, pois ainda estava me educando, assim como meus colegas, e sem saber lidar muito bem com essa situação, nunca cobrava nada, só pedia que eles mantivessem a calma e estudassem bastante. Boa parte das pessoas com quem eu passava esse tempo ensinando, tiravam boas notas nas provas, e aquela sensação de: sou parte responsável deste feito, me enchia de orgulho. Era algo em que eu sabia que era boa, e mesmo sem saber na época que seria professora, pois eu queria ser médica, aqueles momentos foram prazerosos e se tornaram boas lembranças.

Após o término do ensino médio, em 2002, me mudei para Curitiba para estudar. Naquela época, fiz vestibular duas vezes, para Terapia Ocupacional e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia. Como não fui aprovada nestas duas tentativas, comecei a trabalhar e a pagar pelo meu curso pré-vestibular. Ia às aulas no período da tarde e trabalhava no período da noite. Estudar e trabalhar não era fácil, foi um período de muitas renúncias e também de muito aprendizado, principalmente relacionado à vida, com pessoas que tive contato no trabalho.

Naquele ano, em 2004, resolvi mudar novamente a minha escolha profissional, fui buscar nas minhas vivências de jogadora de vôlei e dançarina na adolescência, o quanto eu gostava de praticar atividades físicas e culturais e optei pelo curso de

Educação Física. Quando contei à minha família, lembro de meus tios, que também são professores, me perguntarem se eu queria mesmo me tornar uma professora, por conta das dificuldades da profissão e da desvalorização. Naquela época, eu não consegui atinar muito bem sobre os problemas enfrentados pela profissão, mas disse que sim, que eu estava disposta a tentar, e então fui aprovada no exame vestibular.

Em 2005, ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde pude conhecer várias metodologias diferentes de ensino, e mesmo algumas tão distantes entre si, o compromisso ético e a responsabilidade por parte de muitos dos meus formadores foi um exemplo que sempre busco seguir em minha prática profissional. Esse período foi decisivo em minha formação acadêmica, pois foi quando eu “saí da minha caixa”, para compreender e vivenciar outras formas de se expressar e de estar na sociedade e no mundo. É claro, que a identificação com este(a) e aquele(a) professor(a), foi significativa em certos momentos, contudo, todos aqueles que passaram pela minha formação deixaram algo de bom a ser seguido, e é por isso, que aquela época me traz tanta saudade e tanto orgulho.

Em 2010 iniciei minha primeira especialização *Lato Sensu*, Organização do Trabalho Pedagógico: A relação entre a escola pública e a educação popular, também na UFPR. Foram dois anos de muito aprendizado e de uma formação para além do trabalho escolar, foi uma formação para a vida. Concomitante ao tempo em que me dediquei à especialização, ingressei em 2011 na Rede Estadual de Ensino do Paraná, como professora de Educação Física. Fui trabalhar em uma escola de ensino médio e profissionalizante de Curitiba com alunos na faixa etária entre 16 a 18 anos. O ensino médio era um terreno desconhecido para mim, pois os meus estágios na faculdade tinham se centrado na educação infantil e no ensino fundamental. Nessa escola trabalhei por um ano, entre erros e acertos no percalço de uma professora inexperiente, trago o carinho e a amizade de colegas de trabalho e alunos até hoje.

Em 2012, já com a especialização concluída, ingressei na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, como professora de Educação Física, para trabalhar com estudantes na faixa etária de 4 a 10 anos. Foi neste nível de ensino que me senti realmente acolhida, tanto pelos profissionais da escola em que iniciei minha jornada na rede municipal, quanto pelos estudantes, tão queridos e tão dedicados para com as aulas de Educação Física. Nesta etapa da aprendizagem foi onde me encontrei profissionalmente, onde senti realmente que eu fazia a diferença na vida escolar dos

meus alunos e alunas, e foi onde os meus conhecimentos foram melhor executados e as habilidades docentes foram sendo desenvolvidas. Nesta época, fiz uma escolha da qual não tenho arrependimentos, assumi o segundo padrão de 20 horas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, e exonerei o meu cargo do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná. No momento daquela decisão, não olhei para trás, eu apenas queria seguir adiante onde me sentia feliz, e a partir desse dia todos os meus aprendizados se concentraram nas escolas municipais de Curitiba por onde passei.

Em 2013, fui trabalhar em uma escola no bairro do Xaxim, onde permaneço até hoje. Iniciei dando aulas para os estudantes do ciclo I e II e também da Classe Especial. Essa última, foi onde concentrei boa parte dos meus desafios docentes, pois não tinha tido contato com a Educação Especial na escola antes dessa turma, e na graduação, o aprendizado tinha sido majoritariamente teórico. Essa turma em que lecionei por 5 anos, é um dos motivos dos quais eu mais tenho orgulho de ser professora. Fui constantemente desafiada, não somente a pensar em uma aula que atendesse às necessidades corporais de estudantes de várias faixas etárias, mas também de fazer isso como uma forma de união, de um importar-se e ajudar ao outro sempre em que ele precisasse. Os conflitos vieram, e a necessidade de continuar buscando conhecimento aflorou, foi quando decidi voltar aos estudos e iniciei, em 2015, a minha segunda especialização *Lato Sensu* em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Positivo. Foi nessa especialização que conheci meu querido e competente orientador, o professor Jacques.

O artigo final desenvolvido como trabalho de conclusão de curso na especialização, foi destinado ao mapeamento e análise da produção acadêmica, teses e dissertações, sobre a formação de professores de Educação Física na perspectiva da educação inclusiva. Neste período, de descobertas e novas aprendizagens, tive grande interesse de continuar estudando o campo do conhecimento destinado à formação de professores, e foi me debruçando em alguns autores como António Nóvoa, que, a partir da pesquisa (auto)biográfica, pude conhecer um outro conceito de formação de professores, uma formação que se ampara na história de vida dos professores, para pensar à formação docente a partir de seus saberes.

Nesse momento da minha vida profissional e acadêmica, foi quando decidi continuar aprofundando os estudos iniciados, e então me inscrevi no Mestrado Profissional em Educação da UFPR, por compreender que eu precisava novamente

“sair da caixa” em relação às minhas concepções de ensino-aprendizagem e para ressignificar a minha docência.

A aprovação no Mestrado iniciou uma nova etapa em minha trajetória, e por considerar essa trajetória tão importante, para mim e para tantos outros colegas de profissão, o enredo deste trabalho, o desenvolvimento profissional docente, por meio das narrativas que esse profissionais, os professores, têm a nos dizer, constitui-se como objeto principal de estudo dessa dissertação.

1.2 JUSTIFICATIVA

A formação de professores é um campo do conhecimento relativo à formação profissional docente que deve ser constantemente revisitada, estudada e analisada diante dos desafios da contemporaneidade que se apresentam perante a profissão professor. Segundo García (1999) a formação de professores é uma área de conhecimento que tem por proposta investigar os processos de aprendizagem pelos quais os professores se implicam, individual ou coletivamente, na busca de se desenvolverem profissionalmente com finalidades de contribuir para a qualidade da Educação.

Dentre os campos de estudo relativos à formação docente, o desenvolvimento profissional se apresenta como um ponto importante de estudo sobre a formação de professores. Composto por percursos de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, a forma como o professor se vê durante esse processo pode contribuir para elencar os meios utilizados por ele para se desenvolver profissionalmente e consequentemente ilustrar a maneira como está estruturado o seu ensino. Marcelo (2009) caracteriza o desenvolvimento profissional docente como um processo, de ordem individual e coletiva, que se concretiza na escola, contribuindo para o trabalho docente por meio de experiências formais e informais das mais variadas origens.

O meio como o professor se desenvolve profissionalmente constitui a relação entre a vida pessoa e a profissional, passando por situações de aprendizagem e construção de saberes relacionados às competências profissionais para o trabalho, mas também às escolhas, atitudes, e experiências dos professores enquanto pessoas (SANTOS; SPAGNOLO; STÖBAUS, 2018). A relação entre a vida pessoal e profissional dos professores tem sido objeto de investigação de pesquisadores de

várias áreas do conhecimento (BETTI; MIZUKAMI, 1997; SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009; CAVACO, 2015; VENTURA; CRUZ, 2019).

O interesse de pesquisa nessa temática, compreende que esses núcleos se influenciam mutuamente não sendo possível dissociar a vida pessoal e profissional dos professores no desempenho da profissão. Seguindo neste caminho, esse estudo caracteriza-se como eixo central, o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física, a partir das suas histórias de vida. No campo da pesquisa (auto)biográfica essa metodologia se desenha por colocar a pessoa do professor no centro dos estudos, dando ênfase, principalmente, às subjetividades e identidades que emergem das histórias de vida deles (SOUZA; D'ÁVILA, 2010).

Ancorada na abordagem qualitativa, os estudos da pesquisa (auto)biográfica caracterizam-se pela utilização do recurso da memória para contar a história de vida do participante. Pela memória, a história de vida é contada de uma maneira que lhe é própria, a fim de que o pesquisador compreenda o universo do qual ele, o participante, faz parte. Nesta relação intersubjetiva, pela narrativa, vão se trilhando história individual e coletiva. Segundo Silva et al (2007, p. 27): “[...] uma característica importante da metodologia qualitativa é a relação entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado, que embora perpassada por relações de poder, constitui momento de construção, diálogo de um universo de experiências humanas”. Não distante, este resgate, implica numa valiosa e importante fonte de coleta de dados para a pesquisa científica, mirando um cuidado ético e profissional por parte da pesquisadora no decorrer do trabalho.

Na literatura referente aos estudos sobre as histórias de vida dos professores de Educação Física, nos últimos anos, percebe-se que as pesquisas enfatizam diferentes temáticas de investigação como: as trajetórias formativas (PEREIRA; FIGUEIREDO, 2018), dispositivos de (auto)formação (ABREU; NÓBREGA-TERRIEN; SILVA, 2017), formação continuada (LUIZ et al., 2016; SANTOS; OLIVEIRA; FERREIRA NETO, 2016), ciclos de carreira docente (FARIAS et al., 2018; SILVA; FOLLE; FARIAS; ROSA, 2018), não sendo ressaltado o desenvolvimento profissional docente dos professores de Educação Física.

Desse modo, o interesse na pesquisa biográfica deriva do caráter duplamente formativo do método. Ao entrar em contato com suas memórias, o narrador conta a história de sua vida, sob uma temática (GOODSON, 2015), neste estudo sobre o seu

desenvolvimento profissional docente, possibilitando a quem ouve e a si mesmo, fazer uma releitura e uma análise de seu percurso profissional.

Pela sua voz, o sujeito pesquisado, pode tomar consciência de suas ações, erros e acertos, a partir das problematizações feitas pela reflexão do ato de narrar. Através da narrativa, os professores são levados às suas memórias de vida, profissional, familiar e social. Essas lembranças, imbricadas umas nas outras e produzidas social e culturalmente, são partes constituintes da pessoa e do profissional em questão.

A compilação da tríade: história pessoal, profissional e formativa, procura resgatar as histórias de vida dos professores como premissa à formação docente. Por meio da centralidade que eles ocupam na metodologia em questão, o desenvolvimento profissional docente se apresenta como um objeto de estudo da formação docente. Assim, ele ocupa tanto um lugar na individualidade do professor, a sua relação com a profissão, como na sua dimensão social, coletiva, como a troca entre os pares.

Esse caminho, valoriza a importância de uma abordagem que adote as experiências de vida e suas relações sociais como princípios norteadores do processo de formação de professores, conferindo-lhes o papel de escritores e protagonistas de sua própria formação (CORRÊA; LIECHOCKI; FERREIRA, 2020). As investigações que partem das histórias de vida dos professores despertam importantes reflexões sobre o docente no seu ambiente laboral.

Em busca de respostas para essas questões, salienta-se o valor desse estudo ao colocar o professor em lugar de destaque na pesquisa, dando visibilidade política, social e educacional à uma profissão tão marcada pela falta de investimento das políticas públicas e por um profissional tão responsabilizado pelas mazelas da Educação.

Desse modo procurou-se investigar a vida formativa, social e familiar dos professores de Educação Física como meio para se compreender como eles se desenvolvem profissionalmente e como eles se vêem enquanto profissionais, pois o fato de estudar uma temática pela perspectiva dos sujeitos investigados pode levar a compreensão de como os professores estão vivenciando a docência e em quais condições, revelando elementos importantes para reflexão sobre a formação, sobre o ambiente, sobre as aspirações profissionais e sobre sua prática pedagógica.

Assim entende-se que as histórias de vida dos professores de Educação Física podem retratar esses aspectos e ecoar sobre o trabalho desenvolvido nas escolas de educação básica, denunciando condições de trabalho, falta de estímulo institucional para a continuidade dos estudos, relações interpessoais marcadas ora por aproximações, ora por distanciamentos, valorização ou desprezo pela disciplina entre outros fatores concernentes à profissão.

Diante do exposto nesta seção, justifica-se também essa pesquisa por se tratar de uma investigação relevante e pouco estudada na área. A temática envolvendo as histórias de vida e a abordagem biográfica já é um objeto de estudo consolidado na Europa. No Brasil, essas pesquisas ainda estão caminhando no sentido de fixar-se como objeto de estudo da Educação e da Educação Física.

Destarte, a escolha desta abordagem é planejada na possibilidade de formar diferentes olhares sobre a investigação do processo de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), através da pesquisa (auto)biográfica com professores de Educação Física.

1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem por intuito investigar o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física a partir da seguinte indagação: **Como se constitui o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física a partir da escolha da profissão até a sua prática pedagógica?** Na busca de possíveis respostas para o problema de pesquisa que norteia esta dissertação, o objetivo geral da investigação buscou **analisar o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física que atuam na Educação Básica, no sentido de identificar os elementos constitutivos desse processo.** Diante de tal problemática, aponta-se como objetivos específicos deste estudo:

- Identificar os fatores pessoais, educacionais e sociais que direcionam os professores a escolherem a Educação Física escolar;
- Caracterizar o processo de profissionalização dos professores de Educação Física;
- Analisar o percurso formativo dos professores de Educação Física utilizando as histórias de vida deles;

- Identificar os elementos constitutivos que caracterizam o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

O texto que compõe esta dissertação está organizado em seis capítulos. No primeiro capítulo, o leitor irá encontrar o percurso acadêmico e profissional da pesquisadora, juntamente com os nexos desta pesquisa (justificativa, objetivos, problematização).

No capítulo dois, aborda-se o conceito de formação de professores e seus desdobramentos legais em relação aos tipos de formação, caracterizando a formação inicial e continuada, tipos de modalidade em que ocorrem essas formações (presencial, semipresencial, a distância), e alguns reordenamentos sobre a concepção de formação de professores presentes na contemporaneidade.

O capítulo três discute o cenário histórico da licenciatura em Educação Física a partir das disposições legais que embasaram a formação profissional na área. Expõe a proposta formativa com base nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais e o seu objetivo enquanto curso de formação de professores. Se relacionado também a esse capítulo, o elo presente entre teoria e prática que embasa a prática profissional dos professores da disciplina, bem como exemplos de políticas públicas que caminham na direção de superar essa dicotomia.

O capítulo quatro destina-se ao entendimento do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, proposto por autores como Garcia (1999; 2009a) Imbérnon (2011), Nóvoa (1997) e Day (2001) e sua relação com a formação de professores.

No capítulo cinco é apresentado o percurso metodológico da pesquisa e a forma como foi constituída a mesma. Neste capítulo estão presentes a abordagem da pesquisa, a descrição do processo ético da pesquisa e os sujeitos investigados, as entrevistas com as professoras participantes, assim como o percurso de registro dessas narrativas e o processo de análise de dados.

No capítulo seis, são tecidas as considerações finais.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores é um termo utilizado para se referir a qualificação destes profissionais para o exercício da docência. Esse processo é composto pela formação inicial e continuada que envolve cursos, seminários e pós-graduação, atividades estas consideradas complementares ao longo da vida docente.

A formação docente refere-se a aprendizagem da docência e competências necessárias à profissão aos que estão em formação e aqueles que já são professores e que possuem um caminho na carreira. Para García (1999), a formação de professores é uma área de conhecimento e investigação, que busca pesquisar como os professores se desenvolvem enquanto profissionais. Seguindo esse raciocínio, espera-se que os professores adquiram,

[...] não só os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, mas, associada a esses conhecimentos, uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente também (GATTI et al., 2019, p. 35).

Enquanto campo de pesquisa e estudos, a formação de professores, esteve por muitos anos, encapsulada no terreno da Didática, e desde o final da década de 1990, fortaleceu-se como um importante campo de estudos próprio (ANDRÉ, 2010).

Esse fortalecimento se deu, nas palavras de García (1999), para justificar a área enquanto uma importante matriz disciplinar, através de objeto de estudo específico; metodologias e modelos estabelecidos; comunidade de cientistas com um trabalho crescente através de um código de comunicação próprio; integração dos protagonistas das pesquisas, os professores, frente às investigações acadêmicas e a busca constante de atenção por parte do poder público face à valorização dos docentes como figuras fundamentais da qualidade do ensino.

Enquanto área do conhecimento com objeto próprio, cabe dizer, que a discussão sobre a formação de professores está diretamente ligada à história da educação básica, no qual é importante destacar seu papel na sociedade contemporânea, de modo a dar sentido às ações formativas fornecidas ao profissional da educação (GATTI et al., 2019).

A formação de professores, assim como as demais áreas do conhecimento, também sofre as influências dos paradigmas da ciência. Na Educação, o modelo

tradicionalmente valorizado de ensino e de formação, conhecido como racionalidade técnica, se caracterizou pela reprodução e fragmentação do conhecimento (GATTI et al., 2019).

Esse modelo, não permitia uma reflexão por parte do professor, o qual estava treinado à resolução de problemas a partir somente de dados exatos, desconsiderando o contexto social. Behrens (2007), enfatiza que nesse processo era destaque o treinamento como proposta comportamental em busca de uma conduta submissa às regras pré-determinadas. Gatti et al. (2019, p. 181), ressaltam essa perspectiva pela bandeira da época, como uma: “[...] educação neutra e desinteressada, que se preocupe apenas com questões de ordem científica e com a melhor maneira de transmitir conhecimentos considerados inquestionáveis”.

Este tipo de configuração pré-moldada de formação de professores começou a se desestruturar a partir da década de 1980 no Brasil, período de reestruturação política e democrática no país. Essa compreensão da dimensão política, que reverberou para outras áreas da vida social, conseguiu atingir principalmente a classe acadêmica, no qual incitou uma proposta de compreender o papel do professor para além da reprodução de fatos históricos, gerando também no cenário acadêmico um outro debate sobre a formação desse profissional.

O início da década de oitenta, no Brasil, marcou a possibilidade de serem estabelecidos novos olhares diante da função docente, entendendo o professor dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural (CUNHA, 2013, p. 614).

O tema sobre a formação de professores, segundo Gatti et al. (2019, p. 25), começou a “[...] aparecer com mais força apenas nos anos 1990 e seu tratamento em políticas nacionais é controverso e com não poucas vicissitudes como se constata pela bibliografia acadêmica”.

Diante dos acontecimentos históricos relatados, as pesquisas educacionais iniciaram um movimento de reposicionamento frente aos referenciais descritivos da ciência positivista. “A inquietação com o espaço da prática pedagógica deu lugar às chamadas metodologias qualitativas da pesquisa, rompendo com a lógica da neutralidade e da quantificação” (CUNHA², 1993 apud CUNHA 2013, p. 615).

² CUNHA, M. I. A pesquisa qualitativa e a didática. In: OLIVEIRA, M. R. (Ed.). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1993.

Dada as diferentes tendências de pesquisas que se apresentaram ao longo do período de configuração educacional na área da formação de professores, conceitos e paradigmas sofreram mudanças das quais a sociedade também foi protagonista. Na medida em que as metodologias qualitativas de investigação, sobretudo vinculadas ao processo de formação de professores, foram sendo incorporadas às pesquisas educacionais, a forma de produzir conhecimentos sobre educação, trouxe para o cenário acadêmico outros pontos de análise necessários ao aporte científico no qual a formação de professores clamava. Segundo Cunha (2013), desse cenário emergiu o conceito de pesquisa como elemento chave perante uma formação emancipadora, pois ali residia, a coerência de um pressuposto que aliava os processos investigativos e a valorização da educação.

Deste modo, a pesquisa deveria considerar o contexto social e histórico no qual concepções e práticas foram construídas, ao passo que os professores e o seu trabalho se constituíssem dentro de um espaço e tempo, e portanto, enquanto sujeitos históricos implicados num contexto social. Para Imbernón (2011, p. 114): “[...] a formação do professor influi no contexto em que ocorre e por ele é influenciada, e esta influência condiciona os resultados que podem ser obtidos”.

A literatura referente aos estudos relativos à formação de professores, além de informar as pesquisas acerca do professor e sua formação, também contém as perspectivas políticas, epistemológicas e ideológicas pelas quais se define a função do professor na sociedade. García (1997) salienta que, qualquer reflexão que se faça sobre o processo de formação de professores, há de se atentar tais aspectos, principalmente relativos ao ensino e ao professor. Nesse sentido, há de se considerar que as pesquisas sobre a formação de professores sejam realizadas no ambiente onde essa formação acontece, a escola (profissional) e a universidade (acadêmica). Para Cunha (2013, p. 612), esse *lócus* de pesquisa se justifica porque, “O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico”.

O reconhecimento do *lócus* do trabalho docente, a escola, como espaço capaz de gerar conhecimento, mudou a imagem do papel e da prática do professor. Essa redefinição não apenas situou o professor como sujeito histórico, como bem descreve Gatti et al. (2019), mas também foi um importante marco acadêmico que influenciou pesquisas e formações de professores.

Uma vez que as pesquisas sobre a formação de professores procuraram alinhar-se com as práticas docentes, buscou-se também que a formação dos mesmos também tivesse sua gênese pautada pelo contexto escolar, como defende Imbernón (2011), ao propor que a formação docente deva partir do currículo escolar, por meio de uma construção que nasça do contexto no qual o professor está inserido e parta de situações problemáticas cotidianas enfrentadas pelo corpo docente.

A aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida. Por isso é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

O autor salienta ainda que a escola é o núcleo no qual há um conjunto de elementos capazes de atuar como ambientes inovadores e de profissionalização docente, a partir de uma prática educativa que seja pautada no contexto e nas necessidades educacionais de formação provenientes daquele espaço (IMBERNÓN, 2011).

Todavia, o rumo das políticas públicas nacionais parece se distanciar do que indicam as orientações de pesquisadores educacionais. Gatti et al. (2019), discorrem muito bem sobre o rumo das escolhas em políticas educacionais no país. Segundo as autoras:

Nota-se no tempo escolhas em políticas educacionais um tanto equivocadas, esquecidas das necessidades de docentes adequadamente formados para que reformas educacionais e currículos propostos realmente pudessem ser realizados em seus propósitos nas práticas educativas escolares. Seja porque gestores e legisladores deixaram de considerar os dados disponíveis sobre a realidade educacional no Brasil como um todo e em suas diversas regiões, seja porque tomaram decisões inspiradas por idealismos diversos, voluntarismos particularistas, abstratos em suas teorizações, com pouca aderência às culturas sociais constituídas na sociedade brasileira, com suas variações e dificuldades, ante o avanço dos conhecimentos e das condições produtivas, fixados que se mostraram na perspectiva dominante de herança colonialista, autoritária e elitista (GATTI et al., 2019, p. 32-33).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9394/96, traz em capítulo específico as diretrizes obrigatórias e necessárias para a formação de professores no país (BRASIL, 1996). Ela propõe que a formação dos docentes para a educação básica seja em nível superior, através de licenciatura plena. Em redação reafirmada pela Lei nº 13.415/17, admite-se também a formação em nível

médio para profissionais da educação infantil e do ensino fundamental inicial (BRASIL, 2017).

A formação inicial – licenciaturas – é considerada a porta de entrada para a carreira docente. No entanto, pode-se dizer que a formação docente tem início muito antes à escolha profissional, muitas vezes na vivência da fase escolar.

A formação inicial constitui-se como etapa formal obrigatória de professores a nível superior, realizada em Instituição de Ensino Superior (IES). Nela são adquiridos conhecimentos específicos (científicos e pedagógicos) bem como a relação teoria e prática presente na profissão. O objetivo da formação inicial é possibilitar aos professores, conhecimentos basilares que lhe propiciem o direito ao exercício profissional. Esta é uma etapa fundamental da formação de professores, pois é nela que se iniciam as diretrizes sobre o trabalho e a conduta que o professor irá desenvolver.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial da Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2019 confirmam que:

Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos: [...], o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas (BRASIL, 2020, p. 5).

Prevista na Resolução do CNE/CP nº 2/2019, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação) tem por objetivo nortear o currículo para a formação de professores de modo que as instituições formadoras contemplem no processo formativo inicial dos profissionais da educação o desenvolvimento de competências gerais e específicas para com o ensino. A Resolução referida ainda afirma, que as instituições têm um prazo de dois anos para a implementação das diretrizes em questão, e de três anos para aquelas instituições que já tinham se organizado perante a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a partir da data de publicação do documento. Contudo, essa é uma política de ações futuras no campo da formação de professores, como elas irão se efetivar e se elas irão se efetivar, só o tempo dirá.

Assim como as diretrizes de formação de professores seguem em disputa política, a formação inicial também está dentro de um quadro de disputa pelos teóricos da área. Muitas são as críticas e as sugestões para mudar o cenário de uma formação ofertada nos cursos de licenciatura, que por vezes está aquém da realidade e dos desafios da prática profissional. Segundo Imbernón (2011), o tipo de formação inicial recebida pelos professores nesses cursos não oferece subsídios suficientes para aplicação de metodologias desenvolvidas teoricamente na sala de aula. Para o autor, “[...] essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão” (IMBERNÓN, 2011, p. 43).

Uma crítica de longa data ao sistema de formação inicial é a defasagem teoria e prática na profissão docente. Esta crítica se configura como um pedido para que as instituições formadoras unam as teorias aprendidas no espaço formativo com a necessidade pedagógica prática da escola. Não é de hoje que esse fato está presente em pesquisas nacionais e na literatura internacional. Contudo, alguns estudos começaram a caminhar no sentido de superar essa fragilidade, tais como: Bego (2016), Beserra (2016), Fuzer (2017), Neira (2017) e Ruas (2017).

Sobre a função da formação inicial, Imbernón (2011, p.69), descreve o que seria esperado de uma formação qualitativa nesta etapa de ensino:

A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

A formação inicial como dita anteriormente, é a etapa em que se iniciam os estudos para a profissionalização docente. Contudo, o professor jamais pode parar de se desenvolver, pois enquanto profissão dinâmica, a formação constante se torna premissa para o trabalho docente, e nesse caso, a formação continuada é de suma importância para a qualidade e continuidade deste trabalho.

A formação continuada apresenta-se como processo formativo ao longo da vida profissional do professor. Seu formato e durabilidade são diferenciados, assumindo uma formação em caráter processual. Ela pode ser institucionalizada, com acompanhamento hierárquico obrigatório ou de iniciativa dos interessados. “Neste

caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação” (CUNHA, 2013, p. 612).

A LDBEN – Lei nº 9394/96 prevê ainda em seu Art. 62 que: “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 1996).

Dentro do contexto da formação continuada estão presentes os formatos em que ela ocorre, tais como: aperfeiçoamento, cursos temáticos de curta e longa duração, reciclagem, treinamentos diversos, especialização, cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), seminários, simpósios, oficinas, entre outros. Todavia, García (1999) alerta que esses conceitos já foram utilizados pela literatura como equivalentes, e que é preciso tomar cuidado para não reduzir a formação continuada à um território de conceitos já superados.

A formação continuada é requisito de alta relevância para a atuação profissional docente. Ela se faz tanto necessária, quanto eficaz, uma vez que oferece melhorias de ordem profissional e pessoal aos professores e também aos alunos (SILVA; CABRAL, 2016), que são as figuras escolares mais beneficiadas pela formação que o professor recebe por meio do ensino.

Percebe-se que a necessidade de formação para um contexto de atenção e mudanças constantes está presente em teorias que defendem uma formação profissional reflexiva e de ação prática para os professores. No caminho apontado por Imbernón (2011), esse tipo de formação promove uma autonomia profissional no qual a responsabilidade sobre a partilha do conhecimento é de todos, e não somente da figura singular do professor.

A ideia de uma formação docente por meio da reflexão para a mudança parece bastante coerente em uma sociedade disposta a tratar os professores com o reconhecimento e respeito que a profissão demanda. No entanto, embora a autonomia docente seja limitada essa teoria ainda não corresponde à prática profissional da realidade brasileira (PETRONI; SOUZA, 2010).

O conceito de formação continuada na contemporaneidade traz o entendimento de que ela deva proporcionar ao professor uma reflexão sobre a sua prática profissional. Para Imbernón (2011), o eixo que fundamenta a formação continuada é de desenvolvimento das capacidades reflexivas do professor sobre a prática docente, cujo objetivo é refletir e compreender a educação no contexto social em que ela se insere. Para o autor, é importante abandonar o conceito de atualização profissional na

formação continuada, a fim de adotar um conceito de formação que reside em revisar e construir a teoria. Segundo Ferreira, J. L. (2014, p. 45):

A formação continuada tem objetivo de complementar a formação inicial ou aprofundar um conhecimento específico para sua atuação profissional. Tem também a finalidade de fomentar recursos teórico-práticos para suprir a desarticulação entre teoria e prática, assim como promover e direcionar o desenvolvimento docente na busca de novas metodologias e discussões teóricas que possibilite mudanças na ação pedagógica; atualizar-se, rever conceitos se faz necessário diante das exigências do momento histórico.

A formação continuada de professores tem por premissa o desenvolvimento de conhecimentos que lhe permitam elaborar estratégias de ensino perpassando pelo diagnóstico, planejamento e avaliação em determinado contexto educacional (IMBERNÓN, 2011). É um processo a título de desenvolvimento profissional, no qual o professor elabora e adquire conhecimentos e modos de estar na profissão, tanto para o trato de assuntos pedagógicos, de ensino; como para situações de gestão escolar, conflitos e relação com os colegas de trabalho. Ferreira, J. L. (2014, p. 45) complementa que,

[...] um novo formato se estabelece diante da formação continuada de professores que preconiza: a interação entre pares, a coletividade, a reflexão de sua própria prática, a socialização do conhecimento e a imersão da realidade do dia a dia do professor nos seus diferentes níveis e contexto de ensino.

Vale destacar que a formação inicial e por vezes a formação continuada também acontecem no âmbito do ensino semipresencial e da Educação a Distância (EaD), esta com um número significativo de matrículas nas graduações, principalmente nas IES privadas. A modalidade de Educação a Distância correspondeu, em 2016, a mais da metade dos alunos de Pedagogia que frequentaram o curso nas instituições privadas (52%) (GATTI et al., 2019).

A formação de professores na modalidade EaD, sofreu um “boom” na primeira década do século XXI em matrículas, como forma de expansão da formação de professores, incentivadas a partir de políticas públicas com este intuito como o programa Universidade Aberta do Brasil (GATTI et al., 2019).

A Educação a Distância trouxe para o cenário nacional a abertura de uma democratização do ingresso no ensino superior principalmente em lugares de difícil

acesso físico à espaços de formação presencial e também a pessoas com um desfavorável acesso financeiro, numa perspectiva de redução de custos do ensino.

Apesar da EaD oferecer um alcance mais democrático, a modalidade demonstra enorme desconfiança e críticas por conta de sua efetividade. Segundo Gatti et al. (2019, p. 54), “[...] a oferta de formação de professores a distância, tal como vem sendo implantada por diversas instituições, salvo poucas exceções, está longe de explorar a contento as potencialidades formativas dessa modalidade de ensino”. Isso acontece porque muitas instituições não ofertam um ensino competente, deixando muitas lacunas pendentes nos processos formativos adquiridos.

A efetividade da formação docente a distância é questionada quando se pensa na relação pedagógica na escola, uma relação presencial e muito complexa. Segundo Gatti et al. (2019), as características de uma formação presencial lançam dúvida e desconfiança sobre a formação EaD, de que a experiência em relação ao contato com os formadores, a vivência do ambiente acadêmico, interação direta com equipes de pesquisa e produção científica da área, não estariam no mesmo nível de proporcionar aos discentes, situações como essas no ambiente de EaD. O problema da EaD está na sua concepção.

Diante da importância de uma formação satisfatória ao professor e suas ações no espaço profissional, também é válido pensar sobre a sua efetividade nesses espaços, uma vez que a formação de professores merece uma atenção especial por parte das políticas de formação docente no país. Ferreira (2015) notabiliza que este processo é fundamental à profissionalização do profissional da educação, favorecendo o seu desenvolvimento profissional docente.

Um dos temas presentes no debate sobre a formação docente é a profissionalização do magistério. A profissionalização aparece enquanto processo socializador da profissionalidade docente, já a profissionalidade configura-se pelas características e capacidades referentes à profissão (IMBERNÓN, 2011). A profissionalidade é embutida pelos contextos e processos nos quais se desenvolve a profissão docente. Este conceito,

[...] sugere uma nova perspectiva para a docência – superando as concepções normativas que a analisam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional – visando compreendê-la, em sua complexidade, como uma construção que se dá nas relações entre os indivíduos e os espaços sociais no quais exercem sua atividade profissional (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 593).

A profissionalidade constitui a especificidade da docência, e só pode ser investigada levando em consideração que os professores são atores sociais que participam e se constroem através de um contexto determinado pela sua profissão. “Pela profissionalidade, o professor adquire conhecimentos que são mobilizados nas atividades docentes. “[...] A profissionalidade diz respeito a saberes próprios da profissão docente, englobando saberes disciplinares e saberes pedagógicos” (ANDRÉ; ALMEIDA, 2017, p. 205-206). Ela é constituinte da profissionalização do professor, pois é através de sua profissionalidade que o docente produz a sua profissionalização, as formas de viver e se desenvolver na profissão. A profissionalização reivindica o status da profissão, composto pela organização social do trabalho do professor, a relação interpessoal com o grupo do qual se faz parte, o reconhecimento e a valorização profissional, bem como a sua relação com a sociedade, e que são aprendidas na vivência da profissão, às vezes de maneira árdua e complexa (ANDRÉ; ALMEIDA, 2017).

Para Nóvoa (1997, p. 26): “O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional [...]”, uma vez que o desenvolvimento da profissão não se faz somente na individualidade dos professores, mas principalmente na coletividade entre eles.

Gatti et al. (2019), apontam uma necessidade na profissionalização dos professores, uma formação de qualidade. Para as autoras, esse é um ponto importante a ser debatido e perseguido, pois legitima a profissão e dá condições à superação do conceito de docência ligado à vocação, pois traria os professores para o *status* de profissionais e não apenas destinados a uma predestinação. A partir de uma formação – inicial e continuada – séria e de qualidade, os professores estariam sendo formados para o exercício de uma profissão, como bem lembra Nóvoa (2017), e não para o cumprimento de um dever moral.

Uma figura importante nesse processo inicial de profissionalização do profissional do magistério é o professor formador e sua atuação no ambiente educativo.

Gatti et al. (2019) afirmam que das pesquisas e discussões realizadas no campo da formação docente, o tema do formador de professores ainda se encontra num terreno obscurecido. Isso porque não se tem claro ainda, quais são as atribuições

específicas do cargo em questão, salvo a sua contribuição nos processos formativos da educação básica.

Nos cursos de licenciatura esse papel tem projeção mais definida, uma vez que os formadores têm por objetivo formar novos professores e também novos formadores. Nos demais cursos de formação inicial, que não a licenciatura, muitos profissionais que vem a se dedicar à docência, não passam por formação pedagógica e seu reconhecimento fica por conta da bagagem científica nas suas áreas de conhecimento/atuação (GATTI et al., 2019).

Araújo e Fortunato (2020), salientam que nas licenciaturas os professores formadores têm um compromisso com a profissionalização docente, pois, dentro dos saberes presentes em diversas disciplinas curriculares, uma em específico, é a de transformar um aluno em um professor.

Nesse sentido, ousa-se dizer que o que se espera enquanto responsabilidade do professor formador é promover uma formação voltada à superação da dicotomia teoria/prática, tão presente nas queixas feitas pelos egressos das licenciaturas quando se deparam com a prática profissional. Segundo os estudos de André e Almeida (2017, p. 209), os professores formadores entrevistados, “[...] enfatizaram sua experiência de ensino na escola básica como um fator importante na docência dos cursos de licenciatura, justificando que isso favorece a articulação teoria-prática”. Esse dado demonstra que os formadores de professores consideram a aproximação entre as instituições formadoras e a escola, como espaço primordial do trabalho docente, uma vez que já se inseriram nesses espaços e reconhecem a importância de formar novos professores para esse *lócus* profissional. Um bom formador, reconhece a prática como espaço privilegiado de produção de conhecimento, formação e reflexão, e também o lugar onde a teoria é revisitada e colocada à prova.

Nas escolas de educação básica, os formadores vêm a ocupar as funções de coordenadores pedagógicos, pedagogos, articuladores, entre outras denominações referentes ao cargo. Em sua função escolar, cabe ao formador exercer um papel de facilitador ou de mediador dos problemas e das soluções, incitando os professores e o grupo escolar a buscarem as soluções de forma coletiva, podendo dar contribuições durante o processo e sugerir alguns rearranjos sobre o que se pretende melhorar. Não é sua função dar soluções padronizadas as todas as situações e problemas, mas de facilitar esse processo no seio da comunidade na qual se pretende auxiliar (IMBÉRNON, 2011).

Assim como na área acadêmica, a proposta de trabalho reflexivo também pode estar presente na escola. O formador deve propor que o trabalho de reflexão seja assumido pelos professores, os quais buscam respostas para seus problemas a partir do contexto em que estão inseridos. A figura do formador deve ser de igualdade, de quem está ali para ajudar a ligar os pontos, e não alguém com o poder de resolver todos os problemas da escola.

Enquanto intelectual comprometido com a prática, o formador deve também ser responsável por práticas educativas inovadoras, no sentido de não somente formar, mas também aprender com os demais membros do grupo, permitindo ao formador assumir um novo espaço profissional, o de produtor de conhecimento (IMBERNÓN, 2011).

A formação dos professores é um ponto de debate e reflexão imprescindível quando se considera o exercício profissional. Demanda uma construção na sociedade, de valorização da profissão, bem como requer que as políticas públicas para a consolidação dessa valorização sejam efetivadas. Salário, condições adequadas de trabalho, materiais apropriados, respeito e apoio pedagógico, são alguns dos itens relevantes que influenciam o trabalho pedagógico. Imbernón (2011) defende que, as condições de trabalho em que o professor exerce a sua profissão contribuem para o processo de inovação nas instituições escolares. No entanto, segundo o autor, para que nessa investigação sejam consideradas todas as forças responsáveis que interferem no trabalho docente, é necessário realizar investigações para além do profissional do ensino, é preciso investigar também os processos políticos, sociais e educativos presentes no contexto no qual se insere esse profissional.

Uma formação de qualidade à docência, também tem que fomentar e garantir uma formação científica e pedagógica de excelência, itens fundamentais para um bom exercício profissional.

Quando se racionaliza a docência como um processo complexo, no qual estão presentes questões de ordem social, política, ideológica, entre outras, se coloca em evidência as questões subjetivas presentes no professor e em seu trabalho, tais como a reflexão, o ato de decidir e a consciência (GATTI et al., 2019). Para as autoras, quando se reconhece que na especificidade do ensino estão intimamente ligadas questões subjetivas que formam a pessoa do professor, e que esse trabalho é feito com outros seres humanos, compreende-se a docência como prática reflexiva, no qual

é possível redimensionar a perspectiva formativa dos professores no cenário educacional.

Dois princípios emergem dessa configuração de formação docente, o primeiro se põe frente à possibilidade de valorizar a pessoa do professor, sua história individual e profissional docente; e o segundo, de que a formação dos professores, defendido por muitos teóricos da área, é concebida como um *continuum* (GARCÍA, 1997; CUNHA, 2013; GATTI et al., 2019).

“O professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS³, 1991 apud NÓVOA, 2013, p. 15). Essa frase consegue refletir o conceito embutido no primeiro princípio, de que a identidade profissional não se faz sozinha, ela é parte constituinte da pessoa que é o professor. “A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2013, p. 16). Por isso, ela pode ser considerada um processo, que constitui todas as etapas da vida pessoal e profissional do professor.

Enquanto ser social, que se relaciona com outras pessoas, se constitui e é por elas constituído, o professor é um sujeito composto pelos diferentes núcleos da vida social, e o reconhecimento dessa premissa, permite desenvolver um conceito formativo que valorize os aspectos pessoais e subjetivos da pessoa/professor.

Esse entendimento, aponta para uma apreensão de modo a conceber a dimensão pessoal/subjetiva do professor como item constitucional da docência. A partir das experiências pessoais, os processos formativos buscam conhecer os professores não apenas como profissionais, mas também como pessoas, de modo a compreender como elas influenciam a vida profissional.

O segundo princípio traz a ideia de continuidade, de processo que se desenvolve ao longo da formação docente. É um projeto que se desencadeia desde a educação familiar, passando pela educação formal (escola) e acadêmica (licenciatura), e vai ao longo da trajetória profissional acumulando aprendizagens nos mais diversos formatos existentes, a fim de melhorar sua didática e conseqüentemente, o ensino.

Embora ocorra por fases claramente diferenciadas – na experiência como discente, na formação inicial específica em termos de socialização do

³ NIAS, J. Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self. In: BURGESS, R. (Ed.). **Educational Research and Evaluation**. London: The Falmer Press, 1991.

conhecimento profissional, no conhecimento profissional gerado no período de iniciação à docência e na formação continuada – é uma aprendizagem contínua, acumulativa e que agrega uma variedade de formatos de aprendizagem (GATTI et al., 2019, p. 183).

García (1999), traz o conceito de “Desenvolvimento Profissional dos Professores” numa concepção de compreender a formação do professor como um processo, se desenvolvendo ao longo da trajetória profissional. O autor expõe a ideia de que a formação se desenrola face as diferentes vivências pessoais e profissionais pelo qual o professor passa ao longo da vida, e a ideia de desenvolvimento docente tem a intenção de superar a justaposição entre formação inicial e continuada.

Assim, o desenvolvimento profissional mostra-se como um processo de evolução, de aprendizagem constante a longo prazo, ocorrendo ora individualmente, ora coletivamente, abarcando diferentes tipos de experiências que somam aos conhecimentos profissionais dos docentes.

Ambos os princípios apontam para um processo evolutivo da formação de professores, pois considera o professor como produtor de saberes onde a sua subjetividade é valorizada e sua aprendizagem constante contribui para o seu desenvolvimento profissional, pontos importantes da sua prática pedagógica e da sua profissionalidade.

Ser professor é estar numa profissão complexa, pois ensinar é um ato complexo. Esta complexidade está presente principalmente na formação de professores, pois a questão da qualidade formativa está presente nesta complexidade, e a qualidade na educação não é algo simples de se alcançar (GATTI et al., 2019). Exercer a docência é um exercício profundo, pois ela acontece entre pessoas, com determinadas intencionalidades, comprometimentos, modelos, e regras institucionais nas quais a prática pedagógica acontece.

A questão da formação de professores precisa ser abraçada por políticas públicas efetivas de caráter permanente. Sua relevância está diretamente ligada à redução das desigualdades num contexto social, e por isso deveria ser objeto de discussões e medidas efetivas da formação docente.

Nesse caminhar, infere-se a necessidade de defender um olhar para uma concepção de formação docente que seja capaz de articular a atmosfera pautada na integração do conhecimento aos futuros e também aos já professores, e que a formação docente seja pautada na ética, mas também na princípio da coletividade e

da colaboração entre os pares, uma vez que o conhecimento se faz válido na socialização do ato de ensinar.

3 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Inserida em contextos de educação formal, a Educação Física constitui-se como uma disciplina curricular obrigatória da educação básica que tem por finalidade levar aos alunos o conhecimento e a reflexão sobre as práticas corporais historicamente produzidos e socialmente transmitidos, manifestadas através de uma linguagem própria, a cultura corporal (SOARES et al., 1992).

Gerida e proveniente de uma sociedade, que imprime uma multiplicidade de concepções e de entendimentos sobre a função da escola e da formação de professores, a Educação Física também se configura como uma área do conhecimento influenciada pelos movimentos sócio-históricos. Os objetivos e as propostas curriculares da área sofreram modificações ao longo dos anos, bem como as tendências e paradigmas que influenciaram e influenciam até hoje as práticas pedagógicas e a formação dos professores de Educação Física (DARIDO, 2003).

Historicamente, no Brasil, a Educação Física foi inicialmente configurada enquanto disciplina escolar, no século XIX, com a reforma de Luiz Couto Ferraz, marcando a prática da ginástica nas escolas primárias e a dança nas escolas secundárias do país, a partir de 1851 (DARIDO, 2003). Em 1854, foi aprovado o regulamento para o ensino das escolas primárias e secundárias no município da Corte, através do Decreto nº 1331-A, onde tem-se a aparição do termo “gymnastica” entre os conteúdos a serem desenvolvidos pelo regime das escolas públicas do Rio de Janeiro, por um mestre especial (BRASIL, 1854). No entanto, o referido documento não menciona qual a origem e quais conhecimentos esse mestre especial deveria ter para ministrar a prática corporal em questão. Ainda no século XIX, a ginástica aparece como disciplina a ser constituída na grade curricular educacional das escolas primárias e secundárias para ambos os sexos, a partir do Parecer nº 224 orquestrado por Ruy Barbosa em 1882. Contudo, “[...] a implantação de fato destas leis ocorreu apenas em parte, no Rio de Janeiro (capital da República) e nas escolas militares” (DARIDO, 2003, p. 1).

A partir da década de 1920, a Educação Física, ainda reconhecida com o nome de ginástica, passa a fazer parte das reformas educacionais de vários estados da

federação (BETTI⁴, 1991 apud DARIDO, 2003). “Nesse período surgem as primeiras tentativas de formação profissional sistematizada, identificada no trabalho desenvolvido pelos mestres de armas, instrutores, treinadores, assim denominados em função do seu escalão de origem” (SOUZA NETO et al., 2004, p. 115).

Em meados da década de 1930, a Educação Física sofrera grande influência da perspectiva higienista, com o ensino pautado em hábitos de higiene e saúde. Através do exercício, mantinha-se o organismo livre de doenças, contemplando o desenvolvimento do corpo e da mente. Alicerçado nas concepções higienista e militarista, a Educação Física configurou-se dentro das instituições militares, com vistas à educação do corpo, no lema *mens sana in corpore sano*, no qual ambas as concepções a consideravam como: “[...] disciplina essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que lhe desse suporte. Por isso, não havia distinção evidente entre a Educação Física e a instrução física militar” (DARIDO, 2003, p. 2). Conforme Castellani Filho (1988, p. 30, grifo do autor):

Tendo suas origens marcadas pela influência das instituições militares - contaminadas pelos princípios positivistas e uma das que chamaram para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da *ordem social*, quesito básico à obtenção do almejado *Progresso* - a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo "forte", "saudável", indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida. Contudo, esse entendimento, que levou por associar a Educação Física à *Educação do Físico*, à *Saúde Corporal*, não se deve exclusivamente, nem tampouco prioritariamente, aos militares. A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos que, mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social.

A influência médica na prática educacional da época foi tamanha que os médicos definiram a orientação pedagógica a ser adotada pela comunidade escolar. Devido ao movimento da prática higienista pautada em concepções eugênicas, os educadores começaram a defender a prática da ginástica nas escolas, mesmo sem o apoio das famílias que demonstravam sua reprovação à prática corporal,

⁴ BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

principalmente quando ela se estendia à educação das meninas (CASTELLANI FILHO, 1988).

Nesse caminhar, houve uma necessidade de formar esses profissionais a fim de que pudessem cumprir com os ideais de “saúde” para o “bem” da nação. Uma das primeiras instituições civis criada para a formação em Educação Física que se tem conhecimento, foi o Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo (DEF-SP) em 1931, atual Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE – USP). A referida instituição, originada com a premissa de atender aos ideais eugênicos da época promovendo o aperfeiçoamento da raça e contribuindo com a disciplina civil, tinha como proposta promover formação de nível superior em Educação Física para professores técnicos (SÃO PAULO, 1931). Entretanto, o DEF-SP, só veio a concretizar suas ações formativas a partir do ano de 1934 (SOUZA NETO et al., 2004).

A concepção inicial da formação em Educação Física proposta pelo DEF-SP, consistiam em dois cursos: o de instrutor de ginástica e o de professor de Educação Física. O curso de instrutor de ginástica podia ser realizado em apenas um ano, enquanto o de professor de Educação Física necessitava de mais um ano de estudo para poder exercer o cargo de diretor de Educação Física em colégios e clubes esportivos (EDUCAÇÃO PHYSICA⁵, 1936 apud SOUZA NETTO et al., 2004).

Apesar do programa curricular da época ser focado em disciplinas como anatomia, higiene, noções de ortopedia e história da Educação Física, o DEF-SP buscava a difusão da Educação Física através das práticas corporais do esporte, da dança e da ginástica também nas escolas públicas. Em 1937, a Constituição Federal tornou obrigatório a oferta do ensino da Educação Física nas escolas primárias e secundárias da República (BRASIL, 1937).

Seguindo o movimento de institucionalização e formação profissional no país, em 1939, através do Decreto-lei nº 1212, foi criada na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, estabelecendo diretrizes para a formação profissional em Educação Física com os seguintes cursos: superior de Educação Física, normal de Educação Física, Técnica Desportiva, Treinamento e Massagem e de Medicina da Educação Física e dos Desportos (BRASIL, 1939).

⁵ EDUCAÇÃO PHYSICA – **Revista Technica de Sports e Athletismo**. Rio de Janeiro: Companhia Brasil, n. 6, p. 77. 1936.

A formação para professores de Educação Física era o único curso com duração de dois anos, os demais eram desenvolvidos no decorrer de apenas um ano. No entanto, a formação do professor carecia de elementos voltados para o trabalho escolar, sua formação ainda era generalista, porém com um compromisso educativo (SOUZA NETO et al., 2004).

Apesar da formação dos professores de Educação Física ter uma epistemologia voltada aos preceitos positivistas de formação e ensino, essas instituições foram se fortalecendo e transformando o conceito de Educação Física ao longo dos anos, bem como estruturando diretrizes curriculares para a formação profissional em Educação Física.

Após o período de guerras, outra perspectiva pedagógica que influenciou o sistema educacional, bem como a Educação Física e sua formação profissional, surgiu com o movimento da Escola Nova, e teve no educador John Dewey seu representante de maior destaque. Essa visão de educação, que trouxe os princípios de se pensar o aluno em uma formação de educação integral, inserido numa lógica de aprender na prática, remeteu à Educação Física a um papel de “auxiliar” da educação, desprovida de objetivos ou interesses próprios em relação à educação do corpo. Contudo, esse movimento, contribuiu para a entrada das ciências sociais e humanas na área da Educação Física, permitindo uma crítica ao paradigma da aptidão física (BRACHT, 1999). A Educação Física escolar passou a ser vista como uma atividade educativa, ainda que lentamente, e não apenas dirigida para a formação de atletas.

A formação profissional em Educação Física não possuiu grandes alterações com a publicação de Decreto-Lei nº 8270 em 1945. Nesse decreto, o curso superior de Educação Física passou de dois para três anos de formação, e foi criado o curso de Educação Física Infantil substituindo o curso normal de Educação Física com duração de um ano.

Foi com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) – Lei nº 4024 de 1961, que a formação de professores ganhou uma atenção especial na legislação e com isso no modo de pensamento e construção de uma formação voltada à educação escolar para a Educação Física.

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais,

bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério (BRASIL, 1961).

Esse marco histórico, abriu caminho para que a formação de professores em Educação Física buscasse compreender o ensinar a fazer e não apenas o aprender a fazer. A formação voltada para a Educação Física escolar, procurou atender demandas de uma escolarização agora voltada ao ato educativo, com uma formação mais ampla sobre o estudante, para além da excelência e do rendimento.

Nesse período a Educação Física ficou conhecida como Educação Física Pedagogicista. Seu legado, buscou desenvolver a Educação Física escolar como meio educativo à formação humana e à educação de cunho integral dos estudantes, possibilitando uma tomada de consciência dos alunos sobre os seus próprios corpos e em relação com o meio em que viviam. Ainda que essa concepção tenha trazido novas formas de pensamento sobre a escolarização no país, ela contribuiu para alterar a prática e a postura do professor de Educação Física na escola, tão enraizada na perspectiva higienista e militarista das décadas anteriores (GHIRALDELLI JR., 1991).

Com base na LDBEN (1961), a Resolução nº 09/1969 ordenou os currículos mínimos para as habilitações ao exercício do magistério, com disciplinas de cunho pedagógico e com formação mínima de 1/8 da carga horária do curso para as licenciaturas (BRASIL, 1969a). Já a Resolução nº 69/1969, instituiu a formação do professor de Educação Física em caráter de graduação, com o título de licenciado e não mais como um curso técnico (BRASIL, 1969b). Souza Neto et al. (2004), pontuam que a formação de professores passou a ter um currículo mínimo com disciplinas voltadas à formação cultural e profissional de qualidade, visando a formação do professor em um educador.

A partir de 1964, com o golpe militar, a disciplina viu-se fortemente difundida nas instituições escolares, diante da ênfase massiva direcionada ao esporte, adotada pelos militares como meio de conferir ao país o *status* de “potência”. Com isso, o paradigma do desenvolvimento da aptidão física e do desporto conferiam à disciplina uma atenção ao corpo do trabalhador, com o aparato de uma produção mais eficaz no seu local de trabalho, e a esportiva por firmar o país enquanto potência no rol das nações desenvolvidas (BRACHT, 1999). Para o autor, a partir da década de 1970 no

Brasil, a Educação Física, por sua relação com o esporte, se tornou mais expressiva no âmbito acadêmico, contribuindo para a sua legitimação e cientificidade.

A partir das discussões promovidas pela pedagogia na década de 1980, sobre o caráter reprodutor da escola e suas possíveis contribuições para uma transformação social, a Educação Física também absorveu os contributos dessas discussões, desenvolvendo uma corrente de pensamento denominada crítica e progressista (BRACHT, 1999). Mesmo considerado um fenômeno nas sociedades desenvolvidas, o esporte foi muito criticado pela academia por suas características no ensino escolar, valorizando o saber fazer em detrimento do vivenciar. Neste momento, a Educação Física passou por uma reabertura das discussões do objeto de estudo e uma valorização dos conhecimentos científicos (DARIDO, 2003).

Esse movimento, caracterizou algumas ações para repensar o currículo dos cursos de licenciatura em Educação Física, tais como: mudanças no currículo mínimo, formação adequada de um profissional voltada ao atendimento das postulações sociais e a necessidade de construção de campo de conhecimento específico da Educação Física (SOUZA NETO et al., 2004).

Com o movimento de discussão da função da escola nas décadas de 1970 e 1980, a Educação Física, suscitou, a partir de teóricos da área, o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas para a Educação Física escolar, tais como: Desenvolvimentista, Construtivista–Interacionista, Psicomotricidade, Crítico-Superadora, Sistêmica, Crítico–Emancipatória, Cultural entre outras. Esse movimento buscou a produção de novos conhecimentos científicos para a área, contribuindo para a sua valorização e especificidade acadêmica, elevando a Educação Física a um patamar de ciência própria e não mais subalterna às outras áreas do conhecimento.

Neste cenário, formaram-se inúmeros profissionais que levaram para as escolas as múltiplas possibilidades de trabalho na Educação Física, vigorando por muitos anos a perspectiva esportiva, de competição, habilidades físicas, individualização do sujeito e reprodução da sociedade. No entanto, destaca-se, que com a disseminação das abordagens progressistas da Educação Física (crítico-superadora e crítico emancipatória), o entendimento sobre a Educação Física escolar abandonou o caráter exclusivamente biológico, para ser incorporado pelas dimensões psicológicas e histórico-culturais (BRACHT, 1999). Esse advento trouxe para o campo de estudo referências das ciências humanas e sociais e um novo olhar sobre o corpo e suas práticas, principalmente na escola.

Em 1987, o Conselho Federal de Educação (CFE) por meio da Resolução nº 03/1987, estabeleceu novas diretrizes para a formação profissional em Educação Física, com a criação do bacharelado em Educação Física. A referida resolução dividiu a graduação em licenciatura e bacharelado, com foco formativo em duas grandes áreas, a humanística e técnica (formação geral) e a de aprofundamento de conhecimentos, extinguindo o currículo mínimo de formação. Do ponto de vista da profissão, esse novo reordenamento profissional criou dois profissionais com atuações distintas no mercado de trabalho, um voltado para o ambiente escolar, da Educação Infantil ao Ensino Médio; e o outro para atuação fora do ambiente escolar, como academias e clubes desportivos, bem como na divisão do saber da Educação Física.

Nessa nova reconfiguração do curso, a proposta orientou uma certa flexibilidade curricular ao transferir para as Instituições de Ensino Superior (IES) a elaboração de suas próprias diretrizes curriculares, antes responsabilidade do CFE. Outro quesito importante que a resolução trouxe, foi o aumento expressivo do número de horas-aula (2.880, antes 1.800) proposto para a conclusão do curso, sendo necessário o cumprimento do mesmo em no mínimo quatro anos, antes três de duração, e no máximo sete anos (BRASIL, 1987). Benites, Souza Neto e Hunger (2008, p. 347), relatam que:

Com a Resolução CFE 03/87, a Educação Física teve o seu conteúdo organizado por áreas de Conhecimento como: Conhecimento do Ser Humano; da Sociedade; Filosófico; e Técnico, conferindo ao(s) curso(s) de Licenciatura e Bacharelado uma grande flexibilidade. Embora em muitos cursos de Educação Física se tenha adotado o “conceito” de Licenciatura ampliada, em virtude de contemplar uma formação que não ficava restrita à escola, prevaleceu também a idéia de se constituir um corpo de conhecimento que desse maior legitimidade à própria profissão em seu processo de profissionalização. Nesse momento, apresentou-se a concepção de dois profissionais distintos com formações específicas, desencadeando um grande debate, em termos de intervenção, área de atuação e perspectivas de formação, obtendo um redimensionamento no próprio mercado de trabalho que até então não fazia distinção entre os profissionais.

Tal proposta trouxe para o campo de formação em Educação Física um novo círculo de debates sobre a profissão e novos critérios para compor a profissionalização na área da Educação Física, naquele momento sendo reestruturada em dois ramos de atuação, formal (escolar) e não formal (academias, clubes, associações esportivas, entre outras), as quais perduram até hoje.

Do ponto de vista da formação do profissional, houve debates principalmente criticando a formação específica frente a generalista. Segundo Faria Júnior (1987, p. 28): “A distinção entre formação geral e formação especial (habilitado, bacharel, etc.) não se justifica, pois se trata de formar o educador: o geral e o específico são partes integrantes e indissociáveis da formação pedagógica”. E complementa, quando defende o seu posicionamento de que, “A formação geral proporciona uma visão muito mais ampla e flexível do que a oferecida pelo saber técnico no sentido profissional” (FARIA JÚNIOR, 1987, p. 28).

Segundo o autor, a formação não poderia ser dividida porque o conhecimento não podia ser dividido. A especificidade da profissão estava na direção que cada graduado encaminhava a sua prática profissional, seja na escola, na dança, na academia, nos clubes e entre outros espaços destinados à atuação profissional da Educação Física. De modo que colocar o bacharelado em categoria de especialista era uma incongruência injustificável, pois deixaria de fornecer uma visão ampla do conhecimento da Educação Física (FARIA JÚNIOR, 1987).

Betti (1992), também teceu críticas ao modelo de formatação profissional da Educação Física, fazendo a análise sobre o enfoque bacharelado *versus* licenciatura.

Não se deve associar o bacharel em Educação Física com o especialista e o licenciado com o generalista. Uma leitura, que curiosamente nunca é feita pelos críticos do bacharelado, embora profundamente vinculada à tradição educacional brasileira, é a de que o licenciado é um especialista; um especialista em escolas de 1º e 2º graus (BETTI, 1992, p. 249).

E ainda pontua que o problema da divisão das habilitações estava na verdade na forma como a licenciatura foi configurada, com uma quantidade de conteúdos no currículo desconexos com a estrutura escolar.

É também da nossa tradição, infelizmente, que a licenciatura seja um curso *pro forma*, um bacharelado revestido da tintura pedagógica de algumas poucas disciplinas. O problema das áreas que há muito tempo distinguem o bacharel do licenciado está na licenciatura e não no bacharelado. Equivocadamente, alguns de nós julgam que valorizam a licenciatura transformando-a numa imensa coleção de disciplinas ligadas a recreação, dança, esporte etc, de conteúdos necessariamente superficiais em função dos limites da carga horária. As licenciaturas em Educação Física têm fracassado, fundamentalmente, porque seu foco prioritário de estudo não está na pré-escola e nas escolas de 1º e 2º graus, e na utilização das atividades físicas dentro delas, mas em outra parte qualquer onde o aluno possa futuramente encontrar emprego... (BETTI, 1992, p. 249-250, grifo do autor).

Observa-se que naquela época a crítica pela diferenciação tinha também uma questão que a precedia, a qualidade da formação do professor de Educação Física. Seguindo o curso histórico dos currículos de formação em Educação Física propostos pelas legislações, observa-se que o conteúdo até então tinha um teor de formação mais técnica, e que a licenciatura carecia de um olhar definido para a escola, sua configuração com a cultura do corpo no ambiente escolar. Nesse contexto, Betti (1992), defendeu que a diferenciação entre licenciatura e bacharelado deveria ter seguido um caminho preparativo de sistema curricular integrado e coerente com a formação profissional e não do corporativismo e de interesses do mercado de trabalho. Souza Neto et al. (2004), realçam ainda que embora a criação do bacharelado tenha se dado em decorrência da Resolução CFE nº 3/1987 como justificativa às necessidades do mercado de trabalho, o que se objetivou foi a introdução de um currículo técnico-científico ao conhecimento teórico da Educação Física.

Na segunda metade dos anos 1990, com a publicação da Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que protagonizou um novo reordenamento para a área da Educação e para a formação profissional dos professores, e da Lei nº 9696/98 que regulamentou a profissão de Educação Física, criando o termo “Profissional de Educação Física”, para identificar os profissionais que atuavam fora dos espaços escolares, novas diretrizes curriculares foram desenhadas para o campo de intervenção e atuação do bacharel e do licenciado em Educação Física, no qual vieram em 2004 a substituir a Resolução CFE nº 03/1987.

Assim, as diretrizes curriculares de formação de professores, ganharam uma nova configuração nos anos 2000, no encaminhamento de propostas formativas para a Educação Física, e de reformulação legal sobre o campo de atuação da área. As Resoluções CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2002a) e nº 2 (BRASIL, 2002b), configuraram um novo e importante cenário para a formação de professores com atuação na educação básica. Esses documentos trouxeram novas diretrizes para as áreas das disciplinas escolares, ademais à Educação Física, com um entendimento de que a formação dos professores de educação básica deveria obedecer à uma base de orientações comum, com atuação exclusiva ao âmbito escolar.

Neste mesmo caminhar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a) em cursos de Licenciatura, impulsionaram uma ruptura precisa em relação à formação em Educação Física. A

Resolução CNE/CES nº 7/2004 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, especificando visivelmente o curso de bacharelado em Educação Física e seu respectivo campo de atuação, o extraescolar. Tal resolução explicitou uma área de atuação profissional voltada à promoção da saúde e o movimento humano como objeto de estudo da Educação Física (LEMOS et al., 2012). Essa cisão determinou claramente as diretrizes para o curso em questão, uma vez que o documento deixou claro em seu Art. 1º, que à licenciatura plena caberia instruções específicas contidas nas Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2 de 2002 (BRASIL, 2004). A Resolução CNE/CES nº 7 de 2004, Art. 6º, § 3º, aponta ainda outra especificidade para o campo da licenciatura:

A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004, p. 3).

Ou seja, as ações regulamentadoras definem o Conselho Nacional de Educação (CNE) como órgão responsável pelo planejamento, coordenação e articulação das diretrizes para a formação de professores, inclusive os de Educação Física.

Com a aprovação da Lei nº 9696 em 01 de setembro de 1998, foram instituídos o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs). Ambos com objetivo de fiscalizar, orientar, normatizar e disciplinar o exercício profissional dos Profissionais de Educação Física em território nacional, com finalidade, a prestação de serviços na área das atividades físicas e similares (CONFEF, 2010). Seu posicionamento referente às diretrizes curriculares de Educação Física, demonstrou o alinhamento com a cisão da formação e do campo profissional contidos pela Resolução CNE/CES nº 7/2004.

A LICENCIATURA: a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, portanto, para atuação específica e especializada com a componente curricular Educação Física. O BACHARELADO (oficialmente designado de graduação) qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir por meio das diferentes manifestações da atividade física e esportiva, tendo por finalidade aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável, estando impedido de atuar na educação básica (CONFEF, 2006, p. 20).

A atuação do sistema CONFEF/CREFs vem sofrendo críticas referentes à sua criação e atuação por membros da comunidade acadêmica QUELHAS; NOZAKI (2006), SILVA; FRIZZO (2011), TAFFAREL (2012) e também por organizações estudantis, Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF) e movimentos em defesa de uma formação unificada, Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão (MNCR). A principal crítica refere-se ao uso do aparato legal do sistema para atuar como órgão restritivo à atuação profissional e de intervenção na formação acadêmica em Educação Física. Na visão de Taffarel (2012, p. 102):

As posições do Conselho, que em suas legislações específicas delimitam campos de atuação do profissional – professor de Educação Física, vêm gerando lacunas na formação, lacunas que são sentidas durante o processo de formação, bem como na atuação profissional, nos campos de trabalho. As lacunas na formação dizem respeito à negação do conhecimento e as lacunas na atuação profissional dizem respeito à negação de postos de trabalho.

Mesmo com esse embate histórico na área, o desenrolar legal das legislações referentes às diretrizes curriculares para a formação em Educação Física foram ao longo dos anos, reforçando e legitimando uma formação cada vez mais fragmentada e específica para cada profissional – licenciado e bacharel. Essa divisão limitou o campo profissional da formação, fragmentou o conhecimento da Educação Física e serviu como reserva de mercado para profissionais cada vez mais especializados. Contudo, mesmo diante de uma demanda no mercado de trabalho por esses tipos de profissionais, a própria fragmentação do curso, caiu em contradição ao despertar nos profissionais a necessidade de voltar ao ambiente acadêmico para complementar a sua formação devido à insatisfação de trabalho com a própria profissão.

Em estudo realizado por Iora, Souza e Prietto (2017), egressos do curso de Educação Física voltaram a se matricular na graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM), para complementar sua formação com vistas à uma atuação mais completa nos campos de trabalho da área. Segundo os autores:

Os relatos dos professores demonstram que a formação inicial está atrelada às necessidades de determinada parte da sociedade, em especial às ambições do sistema CREF/ CONFEF. A divisão da EF restringe o campo de

atuação, mantém os professores reféns de competências aplicadas ao mercado de trabalho e promove a realização do registro no conselho da categoria. A formação fragmentada priva os trabalhadores de pensar as necessidades da sociedade de forma ampliada em favor do trabalhador, que reproduz o estabelecido na sociedade atual (IORA; SOUZA; PRIETTO, 2017, p. 468).

O que se vê nesse caso, é a ingerência de um Conselho Profissional se valendo de suas conexões políticas para interferir no campo de estudo e trabalho da Educação Física. As privações em termos de conhecimento e atuação profissional fizeram com que profissionais, já habilitados, retornassem ao ambiente acadêmico para preencher uma lacuna causada pela divisão curricular entre licenciatura e bacharelado.

Contudo, a visão resultante promovida pelo estudo de Iora, Souza e Prietto (2017), é que essa divisão não deu certo, não foi benéfica em termos de formação e nem contribuiu para elevar a qualidade formativa das instituições como revelam os autores. Além do mais, a permanência extra na universidade para complementar a formação gerou um desgaste e dispêndio de tempo que não se apresentou como produtivo, revelando a necessidade de discutir o currículo, para uma formação unificada, diante de um novo perfil profissional para a Educação Física (IORA; SOUZA; PRIETTO, 2017).

Mesmo com essa aspiração da área, a necessidade de formação unificada não foi superada, e as especificações formativas do curso continuaram avançando, principalmente por meio de documentos e instruções oficiais.

Em 2015, o CNE, por meio do Conselho Pleno (CP), definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015). A referida resolução manteve em seu texto, uma proposta curricular similar com a anterior (Resolução nº 2/2002b), incluindo redações relativas à formação pedagógica para graduados não licenciados, e orientações aos cursos de segunda licenciatura. Ainda em capítulo específico dispôs sobre a formação continuada do egresso da licenciatura. Esses três últimos itens são proposições que não constavam nas Resoluções nº 1 e nº 2 de 2002, e revelam que:

A perspectiva apontada pelas DCN para a formação de professores enfatiza a necessidade de construção de desenhos curriculares para os cursos de formação inicial que rompam com a desarticulação entre formação específica

e pedagógica ou pela justaposição destas duas dimensões (RODRIGUES et al., 2016, p. 712).

Ratificando a análise de Rodrigues et al. (2016), as DCN reforçaram o papel de uma formação com “[...] sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente [...]” (BRASIL, 2015, p. 4).

Esse pressuposto trouxe o pensamento de que a formação de professores não poderia mais ser desarticulada do local de inserção profissional, e que através do conhecimento promovido pela prática, em consonância com o ato reflexivo no ambiente em que se desenvolve essa prática, pautado pela teoria, é que o conhecimento específico em relação à formação pedagógica devesse ser desenvolvido.

O conteúdo específico de cada área deveria ser o responsável pela articulação com os conhecimentos pedagógicos que lhe são próprios. Por exemplo: se na Educação Física, tem-se o eixo curricular da dança, a partir dos conteúdos da dança referentes à educação básica, é que devem ser construídos ou remodelados a sua didática, os seus fundamentos pedagógicos e a suas metodologias. Para que isso ocorra, esse processo deve ser tratado de modo articulado, e não mais separado em disciplinas de conteúdo específico e disciplinas de conteúdo pedagógico. Elas precisam falar a mesma língua, no caso, a língua da interdisciplinaridade.

Por esse ângulo, é indispensável que a formação docente seja pautada na reflexão da teoria com a prática, mas não apenas durante o estágio supervisionado, geralmente ocorrido na segunda metade do curso, mas durante todo o seu desenrolar, articulando os conhecimentos específicos com sua dimensão pedagógica. Nesse sentido, a Resolução CNE/CES nº 1/2002, corroborou com o explicitado quando orienta em seu Art. 12, § 1º que: “A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” (BRASIL, 2002, p. 5).

Como já dito, esse caminhar histórico das DCN, fundamentou a proposta da Resolução CNE/CES nº 7 de 2004 que, “procurou ‘corrigir’ alguns limites da Resolução CFE nº 03/1987 em termos de definições, concepção do campo e organização curricular, buscando, inicialmente, delimitar o que se entende por Educação Física como uma área acadêmico-profissional” (BENITES; SOUZA NETO; HANGER, 2008, p. 353). As resoluções, CFE nº 03/1987 e CNE/CES nº 7/2004

abordaram a criação da formação do bacharel em Educação Física e o campo de atuação, e a formação específica do mesmo, respectivamente.

À vista disso, em 2018, a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física instituídas pela Resolução CNE/CES nº 06/2018, teve como fundamento as metas contidas no Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2018a). O documento trouxe novas diretrizes para a formação específica em Licenciatura em Educação Física, bem como para o Bacharelado. O objetivo proposto às novas DCN da Educação Física, como confirma o documento, foi o de favorecer uma formação sólida, interdisciplinar e humanista com foco na relação teoria-prática garantindo aos graduandos uma formação voltada para a ética, a autonomia, o discernimento e a criticidade de modo a ratificar o atendimento à saúde e à educação de forma qualitativa aos indivíduos e às comunidades (BRASIL, 2018a).

A proposta para a formação em Educação Física, contida na Resolução CNE/CES nº 6/2018, é de que a formação inicial da graduação fosse dividida entre as disciplinas de núcleo comum da área, que concernem ao campo do conhecimento da Educação Física, e às disciplinas específicas nas opções de habilitação, bacharelado ou licenciatura. O processo de escolha pelo bacharelado ou pela licenciatura depende de como a IES organiza esse procedimento durante o curso, após o cumprimento da etapa comum com 1.600 horas, e depois com mais 1.600 em cada habilitação, ou ainda ofertando a licenciatura e o bacharelado de forma integrada (BRASIL, 2018b).

Mesmo com as reformulações curriculares ocorridas em 2018 para a Educação Física e sua ligação direta com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, em 2019, foram definidas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica de acordo com o previsto na Base Nacional Comum para a Formação Inicial e a revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2015. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 estabeleceu as novas DCN tendo como referência e pilar formativo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e nº 4/2018 (BRASIL, 2019).

A publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e o parecer que o embasou (Parecer CNE/CP nº 22/2019), ainda em seu texto base, provocaram a discussão e o descontentamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação⁶ (ANPEd), por não reconhecer as novas DCN como programa progressista de orientação da formação inicial de professores, e por apresentar pontos controversos em relação à Resolução anterior (Resolução CNE/CP nº 2/2015). Em relação aos pontos que apresentam dissonância com a Resolução de 2015, dá-se destaque para: o desenvolvimento de competências que o licenciando deva desenvolver; a falta de esclarecimento frente a valorização e o reconhecimento do magistério, bem como as proposições para a formação continuada dos profissionais da Educação, que era ponto de destaque na Resolução CNE/CP nº 2/2015; a redução de carga horária para a segunda licenciatura e formação pedagógica para não licenciados, entre outras. No manifesto redigido pela ANPEd, a associação trouxe nove elementos de discussão sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2019 das quais exprime os motivos pelos quais a formação inicial de professores deva continuar seguindo as orientações presentes na Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Enquanto diretriz formal para o curso de licenciatura em Educação Física, a partir da Resolução CNE/CES nº 6/2018, a mesma, não revoga as DCN previstas na Resolução CNE/CP nº 2/2015, uma vez que estabelece em seu Art. 9º, inciso IV, a “Necessidade de articulação entre as presentes Diretrizes e o conjunto de normas e legislação relacionadas à educação básica e organizadas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2018b, p. 3). Ambas Diretrizes deveriam compor um caminho lado a lado no que concerne à formação voltada à docência na educação básica. Nesse sentido, percebe-se um avanço tímido em relação à uma suposta unificação do curso. Contudo, observa-se, na respectiva diretriz, que a mesma ainda enfatiza a divisão licenciatura/bacharelado ao propor a complementação de carga horária do curso separada por área de atuação. Como o prazo para cumprir essa Resolução finda-se em 2020, ainda é prematuro fazer análises ou tirar conclusões sobre reformulações das diretrizes curriculares dos cursos de Educação Física no país, e sugere-se pesquisas relacionadas ao tema futuramente.

Conforme a Resolução CNE/CES nº 6/2018 implicava uma ligação direta com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 no que se referia à formação de licenciatura, no

⁶ Para maiores conhecimentos sobre o posicionamento da entidade, ver: <<http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso em: 25 maio 2020.

questão formação continuada, a Resolução CNE/CES nº 6/2018 deixa um imenso espaço em branco, principalmente em relação à formação do bacharelado, uma vez que não menciona diretrizes para esta etapa formativa, e revoga as previstas na Resolução CNE/CES nº 7/2004. No entanto, com o advento das novas DCN para a formação inicial de professores de 2019, não se sabe exatamente onde a formação continuada dos professores da educação básica irá se encaixar, pois, conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2019, não há no texto menção a esse item como havia na Resolução CNE/CP nº 2/2015, com capítulo próprio para tratar da formação continuada, gerando nesse caso, um clima de insegurança e dúvidas frente às novas ações do Ministério da Educação (MEC).

Outro ponto, que para além de curioso, pode gerar polêmicas futuras no tocante a proposta à Licenciatura, é a apresentação de um rol de conteúdos programáticos que tem ligação direta com o currículo, como pode-se evidenciar em seu Artigo 15º:

Os cursos de Licenciatura em Educação Física, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, devem garantir uma formação profissional adequada aos seguintes conteúdos programáticos:

- a) Política e Organização do Ensino Básico;
- b) Introdução à Educação;
- c) Introdução à Educação Física Escolar;
- d) Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar;
- e) Desenvolvimento Curricular em Educação Física Escolar;
- f) Educação Física na Educação Infantil;
- g) Educação Física no Ensino Fundamental;
- h) Educação Física no Ensino Médio;
- i) Educação Física Escolar Especial/Inclusiva;
- j) Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; e
- k) Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos (BRASIL, 2018b, p. 4-5).

Este passo, implica em reformulações dos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física no país, fazendo-se necessário repensar o referencial pedagógico que o sustenta. A construção de um currículo, deve atentar para uma composição que considere o todo, e não apenas a inclusão de componentes curriculares em função do ato de um cumprimento legal.

Com as novas DCN em Educação Física, faz-se um olhar crítico no conjunto das disciplinas que estruturam os currículos dos cursos de Educação Física, buscando superar uma formação marcada pela desarticulação e fragmentação curricular. Este anseio postula uma formação voltada às demandas sociais através de um currículo

integrado que vincule possibilidades de ensino, pesquisa e extensão de maneira mais orgânica.

Os estudos sobre a formação de professores no Brasil partem do conjunto de saberes que os currículos de formação apresentam para reflexão. Segundo Cruz et al. (2019, p. 228), “[...] a formação docente constitui não só um objeto de investigação, mas também um amplo campo de elaboração de propostas de ensino, programas e legislação que buscam regular esse espaço/campo em disputa”.

Se as novas DCN (Resolução nº 6/2018) implicam uma mudança no currículo de formação em Educação Física, bem como as DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução nº 2/2019), igualmente terá impacto na formação profissional do professor de Educação Física e conseqüente na sua prática pedagógica. O debate sobre o papel do professor na relação ensino-aprendizagem demanda questões e estudos aprofundados que percorram o processo formativo na área a ser estudada (CRUZ et al., 2019).

Seguindo este raciocínio, o currículo é responsável por moldar a formação inicial do professor, podendo ser afetado pela experiência do estágio nas escolas, pois neste espaço ocorrem as confirmações ou as contestações das teorias curriculares. Logo, a prática pedagógica do professor será o reflexo da influência das teorias incorporadas na formação inicial. Se mudam as DCN, muda o currículo; se muda o currículo, muda a prática pedagógica. Os fatores que influenciam a formação docente são inúmeros, contudo, é substancial ter em mente que cada profissional constrói a sua prática profissional no ambiente onde está inserido, e isso afeta concepções e teorias do currículo e da aprendizagem.

Assim como em outras áreas do conhecimento, a Educação Física também é acometida por tensões em seu campo profissional, e dando continuidade nas ideias contidas no texto, nesse espaço será tratado especificamente o contexto do licenciado em Educação Física, ou seja, o contexto escolar.

Um das principais problemáticas da disciplina é a relação da dicotomia entre teoria e prática. Essa temática é uma das grandes queixas de professores recém-formados quando se deparam com a profissão na escola. Para Souza et al. (2013, p. 139-140): “É uma relação que trata do conjunto de conhecimentos que precisam ser trabalhados ao longo da formação inicial, de maneira inter-relacionada para que se materializem nos múltiplos espaços de intervenção dessa área”.

O estudo de Souza et al. (2013), trouxe questões sobre a perspectiva de egressos do curso de Educação Física de uma universidade do oeste paranaense com relação à teoria e a prática promovida pela formação desta IES. Os relatos dos investigados mostraram que a teoria estudada na universidade pouco fazia relação com prática profissional escolar, e que os mesmos viam essa defasagem em sua formação por falha de seus professores formadores que não obtiveram sucesso na transposição didática. Souza et al. (2013), frisam, além dessa queixa, que para os formadores, os egressos também não faziam a transposição didática no seu local de trabalho, de modo a evidenciar uma formação que não contemplasse este objetivo.

Os autores também consideram que tais lacunas, são oriundas do equivocado processo de separação curricular, licenciatura/bacharelado, promovido pela instituição em concordância com as DCN de 2004, e que essa fator pode ou não ser considerado um avanço, posto à uma formação voltada às necessidades de cada profissional, ou como resultado de uma descaracterização da Educação Física enquanto área do conhecimento (SOUZA et al., 2013). A aproximação teoria e prática deveria ser praticada pelo reordenamento de estágios no seio da prática docente, o ambiente escolar. De tal modo, que esse espaço possa permitir ao estudante de licenciatura compreender a teoria de sua área de conhecimento fazendo as reflexões e sínteses referentes ao seu trabalho a partir da realidade concreta, com todos as situações possíveis que a mesma possa proporcionar.

Dentre o debate histórico que permeia essa discussão, algumas políticas públicas foram pensadas na intenção de aproximar a prática da teoria, ou a teoria da prática, sendo uma delas o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), articulado à Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica do MEC, que surgiu em 2007 e tem por intuito à aproximação dos estudantes de licenciatura com o cotidiano escolar das escolas públicas de educação básica, na primeira metade do curso, para fins de estímulo e valorização da docência. São objetivos do Programa:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os

licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013).

Salienta-se, no PIBID, sua intencionalidade de construção de um espaço formativo importante para a formação docente, revelado tanto para a formação inicial, licenciandos, quanto para a formação continuada, professores das escolas públicas. “O trabalho proposto aos professores desafia-os a estreitar relações com a academia, atuar como co-formadores, bem como refletir, discutir, e, por vezes, modificar a sua própria prática” (ROSA; RIBEIRO; MARIN, 2016, p. 217).

As pesquisas com relação ao PIBID, têm fomentado debates sobre a formação de professores, no qual são de suma importância para a discussão, reflexão, reformulação do currículo e reorientação da prática docente.

No estudo realizado por Matos, Cardoso e Ortigara (2016), os autores analisaram os motivos pelos quais os acadêmicos de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) participaram do PIBID. Na investigação, foi possível observar que os depoimentos dos participantes da pesquisa vieram ao encontro dos objetivos propostos pela CAPES ao Programa, e destacam que a inserção dos licenciandos nas escolas da rede pública, no tocante à articulação teoria e prática, contribuiu para uma elevação de suas ações acadêmicas (MATOS; CARDOSO; ORTIGARA, 2016). Os autores ainda esclareceram, que todos os participantes da pesquisa indicaram que o Programa (PIBID) contribuiu para a sua formação inicial, pela possibilidade de inserção e compreensão do contexto escolar, pelo qual vivenciaram a efetividade da teoria com a prática nessa experiência docente, através da reflexão. Mesmo com um número pequeno de investigados, 21, o estudo sobre o PIBID, conseguiu fomentar discussões sobre o cenário educacional investigado, cumprindo assim com um de seus objetivos estruturantes.

Essa contribuição se configura dentro de um espaço que conectou a escola e a universidade, oportunizando aos licenciandos uma troca de experiências e de

saberes, incitando reflexões sobre o trabalho docente. Neste sentido, o PIBID atuou como uma ponte que ligou ambas instituições educacionais através do ensino e da extensão. O contato com a diversidade escolar vivenciada pelos discentes, promoveu uma reflexão sobre os processos educativos, atuando como um item fundamental da formação inicial e um poderoso aliado ao fortalecimento das licenciaturas (REIS; SIMÕES, 2019).

As pesquisas realizadas por Andrade e Simões (2016); Rosa, Ribeiro e Marin (2016) e Sawitzki, Gomes e Almeida (2018), se ativeram aos estudos das perspectivas dos professores supervisores em relação ao PIBID, e as mesmas foram consensuais ao afirmar que o Programa é/foi benéfico tanto para a formação inicial, dos discentes dos cursos de licenciatura, quanto para a formação continuada dos professores supervisores, uma prerrogativa que não está presente dentre os objetivos do PIBID.

Nesse caminhar, o PIBID tem sido visto como uma política curricular importante, no qual as IES ofertam atividades formativas de forma organizada, visando uma prática construtiva e inovadora, propiciando formação inicial e continuada ao mesmo tempo, dialogando com o contexto formativo e com a realidade social que as envolve. Apesar de se firmar como uma política de estado, o Programa ainda não alcançou todos os estudantes de licenciatura e também não chega à todas as escolas públicas do país. Esse talvez, seja o grande desafio do PIBID frente à sua consolidação enquanto ação efetiva de aproximar a teoria e a prática no ambiente escolar e de proporcionar formação inicial e continuada.

A questão da divisão entre a licenciatura e o bacharelado na área ainda possui pontos discutíveis e não se encontram em processo de esgotamento do debate em relação à formação e atuação profissional. Na verdade, mostra que essa cisão ocorrida em 2004, ainda reflete em processos formativos de qualidade insatisfatória e de necessidade de conhecimento para a prática profissional. Embora, questões como essa permeiem a Educação Física há um tempo, as decisões oficiais, parecem não levar esse debate em consideração diante das novas DCN para a Educação Física (Resolução nº 06/2018). Contudo o perfil profissional formativo já deu sinais de que a cisão não é o caminho, agora espera-se o tracejo de um longo e novo percurso para buscar a comunhão entre eles.

4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O desenvolvimento profissional docente é um tema estudado e debatido por pesquisadores de vários contextos, nacionalmente e internacionalmente (DAY, 2001; GARCÍA, 1999, 2009; IMBERNÓN, 2011; FIORENTINI; CRECCI, 2013; FERREIRA, 2017; NÓVOA, 1997; PRYJMA; WINKELER, 2014). Enquanto conteúdo relativo à profissão docente, ele se apresenta como um dos objetos de estudo da formação de professores.

A docência é uma atividade complexa, regada por múltiplas experiências e por um acervo de saberes adquiridos antes da entrada na profissão e durante o trajeto profissional. Esse trajeto é composto por sentimentos, avanços, recuos, rupturas e modos de ser e estar na profissão de acordo com a fase do desenvolvimento profissional em que se encontra o docente. Enquanto profissional, o professor tem a incumbência de oportunizar situações de aprendizado significativo aos seus alunos, de modo que isso também se apresente como um caminho à busca de novos aprendizados para si. Segundo Day (2001, p. 16):

A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas.

A atuação profissional está vinculada aos diferentes contextos sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais onde estão inseridos os professores, e a relação de seus saberes com essas realidades. Para Tardif (2014), o saber dos professores está relacionado com a sua identidade pessoal e sua experiência profissional.

O desenvolvimento profissional docente é composto por traços de um percurso de desenvolvimento das habilidades pessoais e profissionais, no qual se faz parte constituinte da formação do professor. Uma vez que seus saberes e habilidades não estão relacionados somente à sua atuação profissional, a bagagem pessoal (experiências, atitudes, princípios), também integra um fator importante desse desenvolvimento. Segundo Fiorentini e Crecci (2013, p. 13), “[...] os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes

práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhora da prática docente”.

Aprender é uma ação que sempre irá fazer parte da vida do professor, manifestado através de um compromisso profissional, em contextos individuais e coletivos, de acordo com a necessidade de aprendizado emergente em determinado tempo e espaço. Tal ação, é impulsionada por um desejo de transformar o seu entorno, e de mudar a si mesmo. Os professores aprendem em situações oportunizadas de modo regular, e que combinam ação e reflexão, de acordo com as suas experiências (DAY, 2001).

Desse modo, o desenvolvimento profissional docente transita na interação entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional. A dimensão pessoal trata do professor como pessoa, com a sua história de vida, sua cultura, suas aspirações e necessidades para com a sua formação profissional. A dimensão profissional organiza a vida do professor enquanto docente, seu processo formativo, reformas educacionais, a relação com os colegas e o local de trabalho, bem como com a instituição empregadora. Nesta interação,

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula (DAY, 2001, p. 20-21).

Nessa perspectiva, infere-se que o processo de desenvolvimento profissional docente se inicia antes da formação inicial, passando por ela, e se prolongando por toda a carreira. Segundo Marcelo⁷ (2009b, p. 116): “[...] a docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro”. Isso significa que o futuro professor sem mesmo saber que um dia se tornará parte da classe docente, inicia a sua “experiência docente” durante o período escolar, ainda como aluno, mas desenvolvendo significações à sua maneira, sobre o papel do professor, o papel do aluno, postura e didática do professor, bem como o modo como

⁷ Neste texto, será utilizada as duas assinaturas do autor Carlos Marcelo García, Marcelo (2009a, 2009b) e García (1999) para se referir às respectivas obras do autor.

o profissional se relaciona com a sua profissão. Ou seja, desenvolvendo uma identidade docente sem mesmo saber o que ela poderá vir a significar um dia.

Fiorentini e Crecci (2013), comungam da ideia de Marcelo (2009b), ao conceber o desenvolvimento profissional docente como um processo de formação contínua, que se inicia antes do ingresso na formação inicial, e que compõe os múltiplos momentos vivenciados pelo sujeito, bem como a importância dos espaços onde essa formação ocorre, sendo ela de natureza pessoal, familiar, profissional e cultural.

Importa dizer que o desenvolvimento profissional docente no qual se implica o professor, apresenta-se como uma somatória dos percursos formativos, formais e não formais. Seu desenvolvimento não é somente referente ao seu papel principal, o de ensinar, mas de aprendizagem contínua sobre a sua profissionalidade, que acontece ora individualmente, ora coletivamente.

Segundo Gomes (2019, p. 163), por educação formal, entende-se a educação,

[...] oferecida em instituições educacionais, organizada de forma estruturada, contendo programas educacionais intencionalmente planejados, de forma sequenciada, com tempos e rituais próprios e com participação compulsória do estudante a ser formado.

A educação não formal tem por característica uma formação desvinculada de espaços escolares, no qual pode ocorrer de maneiras distintas e em locais diversos, como a apreciação de uma obra de arte no museu, de um espetáculo de teatro ou de dança, a leitura de livro, assistir a um filme, de acordo com a vontade de quem busca essas atividades. Para a autora, ela também ocorre:

[...] de maneira permanente, nos diferentes ambientes da vida em sociedade, em ocasiões fortuitas ou planejadas, com aprendizagens sobre a leitura e a interpretação do mundo, fundamentando-se nos critérios da solidariedade e da identificação de interesses comuns como parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública de um grupo, dirigida para o ser humano, de forma integral e não compartimentalizada, articulando e entrecruzando saberes, como exercício da cultura e da diversidade (GOMES, 2019, p. 163).

O desenvolvimento profissional docente remete ao processo de transformação dos professores e de aprendizagem permanente ao longo da vida, com possibilidades de resultar na melhoria da prática profissional. No entanto,

Esse desenvolvimento não pode ser confundido com aspectos de um plano de carreira, ou a ele reduzido, embora possa com ele ter associações e

intersecções. Também não pode ser identificado apenas como competência profissional, onde competência se alia a eficiência. Integra-se, sobretudo, com a ideia de evoluções/revoluções nos diferentes ciclos da vida de um profissional docente, em perspectivas de desenvolvimento humano adulto, associado ao desenvolvimento profissional (GATTI, 2013, p. 378).

Como salienta a autora, o desenvolvimento profissional docente, não está apenas relacionado aos processos de formação inicial e continuada dos professores, mas como uma ideia de aprendizado constante e superação de suas capacidades profissionais, aliada a uma concepção de evolução do modo de fazer a docência, por meio de experiências formativas e reflexivas dentro e fora do próprio grupo, bem como de políticas públicas que impulsionam o desenvolvimento profissional docente.

Dentre os autores mais conhecidos que formularam e debateram um conceito sobre desenvolvimento profissional docente, tal como Nóvoa (1997), Day (2001), Imbernón (2011) e Marcelo (1999, 2009a), este último é que o mais se aproxima das ideias contidas nesse texto e, portanto, utiliza-se do seu conceito e de sua teoria para orientar as discussões aqui presentes. Contudo, os demais autores também são utilizados para colaborar e sustentar o raciocínio contido nesta redação. Empregando o conceito de Marcelo (2009a, p. 10, grifo do autor), o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como um:

[...] *processo*, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

A literatura sobre a formação de professores, traz enquanto possibilidades de desenvolvimento profissional docente, estudos destinados principalmente à formação inicial e à formação continuada.

A formação inicial, é o momento e o espaço onde acontecem as formações institucionais, o magistério de nível médio, e os cursos de licenciatura a nível superior. Nesses espaços e com um período de tempo determinado, são geradas as competências iniciais e mínimas referentes ao reconhecimento legal da profissão. Essa fase contempla o lapso temporal no qual os futuros professores adquirem os conhecimentos pedagógicos e científicos da sua área de conhecimento, bem como as competências mínimas necessárias para o início do exercício da docência. Segundo Cunha (2013, p. 612):

Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração.

A formação inicial ofertada em instituições educacionais, organiza-se de forma estruturada, e contempla processos de “[...] aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias para a condução da aula, trabalho em equipe, sistema escolar, conteúdos, didática e reflexão sobre os valores” (PRYJMA; WINKELER, 2014, p. 25).

Na formação inicial, como o próprio nome sugere, inicia-se a etapa de profissionalização, de acordo com a área do saber que se pretende ocupar. Nessa fase, também se considera presente uma etapa importante do desenvolvimento profissional do professor, por ser uma fase de aprendizagem, de mudanças de concepções e de maneiras de estar na profissão docente, diferentes daquelas constituídas durante a educação básica, portanto, de evolução. Os professores iniciantes ao transitarem pelo *status* de estudante para profissional, passam por um período de tensões, dúvidas e descobertas, de modo a construir a sua identidade profissional.

Nesse período inicial de aprendizado docente, há de se considerar também as expectativas que cada profissional em formação tem sobre o ensino, de modo que os desafios e as frustrações se tornam experiências inerentes vivenciadas no início da profissão. Este percurso inicial testa capacidades, e desenvolve habilidades de sobrevivência e de serenidade frente ao exercício docente e ao processo de desenvolvimento profissional. É nesse período também que a teoria aprendida na formação inicial se distancia da realidade da prática no ambiente escolar.

Em pesquisa realizada por Nascimento, Castro e Lima (2017), os autores investigaram o desenvolvimento profissional docente em professores iniciantes, que tinham participado do PIBID, durante a formação inicial. Os autores averiguaram as experiências de quatro professores iniciantes, vivenciadas no contexto do PIBID e evidenciaram que o programa repercutiu na vida profissional desses novos professores de modo a constituir subsídios para a reflexão sobre a prática, a organização da sala de aula, a aprendizagem mútua entre os pares e o uso de estratégias de ensino-aprendizagem. Os participantes da pesquisa foram enfáticos ao afirmar que a formação inicial esteve desvinculada da prática, priorizando a aquisição de conhecimentos específicos relacionados à Matemática. No entanto, a pesquisa

evidenciou que o PIBID foi um promovedor do desenvolvimento profissional desses professores, ainda na condição de professores iniciantes. Cada participante da pesquisa se desenvolveu, à sua maneira, demonstrando que as instâncias formativas pelas quais passaram não se restringiram ao espaço da sala de aula, uma vez que espaços formativos podem se dar em diferentes lugares e em diferentes contextos, de natureza plural e vasta.

Na formação inicial aspectos da vida como crenças, valores, saberes funcionam como elementos de socialização profissional. “Faz parte das aprendizagens na formação inicial observar como os outros ensinam e aprendem” (FERREIRA, 2017, p. 82). Dessa forma, o estudo desenvolvido por Nascimento, Castro e Lima (2017), mostrou que o PIBID possibilitou que os professores em formação pudessem aprender com os professores supervisores, de modo a desenvolver a formação do futuro professor com a realidade escolar. Nessa perspectiva, o aprendizado entre os pares se mostrou de suma importância, pois aconteceu na observação e na interação entre os sujeitos envolvidos, colaborando para o desenvolvimento profissional de ambos. Para Ferreira (2017, p. 87):

A aprendizagem da docência ocorre dentro e fora da escola, na referência como aluno e como professor, no embate entre o tradicional e o novo; esses elementos fazem parte desse caminho trilhado por professores iniciantes. Esse principiante precisa saber escutar e saber avaliar, pois, na prática de ser professor, ele vai adquirindo competências inerentes à profissão que o fazem ser professor, vai construindo uma profissionalidade necessária para a busca de uma identidade profissional, ou seja, vai se inserindo num processo de profissionalização docente.

Desse modo, é salutar e necessário que a formação inicial possibilite situações formativas no sentido de vivenciar e de buscar soluções presentes no universo da prática docente, por meio de experiências que permitam o desenvolvimento de ações metodológicas e formativas de acordo com os problemas que se pretendem sanar no contexto escolar, auxiliando o futuro professor no exercício da prática profissional. A docência é uma construção e, portanto, deve ser aprendida. “Aprender a ensinar perpassa pela formação inicial e continuada, pelas aprendizagens anteriores e novas, pelas aprendizagens adquiridas na escola e fora dela, pelos saberes construídos, pelas aprendizagens individuais e coletivas” (FERREIRA, L. G., 2017, p. 87). Ser professor é estar em constante formação. É se reinventar a todo momento, se

descobrir e se redescobrir a cada fase, a cada passo em busca da evolução, e nunca deixar de aprender.

A formação inicial é a etapa onde se concretiza esse primeiro aprendizado e para que ela possa se desenvolver e evoluir com os passar dos anos, cabe à formação continuada prover espaços e contextos de aprendizagens de novas habilidades docentes, para que o desenvolvimento profissional docente se faça presente na vida do professor.

A formação continuada desenvolve-se a partir de formações ofertadas pela instituição empregatícia ou por outras instituições educativas no qual o professor busca conhecimento, podendo ser de natureza curta ou longa, como palestras, seminários, vivências, capacitação, reciclagem, a cursos de extensão e aperfeiçoamento, como especialização, mestrado, doutorado, entre outros, devendo levar em conta a necessidade do contexto e propor:

[...] um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação de professores é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2011, p. 58).

O estudo desenvolvido por Urzetta e Cunha (2013), procurou analisar o desenvolvimento profissional de professores de Ciências em Uberlândia, por meio de um programa de formação continuada colaborativa, entre a universidade e a escola. A proposta foi estendida aos professores das escolas públicas das redes municipal e estadual de ensino de Uberlândia. A formação situou-se dentro de cinco núcleos de estudos sobre as Ciências Biológicas e contava como premissa formativa o paradigma do professor pesquisador. Os encontros com os grupos temáticos buscaram a construção coletiva da proposta de formação em questão, com ações específicas para cada área de estudo, como propostas de intervenção em sala de aula e produção de recursos didáticos a serem utilizados. Após essa fase, os professores participantes puderam expor suas reflexões frente os resultados da ação formativa, dialogando com seus pares e vivenciando propostas inovadoras. Esse processo, visou superar o distanciamento entre as pesquisas escolares advindas das universidades e suas aplicações em sala de aula. Tal estudo, mostrou também consonância com o conceito

defendido por Day (2001, p. 20-21), de que o desenvolvimento profissional se apresenta como,

[...] o processo através do qual os professores enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

A formação continuada abre caminhos para que novas maneiras de fazer, pensar e estar na profissão abrigue novos saberes, e estes possam ser incorporados ao desenvolvimento profissional docente. A aprendizagem entre pares, a reflexão sobre a prática, o aprendizado de novas habilidades profissionais contribui para que o professor se desenvolva enquanto profissional e enquanto pessoa, mesmo que essa aprendizagem se dê em espaços de curta duração, resultem num conhecimento específico ou sejam mediadas por um líder, como afirma Day (2001, p.204):

[...] uma aprendizagem intensiva, durante um período limitado de tempo, e, apesar de poder ser planeada em conjunto, tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste em facilitar, mas também estimular, a aprendizagem de uma forma activa. Sendo concebida para “encaixar” nas necessidades dos professores em relação ao seu grau de experiência, à etapa de desenvolvimento da sua carreira, às exigências do sistema e às necessidades do ciclo de aprendizagem ou do próprio sistema, é provável que a formação contínua resulte num crescimento acelerado, quer se trate de um crescimento aditivo (aquisição de conhecimentos, destrezas e compreensão mais profunda de determinados aspectos), quer se trate de um crescimento transformativo (que resulta em mudanças significativas nas crenças, conhecimento, destrezas e modos de compreensão dos professores).

Percebe-se que no estudo de Urzetta e Cunha (2013), a formação em questão ocupou-se de um período de tempo determinado, foi planejada em conjunto com os professores da educação básica e foi iniciada por líderes, no caso os profissionais ligados à Universidade Federal de Uberlândia que desenvolveram o projeto e influenciaram o desenvolvimento profissional docente dos professores participantes. Os professores investigados, alegaram pela participação no referido programa, que se sentiram influenciados a buscarem novas alternativas para a prática pedagógica, promovendo mudanças em sua atuação docente, além de perseguirem alternativas ao processo formativo. Desse modo, os autores concluíram que o desenvolvimento

profissional docente se mostrou um elemento fundamental na qualidade da relação de ensino-aprendizagem, enfatizando que a efetividade do mesmo, se deu pela centralidade que a escola ocupou através das atividades realizadas pelos professores, e que tal experiência apontou o desenvolvimento profissional, como um processo coletivo e colaborativo.

Assim é importante ressaltar que enxergar o local de trabalho como espaço de formação contribui para a transformação do desenvolvimento da prática pedagógica. O apoio entre os pares - professor iniciante, experiente, gestores, alunos, funcionários e outros - possibilita a construção de sentimentos como: confiança, segurança, comunhão. Esse é um importante elemento da dimensão da constituição profissional, já que a formação continuada, faz-se também a partir da colaboração, das aprendizagens trocadas entre os sujeitos aprendentes em horários de encontros fora da sala de aula, em momentos de atividades complementares, planejamento, horário de trabalho pedagógico coletivo etc. (FERREIRA, L. G., 2014, p. 57).

A escola é um ambiente de múltiplos aprendizados para todos os sujeitos que ali transitam, de modo que os professores ao mesmo tempo que ensinam, também se encontram na condição de aprendentes. Além de ensinar e aprender, o ambiente escolar também ocasiona o desenvolvimento profissional docente, de modo que as relações sociais constituídas nesse espaço plural, também impulsionam a formação profissional ao longo da trajetória dos docentes.

Aos que iniciam e aos que já transitam pela profissão, a escola é o *lócus* onde a formação inicial e continuada se encontram, com o intuito de promover uma transformação frente aos desafios e possibilidades da educação escolar. Marcelo (2009a), esclarece que o uso da palavra desenvolvimento denota uma ruptura com a forma tradicional de conceituar a formação dos professores entre inicial e continuada e, que, o termo sugere a ideia de evolução referente ao profissional do ensino. Portanto, a escola pode atuar como espaço formativo nessa evolução, dado o momento em cada profissional se encontra.

Para compreender os processos que configuram e contribuem para o desenvolvimento profissional docente, García (1999), apresenta algumas áreas necessárias de estudo sobre a formação docente e que compõe maneiras de atuar no desenvolvimento profissional dos professores, são elas: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores.

O desenvolvimento profissional do professor, segundo García (1999), não ocorre em um espaço diferente daquele que não seja o correspondente à sua

profissão, mas sim dentro da instituição em que acontece a sua prática docente. O autor revela a “relação intrínseca” entre a instituição e o docente, de modo a conceber o sucesso de um como o sucesso do outro. Esse raciocínio, permite identificar outros fatores responsáveis pelo desenvolvimento profissional do professor, como: a relação dos professores entre si; entre professores e equipe diretiva; concepções pedagógicas; normas que definem a estrutura e o funcionamento da escola; bem como as responsabilidades atribuídas a cada pessoa que faz parte desse universo e influencia o desenvolvimento profissional docente.

Imbernón (2011) acrescenta que o desenvolvimento profissional docente daqueles que integram uma instituição educativa colabora para o aprimoramento das relações e do ambiente de trabalho. Isso significa que o desenvolvimento profissional docente perpassa e é constituído pelo e no ambiente laboral. O desafio de uma educação de qualidade, não se encontra sobre a responsabilidade de apenas um indivíduo, mas de todo o coletivo que o emprega, pois, o desenvolvimento profissional docente é uma responsabilidade compartilhada, de que o sucesso da escola deriva do sucesso do professor (DAY, 2001).

Outro ponto abordado por García (1999) enquanto elemento constituinte do desenvolvimento profissional docente, refere-se a postura que o professor tem para lidar com questões de concepção, desenvolvimento e avaliação curricular. Esses itens compõem a área do currículo e suas inovações, de modo que o tipo de participação no currículo, no qual o professor tem acesso, será o tipo de desenvolvimento profissional correspondente. Isso reflete na possibilidade de o professor elaborar e discutir os encaminhamentos do currículo com os pares, ou se ele será um “aplicador” de manuais curriculares prontos. Para Stenhouse⁸ (1994, apud GARCÍA, 1999, p. 142), “A margem de autonomia que os professores possuem, individual ou colectivamente, para tomar decisões de índole curricular determina em grande medida o desenvolvimento profissional que pode ocorrer ao se levar a cabo uma proposta curricular”.

O terceiro elemento utilizado para explicar a sua relação com o desenvolvimento profissional docente é o ensino. Segundo García (1999), o desenvolvimento profissional docente foi por muito tempo visado ao aprendizado das

⁸ STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata, 1984.

competências de ensino pelos professores, atrelado ao paradigma processo-produto. O autor, clarifica o que foi esse paradigma e como ele se desenvolveu:

Este paradigma de investigação desenvolveu um sistema complexo para analisar o ensino a partir de uma perspectiva comportamental. Assim, a identificação de repertório de competências favoreceu o desenvolvimento de uma concepção analítica do ensino. O desenvolvimento profissional, neste sentido, destinava-se [...] a facilitar a aquisição pelos professores das competências que a investigação tinha identificado como próprias de um ensino eficaz: **classes** centradas no professor, orientadas para a tarefa, com uma estrutura estável, com acompanhamento e controlo dos alunos, e **professores** com competência para formular perguntas, iniciar e finalizar classes, com estilo indirecto de ensino, etc. (GARCÍA, 1999, p. 144, grifo do autor).

Essa concepção tradicional, que computava o ensino centrado no professor, no qual o mesmo era considerado um transmissor do conhecimento e que possuía uma relação vertical com o aluno, foi por muito tempo, o paradigma dominante nas instituições formativas e escolares também no Brasil (MIZUKAMI, 1986).

García (1999) salienta que o desenvolvimento profissional sofreu uma reformulação a partir de novas perspectivas de pesquisa sobre o ensino, através da ampliação do foco de novos estudos, juntamente com mudanças de concepções por parte dos professores. Isso significou uma mudança em termos de aplicabilidade do ensino e da função do professor, que antes era visto como figura central da aprendizagem. Hobold (2018, p. 429), exemplifica que, “Os professores foram demandados para pensar sobre a sua prática de ensino, ou seja, começaram a entender que são detentores de conhecimentos escolares”.

Desse novo reordenamento, o desenvolvimento profissional docente atuou como um facilitador de uma prática reflexiva pelos professores sobre o próprio trabalho, de modo a conseguirem produzir conhecimento e aprender com a própria experiência, através de diferentes propostas formativas (GARCÍA, 1999). Nessa acepção, Nóvoa (1997), enfatiza que os processos formativos do docente não podem ser reduzidos a uma acumulação de cursos ou obtenção de mais técnicas, mas sim, através de um trabalho reflexivo e crítico sobre a sua própria prática num ato de (re)construção incessante de sua identidade.

Imbernón (2011) destaca, que ao gerir o processo de ensino-aprendizagem, reconhece-se os professores como agentes sociais, com capacidade para intervir nos sistemas de estrutura social e profissional. Nesse contexto, de criar e recriar as condições concretas para o desenvolvimento de sua profissionalidade.

O quarto elemento referente ao desenvolvimento profissional docente implica em considerar a profissionalidade do professor, enquanto pessoa, profissional e aprendiz (GARCÍA, 1999). Para o autor, é importante relacionar o desenvolvimento profissional do professor às suas condições de trabalho e a luta por melhorias no trabalho, autonomia, fases da carreira docente e capacidade de ação individual e coletiva, como o trabalho sindical.

Imbernón (2011) parte do princípio de que o desenvolvimento profissional se orienta a partir de um conjunto de fatores que, combinados entre si, possibilitam ou impedem a evolução profissional do professor. Para o autor,

A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento. Podemos realizar uma excelente e nos depararmos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado porque a melhoria dos outros fatores não está suficientemente garantida (IMBERNÓN, 2011, p. 46).

O desenvolvimento profissional pressupõe mudança e autoconhecimento. Autoconhecimento como sinal de que alguma coisa precisa mudar para que o professor se desenvolva profissionalmente, podendo ser a aula, a disciplina, a escola, a profissão. A mudança é a ação necessária para avançar, para seguir em frente, para realizar o trabalho docente da melhor maneira possível. Day (2001, p. 153) reforça que,

O desenvolvimento profissional não é algo que se possa impor, porque é o professor que se desenvolve (ativamente) e não é desenvolvido (passivamente). A mudança que não é interiorizada será provavelmente cosmética, 'simbólica' e temporária. A mudança, a um nível profundo e contínuo, envolve a modificação ou transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que informam a prática e é improvável que estes ocorram, a não ser que haja participação e sentido de posse nos processos de tomada de decisões sobre a mudança.

Diante do exposto, considera-se que o desenvolvimento profissional perpassa pela dimensão institucional (empregadores, salário, condições de trabalho, valorização social), pessoal (reflexão, busca de novas aprendizagens) e organizacional (autonomia, cultura escolar).

Pryjma e Winkeler (2014), reforçam a ideia de que no âmbito institucional o desenvolvimento profissional docente assume um caráter de expansão curricular. Para as autoras, a intenção é de realizar tarefas que caracterizem uma resposta

coletiva, do grupo, da escola, de uma rede, às ações educativas propostas pela instituição.

Esse modelo responde à uma prática não somente formativa, mas de atuação profissional. Nesses espaços também podem ocorrer situações relativas às melhorias das condições de trabalho, a relação com a comunidade e a noção de valorização social apresentada pelo contexto. Imbernón (2011, p. 48), explica que:

Considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante, já que a formação não é analisada apenas como o domínio das disciplinas nem se baseia nas características pessoais do professor. Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho.

García (1999) reforça que a administração educativa, a fonte empregatícia, pode influenciar o desenvolvimento profissional a partir da política educativa no qual a mesma propõe aos profissionais da educação. De acordo com o autor, essa determinação ocorre através do currículo, da organização das escolas e das possibilidades formativas ofertadas pela mantenedora.

A dimensão pessoal pode ser abrigada pela questão reflexiva sobre o trabalho docente, a busca de novas aprendizagens, considerando a pessoa do professor. Para Nóvoa (1997), a formação implica um investimento pessoal, na qual há uma interação entre as demandas pessoais e profissionais, levando em conta a história de vida do professor. Esse pressuposto caminha no sentido de compreender o desenvolvimento profissional docente pelo processo de perseguir novas oportunidades formativas, passando pela reflexão sobre a sua atuação profissional. “Além do mais, os professores podem perceber necessidades formativas pessoais [...] e que podem ou não coincidir com as ofertas de formação das instituições de formação [...]” (GARCÍA, 1999, p. 196).

No entanto, essa busca tem que ser voluntária, imanada pela vontade do professor de melhorar sua prática pedagógica e conseqüentemente a imagem de pessoa que tem de si comprometida com o seu trabalho. Os momentos reflexivos presentes sobre o percurso pessoal e profissional remetem a produção da vida do professor, e nesse caso, esta reflexão também se relaciona com a sua profissão (NÓVOA, 1997).

A dimensão organizacional, sugere que se agregue à autonomia do professor frente às decisões que envolvem a sua prática docente, às decisões organizacionais da escola e o trabalho coletivo. Segundo Nóvoa (1997), o diálogo entre os pares é fundamental numa rede de produção de saberes docentes, de modo a criar espaços de socialização docente e de valores que concernem à profissão. Nesse sentido, o encaminhamento que a gestão escolar estabelece ao funcionamento do trabalho docente no espaço escolar, são fundamentais no desenvolvimento profissional docente dos professores. Se a equipe gestora não compreende o trabalho coletivo e a socialização de saberes como um ato de desenvolvimento da qualidade educacional tanto para professores quanto para o aluno, dificilmente o desenvolvimento profissional dos professores projetará situações de autonomia e de aprendizagem.

A disponibilidade de recursos humanos e materiais na escola, a existência de um clima de confiança que permita “assumir riscos”, a existência de uma liderança democrática, a autonomia dos centros para tomar decisões, etc., determina em grande medida que numa escola se implementem modalidades de formação que são mais do que a realização de um curso de aperfeiçoamento. Os processos de desenvolvimento profissional são também determinados – e não poderia ser de outro modo – pelos próprios **professores**, que **individual** quer **colectivamente** (GARCÍA, 1999, p. 195, grifo do autor).

A formação docente compreende as relações com o ensino e os processos formativos, o desenvolvimento profissional docente, situações de aprendizagem e crescimento. Nóvoa (1997, p. 26-27, grifo do autor), explicita esse contexto de maneira mais didática:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos *professores individuais* podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as *dimensões colectivas* contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos saberes e dos seus valores.

García (1999) defende que a formação recebida pelos professores pode ser classificada em atividades de dois tipos: A – formação e treino profissional e B – apoio profissional. A formação do tipo A, caracteriza-se pelo processo pelo qual os professores recebem e não participam da concepção da formação, que pode se dar por meio de um profissional alheio ao espaço escolar onde se encontra o professor, um especialista. Essas atividades “[...] são geralmente desenvolvidas por

especialistas e têm como objetivo a aquisição de competências docentes, facilitadas através de actividades como a demonstração, simulação, assim como o apoio e a assessoria pelos especialistas” (GARCÍA, 1999, p. 147). O apoio profissional ou tipo B, é a formação no qual os professores participam do processo de concepção das actividades formativas, autogerida pelos e para os professores, em um ambiente colaborativo. Conforme García (1999, p. 147):

A modalidade do tipo B salienta principalmente a aprendizagem individual e de colegas como sendo a estratégia formativa mais relevante para o desenvolvimento profissional. Neste sentido, é o trabalho entre professores através de diferentes modalidades (investigação-acção, mentoria, avaliação de colegas, etc.) o que constitui o eixo central deste tipo de modalidades de formação.

A cada fase do desenvolvimento profissional o professor demanda um tipo de formação específica. Esses tipos de formação consistem em caracterizar o professor segundo o seu grau de envolvimento em relação à sua formação, podendo ser passivo (Tipo A), ou ativo (Tipo B). Conforme os critérios estabelecidos pelos professores, os modelos de desenvolvimento profissional ocorrem baseados nesses critérios e objetivos de formação, de acordo com a necessidade individual e/ou coletiva dos professores. Para García (1999, p. 149), “[...] os professores evoluem através de diferentes fases (não pensamos que existam modelos fechados neste sentido), que implicam necessidades de formação diferenciadas, assim como requerem estratégias de desenvolvimento profissional específicas”. Nesse sentido, García (1999), descreve alguns tipos de modelos de desenvolvimento profissional docente:

QUADRO 1 - MODELOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

DESENVOLVIMENTO AUTÔNOMO	PROFISSIONAL	Concepção de que os professores aprendem sozinhos, através de actividades autodirigidas que julgarem necessários para o desenvolvimento pessoal e profissional.
DESENVOLVIMENTO BASEADO NA REFLEXÃO, NO APOIO PROFISSIONAL MÚTUO E NA SUPERVISÃO	PROFISSIONAL	Usa de estratégias para a reflexão, de modo que o professor desenvolva competências para analisar, avaliar e questionar sua prática docente; análise de seu trabalho por um colega e/ou supervisor com o intuito de tecer críticas construtivas e a modificar sua conduta perante o ensino.
DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DO DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO CURRICULAR E A FORMAÇÃO NO CENTRO	PROFISSIONAL	Tem por objetivo a melhora da qualidade da educação, através da colaboração e autonomia da escola na resolução dos seus próprios problemas; inovação curricular e desenvolvimento profissional centrado no

	espaço escolar, a fim de buscar soluções onde o problema está, na escola.
DESENVOLVIMENTO PROFÍSSIONAL ATRAVÉS DE CURSOS DE FORMAÇÃO	Espaços formais de formação, com a presença de um professor perito (palestrante ou formador) e com plano de aprendizagem pré-determinado.
DESENVOLVIMENTO PROFÍSSIONAL ATRAVÉS DA INVESTIGAÇÃO	Proposta formativa de investigação a partir de problemas da prática e que resulte em aprendizagens para a melhora da profissionalidade docente.
DESENVOLVIMENTO PROFÍSSIONAL INTEGRADOR - SIPPE (SISTEMA INTEGRADO PARA APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES EM EXERCÍCIO)	Modelo integrador que visa institucionalizar o aperfeiçoamento dos professores através da atualização e do desenvolvimento profissional centrado na escola.

FONTE: Adaptado de GARCÍA (1999).

A modalidade de **Desenvolvimento Profissional Autônomo** é escolhida por professores que buscam uma formação mais sólida e de acordo com as suas necessidades profissionais, uma vez que o tipo de formação ofertada não correspondente lhes é satisfatória. Esse modelo autônomo, centra-se na autogestão do professor de buscar por si próprio outros meios de desenvolver-se, e de organização de suas tarefas. García (1999) considera outro ponto importante na aprendizagem do adulto, que é a percepção de que nem sempre a experiência significa crescimento profissional, para o autor, a autonomia e a adaptação às situações que exigem mudanças, são os principais eixos desse tipo de desenvolvimento. Esse ciclo de autoformação deriva da autorreflexão do professor sobre o seu desenvolvimento profissional. Para que haja uma autogestão de seus processos formativos, o professor provavelmente fez uma autoavaliação sobre o seu percurso profissional e tomou a decisão de buscar uma formação voltada para as suas necessidades profissionais baseada em suas experiências.

No modelo de **Desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão**, García (1999), utiliza-se de duas estratégias para potencializar a reflexão do professor sobre o seu trabalho, a primeira diz respeito a análise e observação do ensino, e a segunda sobre a análise da linguagem, e da combinação de suas experiências pessoais e de conhecimento.

Na observação sobre o ensino, o trabalho com a análise metafórica dos professores pode auxiliá-los a enxergar conflitos e mudanças necessárias, repensar suas concepções sobre o ensino e as teorias que as embasam. Este trabalho formativo promove a reflexão e a justificativa do uso de determinada concepção pelos professores, proporcionando uma reflexão pelo ato de narrar as suas crenças. “O uso

de metáforas pode facilitar o diálogo entre professores e alunos ao estimular um tipo de análise que pode levar a melhorar o ensino” (CARTER⁹, 1990 apud GARCÍA, 1999, p. 160).

A combinação das experiências pessoais e de conhecimento dos professores também é fruto de sua história de vida, implicando não apenas componentes cognitivos, mas também afetivos sobre a sua trajetória pessoal. Seu conhecimento perpassa pelas histórias vivenciadas ao longo de sua vida que lhe servem também como parâmetro para indicar suas crenças, suas noções de qualidade e sua atuação profissional. Cada professor tem a sua teoria sobre o ensino e o modo como concebe a relação ensino-aprendizagem, e este modo é a sua identidade profissional, pois determina a sua prática docente. O intuito desse tipo de projeto formativo é melhorar a sua relação prática com a teórica, procurando torná-la mais efetiva e suscetível às mudanças (HANDAL; LAUVAS¹⁰, 1987 apud GARCÍA, 1999). Day (2001, p. 79), endossa que,

A investigação-ação e a narrativa oferecem, potencialmente, aos professores excelentes oportunidades para se empenharem no seu desenvolvimento profissional, de forma holística, através da investigação sistemática de si próprios e da sua prática, quer durante os extensos períodos, quer durante um período intensivo e relativamente curto.

O conhecimento dos professores também é fruto de sua história de vida, implicando não apenas componentes cognitivos, mas também afetivos sobre a sua trajetória pessoal. Seu conhecimento perpassa pelas experiências vivenciadas ao longo de sua vida que lhe servem também como parâmetro para indicar suas crenças, suas noções de qualidade e sua atuação profissional. Hobold (2018) reitera que se faz de suma importância a reflexão com a questão das crenças dos professores sobre as suas experiências formativas, e insiste que, para que uma mudança aconteça, ela deve ser abordada, seja na formação inicial ou continuada, como responsabilidade dos formadores de professores. A autora, ainda, reconhece tal dificuldade nos espaços formativos, mas reforça que são através desses espaços que os professores

⁹ CARTER, K. Teacher's Knowledge and Learning to Teach. In: HOUSTON, R. (Ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: McMillan, 1990, p. 291-310.

¹⁰ HANDAL, G.; LAUVAS, P. **Promoting Reflective Teaching**. Milton Keynes: SRHE, 1987.

podem ser levados a repensar suas crenças e ampliar novas concepções e representações sobre os contextos em que se inserem.

A reflexão sobre a ação, é um processo de análise sobre a forma como os professores desenvolvem o ensino. Este processo inclui a observação direta de um dos colegas de trabalho, e pode ser denominado apoio profissional mútuo. “O supervisor, colega ou observador dá conselhos e tece críticas construtivas relativamente à demonstração que o professor fez” (GARCÍA, 1999, p. 162). A modificação da conduta do professor perante o ensino, de acordo com a reflexão racional, sem juízo de valor, sobre a sua própria maneira de ensinar a partir da supervisão de um supervisor, também é uma forma de desenvolver-se profissionalmente.

O modelo de **Desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro** enfatiza o apoio político e financeiro da Administração (empregador), assessoria técnica aos professores nos aspectos necessários e autonomia dos mesmos. O desenvolvimento curricular baseado na escola, é uma atividade necessária ao trabalho docente, pois como agentes ativos das inovações curriculares, esse ato de ser o agente transformador e não apenas um aplicador do currículo, traz aprendizados e proporciona momentos de desenvolvimento profissional aos docentes. O pressuposto de que a escola é o lugar onde se pode resolver boa parte dos problemas relacionados ao ensino, leva em consideração a essência do lugar, ou seja, um ambiente formativo. Segundo García (1999, p. 172, grifo do autor):

O desenvolvimento profissional dos professores centrado na escola apresenta algumas condições que se têm de ter em conta para assegurar o seu êxito. Em primeiro lugar, referimo-nos à necessidade de **liderança** por parte de pessoas (director, professores) como elementos motores do sistema escola. A liderança na escola pode ser influenciada pelo **clima organizacional**, ou seja, pelas relações que se estabelecem entre os membros da escola, pela sua cultura grupal, assim como pelas relações que existem com o meio. [...] Por último, **a natureza do desenvolvimento profissional**, ou seja, o seu carácter sensível ao contexto, evolutivo, reflexivo, com continuidade, participação, torna mais visível o êxito da formação orientada para a escola.

Day (2001, p. 200) acrescenta que,

De forma geral, os líderes de projectos de desenvolvimento profissional centrados na escola deve adoptar princípios de colaboração baseados nas

capacidades dos professores enquanto aprendentes e participantes activos. Para tal, deve adoptar estratégias que tenham em atenção um conjunto de princípios de aprendizagem e de mudança.

No modelo de **Desenvolvimento profissional através de cursos de formação**, os cursos geralmente são ministrados por um professor, perito ou especialista no assunto, com conteúdos pré-determinados e plano de atividades pronto, com o objetivo de aquisição de conhecimentos e competências (GARCÍA, 1999). Uma das vantagens é que a participação é facultativa, o que implica dizer que o professor escolhe qual curso participar, todavia, possuem características excessivamente teóricas, não dispendo de aplicações práticas em sala de aula. Esses cursos podem ser de curta ou média duração, como palestras, vivências e *workshops*.

A proposta formativa para o modelo de **Desenvolvimento profissional através da investigação**, preconiza a investigação-ação por parte do professor ou do grupo docente como agentes investigativos de problemas cotidianos da prática pedagógica. O professor ou o grupo não delega a agentes externos a responsabilidade de buscar soluções para os problemas enfrentados, o próprio corpo docente é o investigador nesse caso. Segundo García (1999, p. 185, grifo do autor), “A investigação-acção é um modelo **centrado na prática**, ou seja, parte dos problemas que se apresentam na situação concreta; os professores trabalham em conjunto em problemas comuns clarificando e negociando ideias e preocupações”. Day (2001, p. 83), complementa que:

Ser-se um aprendente adulto significa reflectir nos propósitos e práticas, bem como nos valores e contextos sociais em que estes são expressos. A abertura e o feedback, fundamentais para a reflexão, são processos de aprendizagem que não só desafiam as competências emocionais e cognitivas dos professores, como também os valores pessoais e profissionais que lhes estão subjacentes e que constituem o centro da prática profissional.

O **Modelo SIPPE (Sistema Integrado para Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício)**, defende o desenvolvimento profissional docente centrado na escola, um aperfeiçoamento que parta da necessidade real de aprimorar o trabalho desenvolvido em sala de aula. “Isso supõe a necessidade de que os professores tomem consciência da importância da análise e reflexão sobre a sua própria prática como elemento determinante do seu desenvolvimento pessoal e profissional” (GARCÍA, 1999, p. 189). Essa rede de aprendizagem, entre o professor e a escola, é importante, para que o processo de desenvolvimento não fique apenas

na dimensão pessoal, mas atinja desde colegas dentro e fora da escola, como o ambiente em que se dedicam (DAY, 2001). O estudo de Farias e Rocha (2016), se assemelha ao modelo SIPPE, pois, procurou discutir as práticas e os saberes de professores supervisores do PIBID, dialogando com autores ibéricos e nacionais quatro indicadores de desenvolvimento profissional docente que emergiram da pesquisa (mudança na prática pedagógica, trabalho interdisciplinar, reformulação do processo avaliativo e a troca de saberes entre os pares). Os autores concluem que o PIBID proporcionou um espaço de socialização dos saberes no qual todos os professores manifestaram aprendizagens profissionais significativas. Contudo, eles reforçam que esse progresso no desenvolvimento profissional dos professores se tornou possível mediante o apoio institucional que o programa possuía. Por ter uma ação de caráter pontual, o PIBID deveria estar no rol das políticas públicas de formação continuada de professores, ser consolidado como uma política de Estado, e que poucas são as condições encontradas pelos docentes a prosseguirem com seus percursos de aprendizagem e desenvolvimento da profissão.

Neste sentido, os modelos de desenvolvimento profissional podem ter diferentes orientações, dependendo dos objetivos formativos pretendidos em termos de orientação prática, epistemológica e crítica. Independente do modelo adotado, é importante reconhecer que a concepção de evolução do desenvolvimento profissional docente proposta por García (1999), reconhece que eles não podem ser apenas reproduzidos, há-se a necessidade de reformulação e de aprendizado constante sobre as demandas profissionais dos professores. Logo, a tendência é que os modelos caminhem no sentido de complementação dos que já existem, e no desenvolvimento de outros.

Diante do exposto, a reflexão insinuada é de que o desenvolvimento profissional docente pode assumir diferentes formatos em diferentes contextos, pois atua conforme as possibilidades concretas em que se apresenta.

A discussão presente no texto confirma que a troca de saberes entre os pares, a reflexão sobre os processos de aprendizagem sobre e no ensino, a perspectiva de mudança das crenças, busca de novos aprendizados, encontram no desenvolvimento profissional docente diferentes meios de manifestação, e enquanto processo não linear, configura-se como possíveis propostas de formação.

Embora não exista um conceito único de desenvolvimento profissional, há estudos nacionais e internacionais que concordam sobre a necessidade da participação plena dos professores, seja na elaboração de tarefas e práticas concernentes ao próprio desenvolvimento profissional, seja na realização de estudos e investigações que tenham como ponto de partida as demandas, problemas ou desafios, que os professores trazem de seus próprios contextos de trabalho na escola (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 15).

A realidade formativa dos professores brasileiros se apresenta de modo peculiar e diferente das propostas pelos autores internacionais discutidos no texto, o que implica também em formas diferentes de se pensar e fortalecer políticas de formação continuada no país. O caminho é tortuoso, contudo, diante das pesquisas mencionada no texto ela é possível, mas necessita de maior apoio institucional e de perspectivas de valorização para a categoria docente.

O desenvolvimento dos professores não é corrente, não é linear, como uma execução de tarefas ou de fases em que se cumpre uma e está apto a passar para a próxima. O desenvolvimento profissional dá-se por avanços e recuos na profissão. Aprendizagens, reflexões, reaprendizagens se encontram na intersecção da vida, da vida pessoal, profissional, influenciado por demandas externas (curriculares, políticas) e internas (pessoal, familiar), num determinado contexto e tempo histórico (DAY, 2001). Ele se dá numa continuidade da vida, numa aprendizagem que fez e faz sentido, no ontem, no hoje e no amanhã, levando em consideração a dinâmica de contextos individuais e coletivos.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo é delineado o percurso metodológico da pesquisa. Nesta seção insere-se a abordagem da pesquisa realizada e um histórico sobre a opção metodológica História de Vida. Em seguida, são apresentados os sujeitos investigados e os processos éticos da pesquisa. É feito também um detalhamento sobre a entrevista semiestruturada de caráter biográfico, utilizada como instrumento de coleta de dados. Por conseguinte, são apresentados os procedimentos da análise de dados, a partir da relação dos professores de Educação Física e suas narrativas de vida com a formação, descrevendo a dinâmica de como foram acontecendo os caminhos percorridos nesta investigação.

5.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

Munidos pelo interesse e por um movimento de ruptura com a ciência quantitativa, os estudos qualitativos surgem pela influência da Escola de Chicago, num movimento de buscar as interpretações dos fenômenos sociais. Esse movimento de ruptura, iniciou um processo de pesquisa nas ciências sociais, no qual a busca por novos métodos de investigação, concebeu um novo modo de produzir ciência (BUENO, 2002). Segundo Bogdan e Biklen (2013, p. 26):

A “Escola de Chicago”, rótulo aplicado a um grupo de sociólogos investigadores com funções docentes e discentes no departamento de sociologia da Universidade de Chicago, nos anos vinte e trinta contribuíram enormemente para o desenvolvimento do método de investigação que designamos por qualitativo.

Entre o período pós Segunda Guerra e os anos 1970, a pesquisa qualitativa se consolidou como um modelo de pesquisa, e mesmo perdendo prestígio, a Escola de Chicago, impulsionou novas teorias que foram incorporadas ao rol das pesquisas qualitativas, como o interacionismo simbólico, a teoria da construção da realidade social e a dramaturgia (CHIZZOTTI, 2014).

As mudanças paradigmáticas e as rupturas no campo das ciências sociais no percurso do século XX, operaram um interesse pelos aspectos subjetivos envolvidos na vida dos atores sociais (BUENO, 2002). Segundo a autora, esse interesse não foi

exclusivo da área educacional, mas sim de todo um universo científico presente nas ciências humanas e sociais.

Foi na relação entre o pesquisador e o pesquisado, que a pesquisa qualitativa ganhou uma característica peculiar, pois, através das relações de poder que estão presentes no processo de investigação, ali também se constituiu, uma construção do diálogo entre o âmbito que abarca as relações e as experiências humanas (SILVA et al., 2007). A pesquisa qualitativa veio operar na compreensão dos fatos através do olhar do participante da situação investigada, no qual o pesquisador faz a interpretação do fenômeno em que se busca analisar. A pesquisa qualitativa se mostra essencialmente descritiva, com metodologia pautada no contexto histórico.

Emoldurada na pesquisa qualitativa, os estudos de abordagem (auto)biográfica surgem “[...] no final do século XIX na Alemanha, como alternativa à sociologia positivista, sendo aplicada pela primeira vez de forma sistemática pelos sociólogos americanos dos anos 1920 e dos anos 1930 (Escola de Chicago)” (NÓVOA; FINGER, 2014, p. 20). As pesquisas de abordagem (auto)biográficas buscam através das narrativas dos sujeitos investigados, produzir reflexões sobre o percurso de suas vidas, e a relação dessa formação humana no decorrer da história (PASSEGGI, 2010).

A escola de Chicago, como ficou conhecido o grupo de estudantes e pesquisadores da Sociologia, da então criada Universidade de Chicago em 1890, foi essencial para a compreensão e investigação da pesquisa qualitativa. O grupo de sociólogos partilhavam então, das mesmas noções teóricas e metodológicas para com seus estudos (BOGDAN; BIKLEN, 2013). Mas foi a partir da década de 1920 que os estudos sociológicos da Escola de Chicago, começaram a se difundir através das investigações feitas com as populações consideradas marginalizadas e excluídas na cidade de Chicago. Os pesquisadores compreendiam que os estudos do qual se dedicavam precisavam do entendimento das relações sociais causadas pelo ambiente onde estavam inseridos os sujeitos investigados, por isso, os docentes incentivavam seus alunos a saírem das bibliotecas e andar pela cidade, observando as condições em que essas pessoas se encontravam.

As mudanças paradigmáticas e as rupturas que se instalam no âmbito das ciências sociais desde o início do século XX fazem emergir o interesse pelo estudo de aspectos subjetivos concernentes à vivência dos atores sociais, em diferentes áreas do conhecimento, uma vez que as diferentes disciplinas, com base em seus problemas de pesquisa e diante da impossibilidade metodológica de compreender e interpretar problemas sociais com referência

aos métodos experimentais, buscam, a seu tempo e diante de suas necessidades, romper com os paradigmas estabelecidos de investigação, construindo modos particulares e próprios de pesquisar os problemas sociais (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 289).

Foi com a obra de Thomas e Znaniecki (1918), intitulada “The Polish Peasant in Europe and America¹¹”, que os estudos sociológicos da Escola de Chicago ganharam notoriedade. O presente trabalho buscou investigar como os imigrantes poloneses se adaptaram e se integraram à cultura local. Os autores, basearam os seus estudos através dos relatos orais de cartas dos imigrantes, no qual os mesmos se correspondiam com seus familiares na Polônia, para compreender o modo e o ponto de vista dos poloneses na nova sociedade em que se inseriram. Este estudo, foi pioneiro ao utilizar os relatos que as pessoas fizeram das suas experiências, utilizando a linguagem da vida cotidiana (biografia) e o contexto social como possibilidade de investigação qualitativa. Segundo Chizzotti (2014, p. 51-52):

A Escola de Chicago criou um método interpretativo realista a partir das narrativas orais de história de vida cotidiana de pessoas comuns, adotando um realismo literário que utilizava a linguagem, as percepções, os sentimentos e os pontos de vista dos pesquisados; o pesquisador assume uma posição empática com o ambiente, as pessoas e os problemas que aborda, confiante de que a descrição dos problemas identificados é, também, o meio tanto de revelação quanto de solução desses problemas sociais.

A Sociologia buscou na etnometodologia e na sua raiz fenomenológica, um espaço de descobertas e validação metodológica para a abordagem qualitativa, possibilitando que a subjetividade do sujeito fosse considerada como objeto de investigação (SOUZA; MEIRELES, 2018).

A pesquisa com a história de vida se instaurou no Brasil pela História Oral, a partir dos anos 1960 através dos estudos provenientes do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV) (SOUZA, 2003).

Com a publicação do livro de Ada Abraham – O professor é uma pessoa – (1984), os estudos “[...] denominados (auto)biográficos, biográficos, narrativas biográficas e Histórias de Vida tiveram um crescimento expressivo no cenário acadêmico a partir da década de 1980” (CORRÊA; FERREIRA; LIECHOCKI, 2020, p.

¹¹ Traduzido do inglês – O camponês polonês na Europa e América.

3). No campo da Educação, a pesquisa (auto)biográfica expandiu-se a partir dos anos 1990, investigando os processos de formação e profissionalização docente através da escrita de si, momento esse conhecido como virada biográfica em Educação (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011).

Comumente utilizadas como recurso às fontes históricas na área da Educação, a pesquisa de abordagem (auto)biográfica, considera que cada narrativa deva ser analisada respeitando o contexto e o conteúdo, se relacionando com o projeto de pesquisa do qual se deseja aprofundar (SOUZA, 2008). Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), esclarecem que no Brasil, o termo correlato para indicar os estudos por meio das (auto)biografias é “Pesquisa (auto)biográfica”, e em Portugal o termo se consolidou como “Método (auto)biográfico”.

No cenário nacional, a pesquisa (auto)biográfica exprime sua potencialidade, ao considerar as narrativas como concepção de pesquisa (método) e de formação (inicial e continuada), em diversas áreas do conhecimento como a didática, a História da Educação e também na formação de professores (PASSEGGI; SOUZA, VICENTINI, 2011). A pesquisa qualitativa em educação tem por contribuição elementos históricos que foram se constituindo no campo do conhecimento da antropologia e da sociologia, onde derivam as mais variadas técnicas de pesquisa a saber: etnografia, etnometodologia, análise comparada, método biográfico, história de vida entre outras (BOGDAN; BIKLEN, 2013).

A abordagem qualitativa utilizada nas pesquisas com professores é considerada relevante porque permite compreender o mundo através da perspectiva do outro. Como a metodologia busca uma compreensão dos fenômenos investigados, ela proporciona uma interpretação através do relato da vida do professor, ou a estória de vida, terminologia utilizada por Goodson (2015). A pesquisa (auto)biográfica não está em busca de se obter confirmação verídica das informações fornecidas pelos sujeitos participantes das pesquisas pois, “As pesquisas são guiadas pelo *desejo* de considerar o que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, como ela dá sentido às suas ações e toma consciência de sua historicidade” (PASSEGGI, 2010, p. 112-113, grifo da autora).

Gaston Pineau considera as histórias de vida como um método de investigação-ação, que procura estimular a autoformação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e

coletiva. A biografia, é, simultaneamente, um meio de investigação e um instrumento pedagógico: é essa dupla função que justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação e da formação (NÓVOA, 2014, p. 154).

Essa abordagem auxilia os professores a tornarem-se mais autoconscientes sobre os seus próprios caminhos percorridos e também aos seus valores. “O método qualitativo auxilia os educadores a tornarem-se mais sensíveis a fatores que afetam o seu próprio trabalho e a sua interação com os outros” (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 289). Para Goodson (2013, p. 75):

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a interseção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo.

As pesquisas na área da Educação, apresentam diversas terminologias quanto à investigação da abordagem (auto)biográfica com professores. Souza (2006), adota a terminologia história de vida, também nomeada como método (auto)biográfico e narrativas de formação, como parte de uma metodologia de investigação-formação, a partir de memoriais e autobiografias para as pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores. A diversidade das abordagens (auto)biográficas pode ser consultada no Quadro 2.

QUADRO 2 - CARACTERÍSTICAS DE ALGUMAS ABORDAGENS (AUTO)BIOGRÁFICAS

PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA	
Métodos	Características
Autobiografia	Produção escrita pelo próprio sujeito sobre a suas experiências, sem a atuação direta de outro pesquisador.
Biografia	Registro da trajetória de vida feita por outra pessoa através de diversas fontes de recolhimento de dados.
História Oral	Contribuição da trajetória de vida de sujeito(s) previamente selecionado(s) para compreender fatos ou momentos em determinados contextos históricos.
História de Vida	De origem sócioantropológica, busca compreender a ponte entre as experiências individuais e coletivas. Preocupação do vínculo afetivo e de confiança entre o pesquisador e o pesquisado.
Etnobiografia	Utiliza as histórias de vida como um aporte metodológico para complementar outros procedimentos de investigação.
Narrativa de vida	Investiga aspectos de vida de uma pessoa ou de grupos sobre determinada prática social.
Biografia educativa ou narrativa de formação	Perspectiva voltada às histórias de vida, através do relato de experiências que foram significativas ao longo da trajetória formativa, ligada à formação de adultos.

Fonte: adaptado de BRAGANÇA (2012) e SILVA (2007).

As questões de interesse para a pesquisa relativa às trajetórias com professores, no âmbito da pesquisa educacional, buscam identificar a escolha profissional, as fases da carreira docente, a identidade docente, as questões de gênero no magistério, a prática pedagógica, as políticas educacionais, entre outros interesses, através das histórias de vida como meio para práticas de formação e como método de investigação (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011).

Passeggi (2010), aponta que as pesquisas (auto)biográficas em Educação condensam-se em dois eixos, o eixo das práticas de formação (horizontal), que considera a formação do adulto e do formador, e o eixo vertical como método de pesquisa e modo de (auto)biografar. Para a autora, a intersecção composta pelos quadrantes dos eixos em questão, é a zona onde ocorrem as diversas formas de compreender e de produzir conhecimento em pesquisa (auto)biográfica, e que o que “[...] vai determinar o direcionamento da pesquisa, é o modo como problematiza o foco de seu objeto de estudo” (PASSEGGI, 2010, p. 106).

Das diversas formas de se considerar as pesquisas (auto)biográficas e suas variadas denominações como: biografia, autobiografia, grafiabioauto, bioautografia, ludografia, logobiografia, cinebiografia, autografia, entre outras, Passeggi (2010), esclarece que no cenário das pesquisas nacionais, por conta do CIPA¹², configurou-se o uso do parêntese para fazer nota sobre os dois tipos de fontes utilizadas nas pesquisas educacionais, as biográficas e as autobiográficas. Nóvoa¹³ (1988, apud SOUZA, 2006) utiliza os parênteses pelo duplo sentido da expressão como uma dinâmica de investigar e formar, pela narrativa de um ator social. O uso dos parênteses no (auto)biográfico presume uma autoformação tanto para quem pesquisa quanto para quem é pesquisado, sendo essa a configuração do termo utilizado nesse texto.

As fontes e recolha de dados biográficos empregados na pesquisa (auto)biográfica, a partir de sua variedade, podem ser agrupadas em dois grupos: os “[...] *documentos pessoais* (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as *entrevistas biográficas*, que podem ser orais ou escritas” (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 285, grifo do autor). Nesse universo dos meios de coleta de

¹² CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica.

¹³ NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Ed.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/ DRHS/ cFaP, 1988.

dados da pesquisa (auto)biográfica também se inserem os ateliês biográficos, os memoriais, os grupos de discussão e a documentação narrativa. Traços dessa diversidade pode ser encontrada no Quadro 3.

QUADRO 3 - PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS NA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA¹⁴

Técnicas utilizadas	Características
Entrevista narrativa	Entrevista individual não estruturada, de profundidade, a partir de um recorte da experiência de vida. Possui um tempo específico para recolha do relato. Possui pouca interferência do pesquisador.
Ateliê biográfico	Trabalho em grupo, caracterizado pela construção de um projeto pessoal profissional. O participante da pesquisa transforma os saberes da experiência em uma reinvenção de redescoberta de si, promovida pela reflexão produzida através das narrativas (auto)biográficas.
Memoriais	Escrita autobiográfica sobre os processos de formação do sujeito. Dispositivo de pesquisa formação.
Grupos de discussão	Construção de experiências do grupo segundo um determinado tema, com o objetivo de investigar o <i>habitus</i> do grupo a partir do tema gerador da investigação.
Documentação narrativa	Estratégia de investigação-formação coletiva com o intuito de promover o desenvolvimento profissional dos docentes e suas implicações em políticas públicas de formação e currículo, podendo ser por ateliês orais e de escrita.
Questionário biográfico	Enquete com questões de cunho biográfico.
Entrevista biográfica	Comporta entrevistas abertas, semiestruturadas e estruturadas, a partir de um vínculo afetivo e de confiança entre o pesquisador e o sujeito investigado. Aborda a trajetória de vida, com temática específica.
História de vida em grupo	Trabalho em grupo com biografias cruzadas.
Diários	Registro cotidiano das práticas de formação ou profissionais, como proposta reflexiva.
História de vida na perspectiva de projeto	Aborda uma temática para a investigação a partir de um itinerário de objetivos propostos.
Fotografia	Consiste no trabalho de fotografar a realidade investigada, e de promover uma leitura e reflexão sensível da história narrada. Podendo a imagem dialogar com o estudo a partir de traços não captados pela narrativa oral/escrita.

Fonte: Adaptado de BRAGANÇA (2012) e SOUZA; MEIRELES (2018).

Segundo Silva et al. (2007), a História de Vida é um método que tem como característica principal, a preocupação com o vínculo entre pesquisador e sujeito. Através do relato que o investigado se propõe a fazer pelas suas recordações, o pesquisador faz a tentativa de compreender as relações sociais do sujeito, pelas

¹⁴ Os procedimentos destacados no quadro configuram os estudos das pesquisas de Bragança (2012), e de Souza e Meireles (2018). O quadro não traz todas as possibilidades de métodos de recolha de dados, pois eles são múltiplos e dependem do objetivo de cada estudo.

lentes de quem narra. Por mais que a interpretação dessas relações contenha também a visão de mundo de quem as investiga, a proposta do método é a produção de sentido que o investigado dá à sua própria vida. “Em suma, o relato das histórias de vida traz à tona a formação dos sujeitos como produtores culturais, históricos e sociais, constituindo suas subjetividades e individualidades” (SANTOS, 2013, p. 63). A pluralidade da pesquisa (auto)biográfica reside,

[...] em grande medida na possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes. Esta diversidade dificulta a categorização dos estudos centrados nas histórias de vida dos professores. Cada estudo tem uma configuração própria, manifestando à sua maneira preocupações da investigação, de ação e de formação (NÓVOA, 2013, p. 20).

Desse modo, esta investigação caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa de abordagem (auto)biográfica, do tipo História de Vida. A modalidade de pesquisa História de Vida pode ser entendida como “um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida” (CHIZZOTTI, 2014, p. 101). Nessa investigação a história de vida é concebida como método de pesquisa e, portanto, os relatos produzidos pelos sujeitos da pesquisa buscam a compreensão de seus percursos pessoais, profissionais e formativos.

Essa abordagem que caracteriza uma proposta de reflexão sobre o processo formativo dos professores, propõe que a metodologia esteja com consonância com o conhecimento do sujeito produzido a partir de sua própria história de vida, dando legitimidade à subjetividade do professor durante o ato de narrar.

Nesse sentido, a orientação metodológica presente nesta investigação foi baseada nos estudos de Goodson (2015) e caracteriza-se por uma história de vida temática, por explorar um foco particular, nesse caso a constituição do desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física, a partir da escolha da profissão até a prática pedagógica. Para Goodson (2015, p. 33): “[...] A história de vida explora material do contexto da história de vida, embora com um propósito claro e específico de elucidar sobre o tema em questão”.

Para Goodson (2015), a entrevista constitui a técnica central para a coleta de dados e compreensão das vidas das pessoas, de modo que o autor desenvolveu um modelo com 10 etapas para a realização da pesquisa sobre a história de vida, são

eles: 1 – questões de procedimento; 2 – seleção dos informantes; 3 – preparação do cenário; 4 – ganhar confiança; 5 – uso de um gravador ou anotações; 6 – transcrição; 7 – descrição do cenário; 8 – análise das transcrições; 9 – análise do “mas”; 10 – feedback.

O item 1 (questões de procedimento), enfatiza que mesmo havendo uma infinidade de possibilidades de métodos de pesquisa para o trabalho com as histórias de vida, é necessário esclarecer algumas questões analíticas sobre, o que Goodson (2015) caracteriza como “oposição bipolar”, são elas: perguntas *versus* silêncio, estrutura *versus* emergência e prescrição *versus* liberdade.

A pergunta *versus* silêncio, no processo da entrevista, parte da premissa em deixar a entrevista ser conduzida de uma maneira em que o entrevistado se sinta à vontade para falar. O diálogo é iniciado pelo pesquisador, no entanto, é preciso deixar a estória de vida fluir entre uma pergunta e outra, respeitando os silêncios e as pausas do entrevistado. Goodson (2015), faz a distinção entre estória de vida e história de vida, sendo a primeira, o relato pessoal de experiência produzido pelo participante da pesquisa no modo como ele concebe a sua trajetória, e a história de vida nasce a partir da análise feita pelo pesquisador relacionando a estória de vida com o contexto investigado.

A estrutura *versus* emergência, concebe a ideia de que o roteiro é importante para poder dar objetividade ao que se pretende pesquisar, contudo, caso alguma dúvida fique pendente ou se a compreensão do pesquisador não estiver completamente clara, é aconselhável tomar uma nota referente àquilo que não pode ser compreendido no momento, e que a ideia é deixar o participante falar, pois é possível que ao final do diálogo, a questão referente à dúvida possa vir a emergir.

Na oposição prescrição *versus* liberdade, Goodson (2015), transmite a ideia de que é importante considerar a questão de fluxo e profundidade, e de focagem e abrangência. Para o autor, o fluxo de uma entrevista está nas mãos do pesquisador, de modo a deixar que o participante conte a sua estória ao seu próprio ritmo, podendo ser aprofundada a medida em que o entrevistador incentiva o participante a falar. O foco do trabalho com a história de vida é a vida do participante e não a do pesquisador, por isso, Goodson (2015), enfatiza que a abordagem da pesquisa é uma estória de vida contada pelo participante e sobre o participante da pesquisa.

Explicada as questões analíticas sobre o método utilizado nessa pesquisa, segue-se agora para os demais itens deste estudo, no qual, as outras etapas do

método de Goodson (2015), serão descritas nos itens 5.2 (etapa 2), 5.3 (etapas 3, 4, 5, 6, 7 e 10), e 5.4 (etapas 8 e 9).

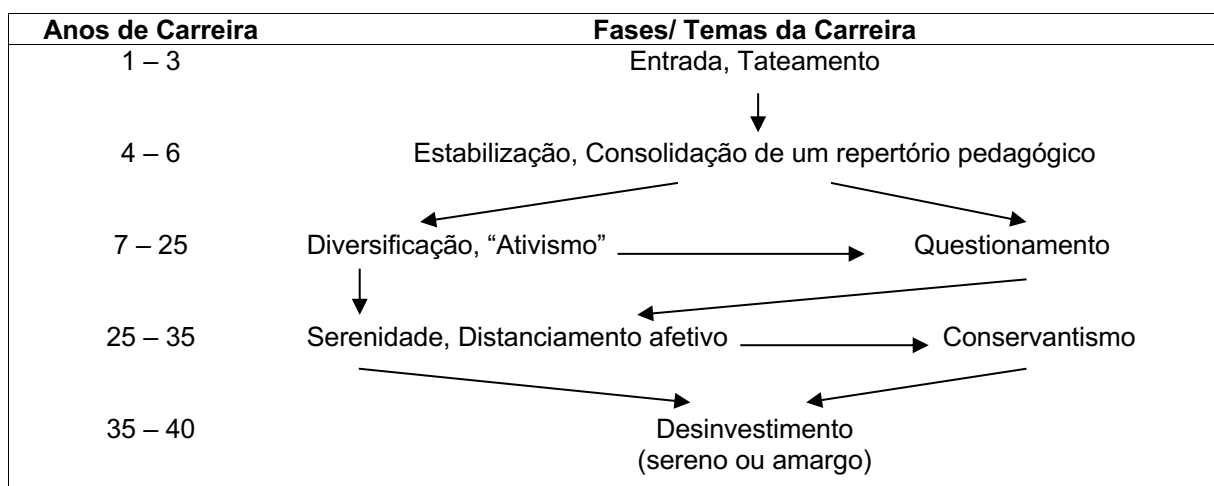
5.2 OS SUJEITOS INVESTIGADOS E O PROCESSO ÉTICO DA PESQUISA

Nesta seção são apresentadas as participantes da pesquisa, bem como os critérios de seleção, inclusão e exclusão dos mesmos. Importa dizer que o processo ético desta pesquisa, passou por avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa CEP/SD da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com o parecer de número: 3.538.740¹⁵.

De acordo com a etapa 2 do método de Goodson (2015), a seleção de informantes visa compor o *corpus* da pesquisa. O autor enfatiza que a seleção dos participantes, deverá seguir a lógica do tipo de pesquisa que se pretende realizar, neste caso, da história de vida temática, no qual essa investigação corresponde.

Na tentativa de melhor compreender como se constitui o desenvolvimento profissional docente dos professores de Educação Física, a partir da escolha da profissão até a prática pedagógica, a seleção de profissionais para compor o *corpus* deste estudo, buscou o alinhamento teórico com os estudos de Huberman (2013), sobre o ciclo de vida profissional dos professores, situados na Figura 1.

FIGURA 1 - FASES DA CARREIRA DE HUBERMAN



FONTE: HUBERMAN (2013, p. 47).

¹⁵ Anexo 1.

Seguindo o raciocínio de Huberman (2013), que dimensionou a carreira dos professores em cinco fases, a saber: Fase 1 – a entrada na carreira; Fase 2 – estabilização, consolidação de um repertório pedagógico; Fase 3 – diversificação na carreira; Fase 4 – serenidade e distanciamento afetivo; e Fase 5 – o desinvestimento, foram selecionadas para esse estudo, cinco professoras de Educação Física que atuam na educação básica, e que se encontram cada uma delas em uma das fases do ciclo de carreira segundo seu tempo de docência, em anos. Entre os critérios de inclusão para a participação deste estudo, optou-se por: ser professor de Educação Física atuante na educação básica na rede pública e/ou privada, na cidade de Curitiba e/ou Região Metropolitana – PR. Também considerou-se para compor o *corpus* desta pesquisa, os seguintes critérios de exclusão: professores que exerçam no período de pesquisa cargos administrativos, tais como: direção, vice-direção, coordenação e outros, ou que não atuem na educação básica (ensino superior, por exemplo). Dessa forma, utilizaram-se esses critérios de inclusão/exclusão para caracterizar o desenvolvimento profissional docente em diversas etapas da profissionalização.

As cinco professoras participantes deste estudo, foram caracterizadas por uma letra e um número como meio de garantir o anonimato de suas identidades. Desse modo, cada professora recebeu um código (P1, P2, P3, P4, P5), relativo à sua fase no ciclo de carreira de Huberman (2013), representadas no Quadro 4.

QUADRO 4 - FASES DO CICLO DE CARREIRA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Professoras participantes	Tempo de docência na educação básica	Atuação (rede pública/privada)
P1	3 anos (entrada/tateamento)	pública e privada
P2	5 anos (estabilização/consolidação de um repertório pedagógico)	pública
P3	8 anos (diversificação/"ativismo"/questionamento)	pública
P4	24 anos (serenidade/distanciamento afetivo/conservantismo)	pública
P5	26 anos (desinvestimento: sereno ou amargo)	pública

FONTE: dados de pesquisa elaborados pela autora baseada nos estudos de HUBERMAN (2013).

O contato com as professoras participantes para fins de convite e explicação prévia dos objetivos da pesquisa, foi realizado pessoalmente com as professoras: P3,

P4 e P5, pois as mesmas eram professoras em que a pesquisadora já possuía aproximação. O contato com as professoras P1 e P2 foi feito via ligação telefônica, pois além de serem professoras em que a pesquisadora não tinha contato, elas foram indicações de outros colegas de profissão como possíveis participantes da pesquisa, e também porque, na época do contato inicial (maio/2020), a cidade de Curitiba encontrava-se em isolamento social, devido à pandemia pelo novo Coronavírus¹⁶ (COVID-19).

Após o contato inicial e o aceite para participar da pesquisa, foi marcada a data da primeira entrevista com cada participante, de modo que as professoras P3, P4 e P5 escolheram o local para a realização da entrevista. As entrevistas com as professoras P1 e P2, foram realizadas a distância via software de reunião online. A professora P1 escolheu como software, o programa SKYPE®, e a professora P2 escolheu o programa GOOGLE MEET®. No momento de cada entrevista, foram feitos os agradecimentos devidos à cada professora participante e esclarecido os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos de condução da entrevista. Nesta etapa foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁷ (TCLE) para cada professora, juntamente com o pedido de leitura cautelosa do TCLE pelas participantes. As professoras P1 e P2 receberam o termo por e-mail, assinaram e o enviaram digitalizados para a pesquisadora. Após a leitura do TCLE, foram sanadas as dúvidas das professoras que ainda restavam, prosseguida da assinatura do TCLE pelas participantes deste estudo. Feita a descrição do processo ético dessa primeira fase, inicia-se a descrição e apresentação das professoras participantes desta pesquisa, amparada nos estudos de Huberman (2013).

A primeira fase corresponde à **entrada na carreira/tateamento**, e compreende os primeiros anos da carreira docente dos professores, entre um a três anos de docência, aproximadamente. Para Huberman (2013), essa fase se caracteriza pela sobrevivência e pela descoberta, no qual a primeira apresenta-se como um “choque do real”, onde ocorre a confrontação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial com a complexidade do trabalho docente. Nessa fase também se tem contato com a fragmentação do trabalho e a dificuldade na transmissão dos conhecimentos,

¹⁶ Para maiores informações, ver Decreto nº: 421/2020. Disponível em: <<https://mid.curitiba.pr.gov.br/2020/00296738.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2020.

¹⁷ Apêndice 1.

bem como na relação com o grupo docente. A descoberta, apresenta-se com entusiasmo, a exaltação por estar no ambiente escolar, e pela possibilidade de praticar a docência, a relação com os alunos, bem como pertencer ao grupo escolar (HUBERMAN, 2013).

Nesta fase, encontra-se a professora P1, com 29 anos de idade, natural de Curitiba – PR, e professora da educação básica há cerca de 3 anos. A professora P1 é formada em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), tendo iniciado seus estudos em 2011 e finalizando-os em 2015. Possui especialização em Psicomotricidade; Educação Física Escolar; e Educação Especial. Não chegou a realizar mestrado, doutorado e nem pós-doutorado. Atua na escola pública há um ano e na escola privada há três anos, e não exerce outra atividade profissional.

A fase de **estabilização/consolidação do repertório pedagógico** também pode ser considerada como uma fase de “comprometimento definitivo” e “tomada de responsabilidades”, no qual “[...] as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros [...]” (HUBERMAN, 2013, p. 40). Esta fase compreende a estabilização frente ao modo próprio de lecionar, uma maneira própria de constituição da identidade docente. O repertório pedagógico encontra-se em crescente ascensão, e o professor que se encontra nessa fase, aproveita ao máximo, o aprendizado de novas competências profissionais demonstrando um sentimento de confiança e libertação frente aos desafios enfrentados no início da carreira (HUBERMAN, 2013). Esta fase abarca, aproximadamente, os primeiros 4 a 6 anos de docência.

Nesta etapa, a professora P2 é a sua representante. A professora P2 tem 31 anos, é natural de Curitiba - PR, mas já habitou outra cidade do estado. Trabalha há 5 anos na educação básica, e sua atuação concentra-se na rede pública de ensino. Possui graduação em Educação Física (licenciatura e bacharelado), pela Universidade Tuiuti do Paraná. Após a formação inicial, concluiu uma especialização em Educação Especial e Inclusiva, e não realizou estudos referentes a mestrado, doutorado e pós-doutorado. Não possui outra atividade profissional, atualmente.

É na fase de **diversificação/“ativismo”/questionamento**, segundo os estudos de Huberman (2013, p. 41), que “[...] os percursos individuais parecem divergir mais a partir da fase de estabilização”. Segundo o autor, nessa fase, os professores se sentem mais livres para realizar “novas tentativas” em relação ao seu

trabalho docente. Os professores que se encontram nessa fase, procuram diversificar questões de ordem metodológica como os processos de avaliação, e de ordem procedimental, como a disposição dos alunos na sala de aula, por exemplo. O “ativismo” pertencente à essa fase, corresponde ao entendimento e ao enfrentamento ao sistema educativo (HUBERMAN, 2013). Os professores buscam apropriar-se de questões referentes às reformas educacionais, políticas públicas, novas legislações, e às questões sindicais, como condições de trabalho e remuneração justa. Os questionamentos provenientes dessa fase, se originam a partir de “[...] uma ligeira sensação de rotina até uma ‘crise’ existencial efetiva face à prossecução da carreira” (HUBERMAN, 2013, p. 42). Contudo, afirma o autor, essa fase é a mais difícil de fazer generalizações frente ao percurso profissional dos professores, pois o questionamento não é sentido da mesma maneira entre eles. Essa fase pertence ao intervalo entre os 7 aos 25 anos de carreira.

A professora P3 encontra-se nessa fase. Ela possui 35 anos, é licenciada em Educação Física pela UFPR, e em Letras – Português/Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Especializou-se em Atividade Física e Saúde; e Educação das Relações Étnico-Raciais, ambas pela UFPR. Atualmente, depara-se com estudos finalizados em nível de Mestrado em Educação, cursado na UFPR. A professora P3 é natural de Curitiba – PR, mas viveu parte da infância e da adolescência na cidade de Pato Branco – PR, retornando mais tarde à capital do Paraná. Exerce a docência na educação básica há 8 anos, com atuação exclusiva na escola pública, possuindo experiência na rede privada apenas como estagiária. Para além das aulas de Educação Física escolar, a referida professora atua com atividades de contra turno na escola onde trabalha, como o treinamento esportivo (vôlei), e atividades de reforço escolar nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

A fase de **serenidade/distanciamento afetivo/conservantismo** compõe o período de 25 a 35 anos de carreira, aproximadamente, e “Pode-se chegar a serenidade (e nem todos lá cheguem) por vias diversas, mas, muito frequentemente, chega-se lá na sequência de uma fase de questionamento” (HUBERMAN, 2013, p. 44). Nessa fase a serenidade e o nível de confiança da prática profissional se encontram inversamente proporcionais às ambições na carreira, e o distanciamento afetivo é condicionado pelas diferentes culturas que habitam os professores mais velhos e os alunos mais novos. Os professores que se encontram nessa fase,

experenciaram também uma certa nostalgia em relação ao passado, sendo considerados por vezes como conservadores, pouco flexíveis.

A professora P4 encontra-se nessa fase, pelo tempo de carreira dedicado à docência, segundo a proposta de Huberman (2013). Ela tem 50 anos de idade, é natural de Curitiba - PR, e se dedica ao exercício do magistério há 24 anos. Quando criança, chegou a residir em Londrina, no norte do Paraná, retornando após 6 meses à capital do Estado. A professora P4 possui graduação em Educação Física – licenciatura plena, tendo realizado a sua formação inicial na UFPR. Possui especialização na área de inclusão; pedagogia hospitalar; e sobre a saúde do professor. Trabalha na escola pública, e é tutora de EaD numa IES privada. Não realizou estudos de mestrado, doutora e pós-doutorado, mas apresentou interesse em iniciá-los.

Já a fase do **desinvestimento (sereno ou amargo)**, caracteriza-se por uma postura,

[...] positiva; as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprios, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica (HUBERMAN, 2013, p. 46).

A serenidade abrange uma preparação para a despedida, de modo a conceber a carreira como uma caminhada que chegou ao fim, com a ideia de que o percurso foi realizado da melhor maneira que poderia ter sido, sem acumular expectativas frente ao desempenho profissional. Já o conceito de amargo, pressupõe uma desilusão frente ao sistema educativo e aos seus próprios ganhos em termos de realização profissional, canalizando a energia que resta para outras atividades (HUBERMAN, 2013).

Nesta fase, encontra-se a professora P5, com 50 anos de idade, e 26 anos de docência. A professora P5 possui formação superior em Educação Física na modalidade de licenciatura plena, pela PUC/PR, e especialização em Ciência do Movimento Humano. Ela não chegou a iniciar estudos de mestrado, doutorado e pós-doutorado. É professora da rede pública de ensino, tendo iniciado a sua carreira profissional na rede privada. É natural de Curitiba-PR e não chegou a se mudar durante toda a sua vida. Não possui outra atividade profissional. No momento de sua

entrevista, a professora P5 contou que já havia dado entrada em seu pedido de aposentadoria.

As relações feitas neste estudo de acordo com o ciclo de vida profissional tendo como referência as postulações de Huberman (2013), indicam, como sinaliza o próprio autor, tendências na caracterização dos professores em determinado ciclo de acordo com o tempo de docência. Importa dizer, que o compilado realizado por Huberman (2013), procurou abordar as características de professores secundários, em seu contexto cultural. A relação feita aqui, com as professoras participantes buscou enquadrá-las de acordo com os anos de docência que elas possuem no magistério da educação básica (ensino fundamental e médio), e não como uma cópia precisa do modelo de Huberman (2013).

Cada profissional vivencia a sua carreira de uma determinada maneira, de modo que a caracterização feita a partir dos dados recolhidos, busca estampar o percurso profissional de professoras da carreira do magistério no Brasil, que se aposentam após 25 a 30 anos de trabalho em média. Nesse sentido, é importante frisar que as características evidenciadas nos estudos realizados por Huberman (2013) e por outros pesquisadores, não são consenso em agrupar a totalidade dos professores nos mesmos grupos, pois, para que fosse possível estabelecer um “padrão”, ainda que a ideia não seja essa, seria importante estudar os antecedentes, a história pessoal e o meio no qual eles estão inseridos.

Dessa forma, buscou-se incorporar as professoras que se apresentam em diferentes etapas da carreira no ciclo de vida profissional de Huberman (2013), para poder fazer uma análise do seu desenvolvimento profissional docente ao longo do percurso profissional.

Na próxima sessão será abordado o procedimento de coleta de dados, bem como as etapas de: preparação do cenário, estabelecimento da confiança, uso de gravador e anotações, transcrição da entrevista, descrição do cenário e *feedback* conforme o método proposto por Goodson (2015).

5.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Neste estudo adotou-se a realização de entrevistas semiestruturadas de caráter biográfico (BETTI; MIZUKAMI, 1997), constituindo um conjunto de relatos, que aportam episódios da história de vida das profissionais investigadas. As narrativas

obtidas, serão consideradas como estórias (GOODSON, 2015), uma vez que encerram fragmentos da história de vida dos sujeitos. A entrevista biográfica tem por enfoque, um “[...] trabalho sobre uma ampla dimensão da vida, enfocando diferentes fases, em que a narrativa do entrevistado é reorganizada pelo investigador (PINEAU; LE GRAND¹⁸, 1993 apud BRAGANÇA, 2002, p. 55). Na coleta de dados, “[...] o colóquio é dirigido pelo pesquisador, podendo ser muito curto, e, portanto, coletado por intermédio de um ou poucos encontros com o sujeito entrevistado” (SANTOS, 2013, p. 64).

A entrevista semiestruturada tem por característica, o seguimento de um roteiro de perguntas principais e flexibilidade quanto à formulação de outras questões que abordam o tema de pesquisa. As entrevistas com as profissionais participantes buscaram fornecer materiais de investigação de ordem pessoal, profissional e formativa para compreensão de como suas trajetórias de vida foram constituindo os seus processos de desenvolvimento profissional docente. O objetivo foi fazer com que os sujeitos da investigação narrassem as suas vidas conforme as suas próprias percepções (GOODSON, 2015). Segundo Manzini (2012, p. 156):

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta.

As narrativas produzidas pela investigação proposta, constituem uma interação social entre o participante e o pesquisador, neste caso, as professoras e a pesquisadora. As narrativas ainda comportam os relatos, uma vez que absorvem fragmentos da história de vida das entrevistadas. Souza (2003, p. 41), esclarece que, “[...] o investigador dirige o informante diante do objeto e das questões que pesquisa, ou seja, é o pesquisador quem dirige e conduz a entrevista frente aos acontecimentos da vida do informante que possam ser incluídos no trabalho”.

A entrevista semiestruturada biográfica utilizada como instrumento de coleta de dados proposto para essa pesquisa, teve como embasamento teórico, método de estratégia e postura da pesquisadora, as contribuições de Goodson (2015).

¹⁸ PINEAU, G.; LE GRAND, JL. **Les histoires de vie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

De acordo com o tema de pesquisa dessa investigação, buscou-se sondar a história de vida através de uma área temática: o desenvolvimento profissional docente. Goodson (2015), aconselha que esse tipo de foco é particular e deva ser explorado. Nesse sentido a investigação sobre a história de vida dos participantes visou um contexto (suas trajetórias de vida e formação) e uma temática específica (o desenvolvimento profissional docente).

Após o contato inicial e aceite das professoras participantes, foi marcada a entrevista com cada professora, de modo que as entrevistas duraram aproximadamente 35 minutos a uma hora, dependendo do relato que cada professora procurou compartilhar com a pesquisadora.

Outro momento estruturado do método proposto por Goodson (2015), a etapa 3 e a etapa 7, consiste na “preparação do cenário” e na “descrição do cenário”. Para o autor, a escolha do cenário busca fornecer um ambiente em que o participante da pesquisa se sinta confortável para a realização da entrevista, e a descrição do cenário permite ao pesquisador fazer uma análise do contexto onde a entrevista foi concedida, alegando uma incorporação fulcral ao material textual da pesquisa. Estes são pontos que tem um grande impacto no desenvolvimento da entrevista, pois se interligam com outro ponto proposto pelo autor, a conexão entre pesquisador e participante, envolvendo a relação de confiança, premissa do método (auto)biográfico.

As primeiras três entrevistas, foram realizadas presencialmente, na primeira quinzena do mês de março de 2020, com as professoras: P3, P4 e P5, antes do isolamento social na cidade de Curitiba – PR, causado pela pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). Deste modo, a pesquisadora concedeu a escolha do lugar da entrevista às professoras participantes, para que elas se sentissem o mais à vontade possível durante a recolha de dados. As professoras P3 e P5 escolheram realizar a entrevista em suas residências, de modo que a pesquisadora, no dia e hora marcada, deslocou-se até a casa dessas professoras. A entrevista da professora P3, ocorreu no período vespertino, no sofá de sua casa, onde foi possível sentar-se de lado para a participante, enquanto ela dirigia a palavra à pesquisadora durante o seu relato. A professora P3 optou por realizar a entrevista de frente para a pesquisadora, olhando em seus olhos, durante o decorrer da entrevista. A professora P5, optou por realizar a entrevista na sua mesa de jantar, de modo que a entrevista ocorreu na posição de frente uma para a outra. Essa entrevista também aconteceu no período vespertino.

A professora P4 escolheu realizar a entrevista na própria UFPR – campus Rebouças. No dia da entrevista da professora P4, foi reservada uma sala pela pesquisadora para a coleta de dados, onde fosse possível a estada somente de ambas. Buscou-se um ambiente o mais tranquilo possível, onde não houvesse a possibilidade de interrupções por parte de terceiros, dadas as condições do ambiente. A professora e a pesquisadora sentaram-se de frente uma para a outra durante o decorrer da entrevista, no período da tarde.

As entrevistas com as professoras P1 e P2, ocorreram no início do mês de junho de 2020, e por causa do isolamento social, foram realizadas a distância, por aplicativos de reunião online, já mencionados na seção anterior. As entrevistas a distância com as professoras P1 e P2, apesar de estabelecerem uma relação não tão próxima entre as participantes e a pesquisadora de imediato, pode ser realizada com êxito, cada uma em seu dia e horários próprios. A entrevista da professora P1 ocorreu no período noturno, e a entrevista com a professora P2 aconteceu no período matutino.

A relação de confiança e de vínculo entre pesquisadora e professoras participantes, preconizado pela etapa 4 do método de Goodson (2015), abarcou o processo de explicação sobre a finalidade da entrevista e dos dados ali obtidos. À todas as professoras que participaram dessa pesquisa, foi instruído por parte da pesquisadora, que elas poderiam se sentir á vontade para não responder às questões que julgassem constrangedoras e/ou desconfortáveis, e também, a desistir da pesquisa caso fosse a sua vontade, de modo que elas não sofreriam nenhum prejuízo em relação à pesquisa, caso tomassem essas atitudes. Essa transação que ocorre durante a explicação e assinatura de um consentimento informado e assentido¹⁹, contribui para “[...] uma parte do processo de aquisição de confiança e intimidade” (GOODSON, 2015, p. 37). Nesse momento, também aconteceu a apresentação formal da pesquisadora. Buscou-se com a apresentação (professora de Educação Física, mestranda, colega de profissão), que as professoras participantes soubessem a quem iriam compartilhar a sua estória de vida, com a intenção de tirar um pouco a tensão do processo, e permitir que a situação se tornasse mais acolhedora.

¹⁹ Nesta pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado às professoras participantes encontra-se disponível para consulta na seção de Apêndices.

Realizada esta etapa primordial do processo ético de condução da pesquisa, foi dado início à entrevista propriamente dita. A entrevista idealizada para essa pesquisa seguiu um roteiro²⁰ com questões relativas à vida pessoal, profissional e formativa das participantes. Para que as estórias fossem recolhidas, utilizou-se do uso do gravador pelo aplicativo do celular da pesquisadora. Vale dizer, que o uso do gravador durante as entrevistas foi assentido em comum acordo à todas as professoras que participaram desse estudo.

O uso do gravador (etapa 5) é um recurso significativo para o desenvolvimento da entrevista, no entanto, Goodson (2015) frisa que ele não precisa ser o único e faz a ressalva de se ter um bom caderno de notas ao lado, para ideias, perguntas e demais informações que possam surgir no decorrer dos relatos. Dessa maneira, para além do uso do gravador, a pesquisadora também possuía um caderno de anotações de modo a seguir as instruções do autor, e fazer uso de notas com dúvidas que pudessem ser sanadas frente as estórias de vida das professoras participantes.

Durante a condução das entrevistas, foi observado que algumas professoras compartilhavam as suas estórias com mais tranquilidade e confiança do que outras. Esse fato pode ser observado pela pesquisadora durante as entrevistas com as professoras P2, P4 e P5. Como dito anteriormente, a pesquisadora já conhecia as professoras P3, P4 e P5. Contudo, o relato obtido mais emocionante, não se restringiu a este fato (o conhecimento prévio), pois a professora P2 foi a que mais demonstrou sua fragilidade, ao mesmo tempo em que o vínculo emocional e afetivo entre a pesquisadora e a professora foi estabelecido de modo mais tocante.

Isso não quer dizer, que a confiança e o sentimento de se enxergar no outro, não tenha acontecido com as demais professoras, ele aconteceu. Cada professora participante despertou de maneira própria, a reflexão por parte da pesquisadora e o olhar atento e retroativo à sua própria trajetória de vida, fazendo comparações e interpretações sobre o caminho percorrido por cada uma delas. Isso pode considerado pelo que Delory-Momberger (2012, p. 527) caracteriza por “duplo espaço heurístico”:

A entrevista de pesquisa biográfica instaura assim um duplo empreendimento de pesquisa, um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo.

²⁰ Apêndice 2.

Ao caminho que as entrevistas eram conduzidas, essa reflexão ficava mais latente, caminho este que foi possível respeitando o ritmo das professoras ao contar a sua estória de vida, através de suas pausas e seus silêncios. Na condução das entrevistas presentes nessa pesquisa, sempre que uma pergunta era respondida, havia uma espera de alguns segundos para que a próxima questão fosse apresentada. Dessa maneira, quem participava da entrevista poderia dar continuidade ao que estava a relatar, ou então, a emissão de uma consigna à pesquisadora de que era possível ir adiante, como “é isso”, “próxima pergunta” ou um aceno de cabeça. Para Goodson (2015, p. 39): “É determinante que o entrevistador se aperceba e respeite os ‘momentos de silêncio’ antes de pensar em interrogar o indivíduo sobre esses assuntos”. O autor ainda sugere, que o entrevistador não apresse esse momento, pois pode deixar o participante ainda mais desconfortável impedindo que ele volte a tocar no assunto um tempo depois.

Vale ressaltar, que a cada entrevista, a condução das entrevistas era feita de uma maneira diferente da anterior, de uma maneira que só existia ali, naquela interação particular com cada professora participante. Era como se o método fosse feito à cada interação singular, produzido através dos sentidos dado a cada professora pelo espaço onde os relatos aconteceram. Assim, configura-se a pesquisa com histórias de vida, uma construção de sentido e conhecimento a partir da relação entre dois atores, o pesquisador e o sujeito pesquisado; um método que pressupõe um vínculo entre os participantes dessa relação específica, pela narrativa, num momento da vida (NOGUEIRA et al., 2017).

Após a realização das entrevistas, seguiu-se com o procedimento de transcrição²¹ das mesmas, etapa 6 de Goodson (2015). O autor enfatiza que é o próprio entrevistador que deve fazer a transcrição das entrevistas, pois esse processo auxilia o pesquisador a incorporar o fluxo de ideias complementares decorrentes, ao processo de análise, pela transcrição.

Nessa pesquisa, todas as transcrições das entrevistas foram feitas pela pesquisadora, através da transcrição desnaturalizada na perspectiva de Oliver, Serovich e Mason (2005). Essa proposta consiste em representar a linguagem oral

²¹ Apêndice 3.

das entrevistas em linguagem formal no texto. Nesse caso, a entrevista transcrita contém um texto mais polido, sem gírias, vícios de linguagem e repetições silábicas. Segundo Oliver, Serovich e Mason (2005), a transcrição desnaturalizada poderá também conter os significados e as percepções do pesquisador durante a entrevista. Para o auxílio das transcrições, foi utilizada a função “ditado” no programa Microsoft Word®, de modo que os áudios foram reproduzidos no aplicativo do celular da pesquisadora e transformados em texto pelo Word, ao passo que o programa ia fazendo a transcrição automática no documento. Após essa fase, a pesquisadora ouviu novamente os áudios de cada entrevista, a fim de consertar os erros ortográficos e inserir as partes da entrevista em que o programa não conseguiu reproduzir em formato de texto.

Esta perspectiva foi escolhida em decorrência do processo de análise dos dados, de modo que o interesse na transcrição desnaturalizada, busca uma interpretação dos significados e conteúdo das falas. Nascimento e Steinbruch (2019), consideram que a responsabilidade de ponderar o dito e o não dito nas transcrições desnaturalizadas cabe ao pesquisador que realiza esse papel, de modo a transmitir os dados para que os leitores tenham a mesma visão do que foi dito.

Outro meio referente ao método, é fornecer o *feedback* (etapa 10) após a entrevista, ou seja, a transcrição do que foi falado ao portador do texto. Para Goodson (2015), esse é um importante item a se verificar durante a pesquisa, pois pode ocorrer ao participante alguma informação que ele tenha se esquecido de fornecer ou omitido, e que gostaria de prover num segundo momento, gerando uma outra entrevista ou apenas adicionando dados ao texto já escrito. Goodson (2015) propõe um trabalho com duas entrevistas em seu método, de modo a compreender por que a história de vida dos participantes da pesquisa foi contada da forma própria de cada um. Nesta pesquisa insere-se o *feedback* (etapa 10) nessa seção, por julgar que não foi necessário realizar a segunda entrevista com as professoras participantes, de modo que a primeira entrevista conseguiu capturar os dados necessários para o desenvolvimento da análise, e assim ofertar o retorno das entrevistas para as professoras participantes.

Vale frisar que nesta pesquisa, o *feedback* já era um item considerado desde a concepção deste trabalho, e que a devolutiva da entrevista ao portador configura-se como uma atitude ética da pesquisadora. Dessa maneira, após a transcrição das entrevistas, os textos foram encaminhados para as professoras participantes para que

elas tomassem conhecimento do conteúdo das transcrições. Durante esta etapa, apenas duas professoras (P2 e P3), quiseram fazer correções na transcrição das entrevistas de modo a dar um maior entendimento ao que foi respondido. Após o recebimento do retorno positivo das participantes em relação às transcrições, foi iniciado o processo de análise de dados.

Para finalizar este tópico optou-se pela modalidade da entrevista semiestruturada biográfica, uma vez que o seu formato não precisa uma rigidez exacerbada e que pode dar lugar as ideias do entrevistado, bem como a fluidez das respostas, sem torná-las monossilábicas, deixando que o participante fale. Assim, “[...] a narração não é somente o sistema simbólico pelo qual os indivíduos conseguem *expressar* o sentimento de sua existência: a narração é também o espaço em que o ser humano *se forma*, elabora e experimenta sua história de vida” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341, grifo da autora).

Na próxima seção será abordada a análise dos dados.

5.4 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

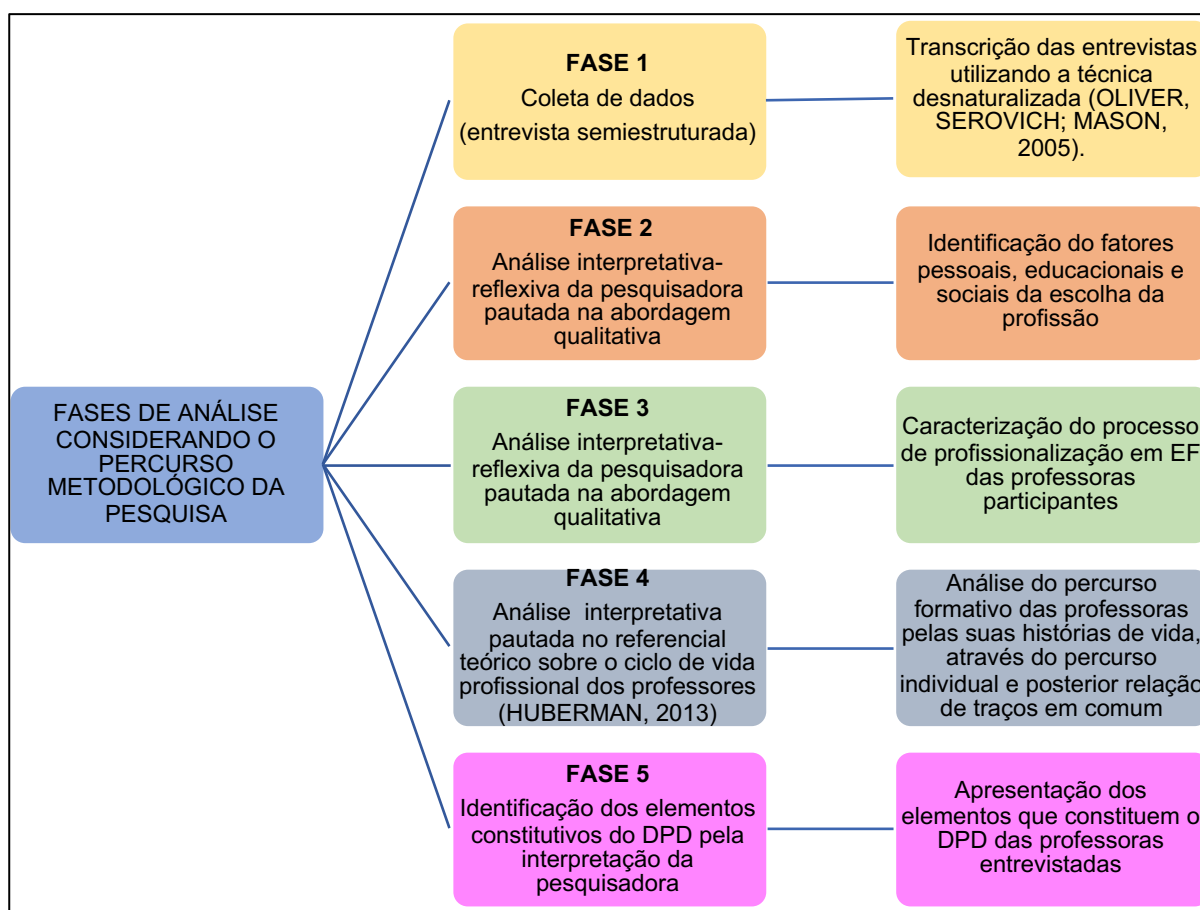
A análise dos dados utilizada nessa pesquisa configura-se como uma análise interpretativa-reflexiva a partir dos dados das entrevistas relacionados com a proposta do ciclo de carreira de Huberman (2013). Ela se insere numa perspectiva de análise da pesquisa qualitativa pautada na interpretação por via indutiva (MARCONI; LAKATOS, 2003), no qual a reflexão da pesquisadora frente os dados coletados, foi estabelecida a partir da individualidade das ações que as professoras de Educação Física realizam para se desenvolverem profissionalmente e com a literatura escolhida como embasamento teórico.

Dando continuidade a proposta do trabalho com as histórias de vida de Goodson (2015), esta fase caracteriza-se pela análise (etapas 8 e 9). A partir da leitura criteriosa e atenciosa das transcrições das entrevistas, foi analisado ponto a ponto, as fases do ciclo de vida profissional dos professores proposto por Huberman (2013), com foco nos ciclos de carreira docente, de modo que os recortes das entrevistas que melhoram retratam as fases do ciclo de carreira encontram-se nos quadros explicativos e na extração dos relatos que seguem no texto.

A análise seguiu o caminho de corresponder aos objetivos dessa investigação, tendo-os como um trajeto percorrido durante todo o processo de pesquisa. Desse

modo, o caminho seguido nessa análise buscou uma maior elucidação e compreensão do fenômeno investigado aliado a literatura da área. Esse trajeto metodológico pode ser visualizado pela Figura 2.

FIGURA 2 - FASES DA ANÁLISE DE DADOS CONSIDERANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA



FONTE: elaborado pela autora.

A **fase 1** foi onde iniciou-se a parte da coleta de dados com as entrevistas semiestruturadas, que se deu mediante perguntas endereçadas às professoras participantes de modo a abordar as suas histórias de vida com foco temático no desenvolvimento profissional docente. O conjunto das entrevistas foi fundamental para a compreensão de como as trajetórias de vida profissionais no decurso do tempo, foram desenvolvidas de modo a possibilitar algumas inferências em relação ao processo formativo no qual as professoras se imbricaram e as relações com a formação continuada alcançada por elas. Esta fase ainda, consistiu na transcrição das entrevistas, utilizando a técnica desnaturalizada de Oliver, Serovich e Mason (2005)

e durante esse processo já foi possível realizar uma análise prévia pela leitura das transcrições ainda que superficialmente.

A **fase 2**, consistiu em realizar uma interpretação-reflexão a partir do ponto de vista da pesquisadora pautada na abordagem qualitativa. Assim, o primeiro passo para entender esse processo foi de identificar os fatores pessoais, educacionais e sociais que direcionaram as professoras a escolherem a Educação Física escolar como profissão e suas experiências escolares com a disciplina para melhor esclarecer os fatores dessa escolha.

Na **fase 3** o objetivo foi de caracterizar o processo de profissionalização das professoras de Educação Física deste estudo, a partir de uma análise interpretativa-reflexiva da pesquisadora com foco na relação da trajetória formativa para a profissionalização em Educação Física das professoras participantes, bem como a origem de suas escolhas nos cursos de Pós-Graduação (*Stricto Sensu e Lato Sensu*).

Na **fase 4**, realizou-se uma interpretação-reflexão por parte da pesquisadora pautada no principal referencial teórico utilizado nessa fase, que foi o estudo de Huberman (2013) sobre os ciclos de vida profissional dos professores, procurando valorizar os relatos das professoras participantes dessa pesquisa e suas manifestações, pela via de suas histórias de vida. Buscou-se dar importância e relevância aos seus modos de enxergar a profissão docente na tentativa de compreender como as professoras de Educação Física se desenvolvem profissionalmente.

No decorrer da análise a partir da interpretação-reflexão da pesquisadora, optou-se por elencar com base nas informações fornecidas nas entrevistas das professoras participantes, traços individuais das trajetórias profissionais das professoras, e traços em comum sobre as fases vivenciadas. Os quadros retrataram trechos das entrevistas que corresponderam as fases do ciclo de carreira de Huberman (2013) de cada professora, de modo que o compilado buscou ilustrar pelas 5 trajetórias que compuseram esse estudo, como cada uma vivenciou determinada fase. Assim sendo, a primeira fase contou com a participação de todas as professoras, por se tratar de uma etapa em que todas as professoras passaram, e a professora P1 ainda se encontra. A próxima fase, de estabilização, contou com 4 relatos, das professoras: P2, P3, P4 e P5, de modo que a cada fase subsequente, uma experiência a menos era computada, pois foi elencado apenas uma professora de cada fase para compor o *corpus* deste estudo. A fase de diversificação/ativismo/questionamento

contou com 3 relatos, das professoras P3, P4 e P5, e a fase de serenidade/distanciamento afetivo/conservantismo contou com 2 relatos, das professoras P4 e P5. Por último, mas não menos relevante, a fase de desinvestimento contou com apenas 1 relato, da professora P5.

A **fase 5** do processo de análise buscou identificar os elementos constitutivos do desenvolvimento profissional das professoras de Educação Física participantes da pesquisa, pela interpretação-reflexão da pesquisadora como uma manifestação de traços coletivos. Acreditou-se com o referencial teórico adotado, realizar uma possibilidade de compreensão dos sentimentos e atuações profissionais das professoras, identificando em cada etapa do ciclo de carreira proposto por Huberman (2013), como as professoras se desenvolvem profissionalmente frente aos desafios da profissão docente em cada fase de suas trajetórias profissionais.

Nesse trabalho considerou-se para tempo de carreira em anos, de acordo com o magistério de primeiro e segundo grau no país, um tempo menor, levando em conta a carreira docente feminina. Para a fase de diversificação, ativismo e conservantismo (7-15 anos), fase de serenidade, distanciamento afetivo e conservantismo (16-24 anos), e para a fase do desinvestimento (25-35 anos). As fases de entrada na carreira e de estabilização mantiveram o tempo em anos de acordo com o que propõe Huberman (2013). Desse modo inicia-se essa análise pela identificação dos fatores pessoais, educacionais e sociais que direcionaram as professoras a escolherem a Educação Física escolar. Esse primeiro passo de análise provém da hipótese desse item, em confirmar se as professoras escolheram a profissão por causa de práticas esportivas em que estiveram implicadas durante a vida escolar. As informações obtidas a respeito dessa hipótese, estão contidas no Quadro 5.

QUADRO 5 - FATORES DE ESCOLHA DA PROFISSÃO PARA AS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Fatores Professoras	Pessoal	Educacional	Social
P1	<i>Porque eu sempre gostei de esporte e o meu pai, ele é professor de Matemática. O meu primeiro emprego, eu fiz estágio numa escola, mas era estágio de pedagogia e eu gostei de dar aula, só que eu não gostei do curso de Pedagogia. Como eu gostava bastante de esporte, eu fiz</i>	<i>Eu acho que sim. A gente poder passar o que a gente conhece, o conhecimento que a gente tem para outros alunos. Eu pratiquei o Caratê, e eu já dei aula de Caratê desde criança.</i>	<i>Não sei.</i>

	<i>Educação Física e me encontrei. O fato é que eu gosto de esportes.</i>		
P2	<i>Meus professores. Na verdade, meus professores de Educação Física na escola sempre foram amigos e sempre me ajudaram muito, tanto durante a escola mesmo, quanto depois, na formação, na faculdade e em relação ao estágio, e são pessoas bem compreensivas e amigas. Os professores tiveram uma influência bem grande. E esportes, eu sempre gostei muito, desde muito pequena. Eu sempre fui bem dedicada aos esportes, mas nada profissional, só lúdico em casa mesmo. Sempre ficava fazendo embaixadinha sozinha, jogando com a parede, dar uma volta de bicicleta. O esporte é mais nesse sentido, não no profissional. Depois, durante o curso [graduação], principalmente uma matéria específica, de Didática, que era uma professora sensacional, despertou um interesse pessoal, em ser como aqueles professores que eu tive. Eu vi com a matéria de Didática que a gente poderia conseguir isso na escola. Um fator pessoal, de ser como eles, para algum aluno.</i>	<i>Uma educação crítica. O fator educacional que eu mais vejo a Educação Física relacionada, é a concepção crítica mesmo. Nós temos esse papel, de fazer a criança pensar, e compreender também a parte cooperativa. Eu acredito que essa concepção crítica que eu não vejo em outras disciplinas. O Coletivo de Autores que coloca a Educação Física nessa concepção crítica, e exige isso legalmente. Esse é o fator educacional que me incentivou.</i>	<i>O fator social, acredito que o cooperativo, a empatia, os valores que a gente pode trabalhar relacionados a compreensão.</i>
P3	<i>Acho que é o motivo mais que clichê de todos. É porque eu jogava vôlei, gostava de esporte e eu acho que eu me identificava. Gostava dessa coisa mais livre, digamos assim, de não ter que ficar engravatado em algum lugar, atrás de uma mesa. Com as coisas que eu tinha aptidão, que era a questão esportiva, que eu gostava.</i>	<i>Eu acho que não. Até porque quando eu comecei [graduação], eu nem pensava na escola, depois que eu fui para a escola. Agora eu me identifico bastante, mas quando eu comecei eu nem pensava na escola.</i>	<i>Não mesmo. Acho que está mais ligado com a questão do prazer, de fazer alguma coisa que você gosta.</i>
P4	<i>Bem, no começo eu estava bem em dúvida em relação a ser a minha profissão. No ensino médio eu fiz contabilidade ainda, e vi que eu não gostei. Minha mãe falava: "Vai fazer alguma coisa, magistério! Magistério!". Eu fiquei pesquisando e resolvi fazer Educação Física, mas é porque eu adorava voleibol, eu achei que eu deveria continuar com essa parte. Eu me frustrei por causa da minha altura. Eu não podia ser uma jogadora de voleibol de jeito nenhum. Então, eu resolvi ensinar os atletas, passar que o voleibol é adequado para as pessoas que realmente gostam. Que não é um esporte parado, tem</i>	<i>Não.</i>	<i>Não, foi a questão pessoal.</i>

	<i>movimento. A minha mãe me motivou, porque ela queria que eu fosse para a área da Educação. Mas assim, em termos da Educação Física, acho que foi uma escolha minha mesma, do esporte em si.</i>		
P5	<i>Então, eu primeiro escolhi o magistério. Eu fiz magistério, e só ficar em sala de aula, eu gosto muito de brincar, eu gosto muito de criança, aí eu resolvi abrir o meu leque, para eu ser professora mesmo. Eu procurei a Educação Física porque eu gostava de esporte. Quando eu era jovem, eu fiz atividade física, eu jogava vôlei, fiz balé, então isso me fez gostar, procurar a área de Educação Física. Eu jogava vôlei e fazia balé, e gostava. Desde a escola, quando eu estava no ensino fundamental, como eu fazia vôlei fora, na hora do recreio tinha sempre aquele time, e eu estava no meio. Quando tinha que representar a escola, vamos fazer time. Tinha os jogos na minha época, que ainda tem, aqueles jogos estudantis, escolares e eu estava lá. Então, foi isso que fez eu buscar a Educação Física.</i>	<i>Sim. Um dos fatores foi na formação do indivíduo, as vantagens e benefícios que a aula de Educação Física pode proporcionar, como habilidades motoras, cognitivas, psicológicas. E com isso, uma vida saudável.</i>	<i>Não.</i>

FONTE: dados de pesquisa elaborados pela autora.

Os dados referentes à escolha da profissão que derivam do contato com o esporte na fase escolar foram confirmados por todas as professoras participantes. Ainda para as professoras P1 e P2, a influência também foi marcada pela representação que os professores tiveram em suas vidas, como professor e pai – P1, e os docentes da escola e faculdade – P2.

A professora P1 relata que o gosto pela docência veio com o estágio, ainda na graduação de Pedagogia, contudo, a relação com o esporte falou mais alto ao migrar para o curso de Educação Física. A professora P2 considera ainda que a sua participação na fase escolar, mesmo que o esporte tenha se dado apenas nesse espaço, também teve influência ao considerar a escolha do seu curso de formação inicial. A professora P3 explicita que o voleibol foi a sua motivação. A professora P4 esclarece que mesmo tendo sido influenciada pela sua mãe a perseguir carreira na Educação, foi a sua relação com o esporte que a fez escolher a área. E a professora

P5 após realizar o curso de Magistério a nível de ensino médio, escolheu a Educação Física por sua aproximação durante a fase escolar com o vôlei e o balé.

Em relação a influência de fatores educacionais, os relatos mostraram entendimentos distintos em três ramificações. A primeira é de que não houve influência educacional para duas professoras (P3 e P4), a segunda em estimular na formação do indivíduo os benefícios que a Educação Física pode proporcionar (P5), e a terceira de que as professoras sentiram-se compelidas a passarem os seus conhecimentos adiante, cada uma dentro de sua especificação, P1 – caratê e P2 – formação crítica.

Sobre a influência dos fatores sociais, em três professoras ouviu-se a negativa (P3, P4 e P5). A professora P2 acredita ser o trabalho que pode ser desenvolvido através de valores sociais, e a professora P1 não soube responder.

Segundo Folle et al. (2009, p. 33), “Embora exista uma gama de fatores que podem influenciar na escolha pelo curso de Educação Física, parece que o esporte é um dos principais agentes de inserção e de motivação para a área”. Entende-se que a decisão da escolha da profissão das 5 professoras participantes deve-se ao envolvimento com o esporte em alguma etapa da vida, contudo, a escolha profissional nunca é algo que se dê de forma isolada, por mais que a motivação seja de ordem pessoal, a escolha está imbricada em um conjunto de fatores culturais e sociais, que se aliam às vontades subjetivas de cada pessoa.

O estudo de Figueiredo (2008) a partir de memoriais com acadêmicos de Educação Física, identificou que a referência ao esporte como prática corporal na fase anterior à escolha da profissão foi predominante, contudo, ela não foi unânime, de modo a considerar que não se pode mecanizar a escolha da profissão somente a este critério. A autora ainda constatou que dos mais variados motivos pelos quais os participantes da pesquisa em questão escolheram a graduação em Educação Física, essa escolha foi baseada pelas experiências escolares e extraescolares, positivas e negativas com a disciplina.

As professoras participantes também compartilharam suas experiências escolares com a Educação Física quando crianças e adolescentes, agregando informações sobre o entendimento da escolha da profissão.

A professora P1 disse participar e atender às expectativas sobre a performance nos esportes durante as aulas de Educação Física, sendo um fato marcante dessa época, os jogos escolares em que participava e obtinha sucesso nas competições.

Na escola, tinha os jogos escolares, e sempre que tinha, eu sempre ganhava, sempre fui boa nos esportes. Nos jogos, que a gente participava, jogava uma escola contra a outra, era só as escolas da região. Eu estudava no Boqueirão, e entre as escolas, eles faziam um campeonato (P1).

Além de seu envolvimento dedicado para com a Educação Física escolar, ela também praticou o Caratê durante esse período, acumulando experiência, dando aula e participando de campeonatos.

A professora P2 ao recordar de sua participação das aulas de Educação Física escolar, enfatiza a boa relação com os colegas e com os professores da disciplina, além da participação no time de vôlei da escola e da postura do professor de ensino médio em ofertar um trabalho mais direcionado com o voleibol.

Eu sempre tive um professor de Educação Física que eu podia contar. Me ajudaram bastante, eram amigos. E eu me identificava bastante com todas as atividades, com todos os esportes, não tinha sempre aquela aula comum de futebol, eram aulas mais preparadas, mais elaboradas. No ensino médio, era mais técnico, na aula de vôlei, eu até joguei no time de vôlei da escola, em alguns campeonatos, participava. A aula de Educação Física era bem especial, a mais importante para mim. Eu estudava à noite no ensino médio, e as pessoas não participavam muito, elas queriam ficar sentadas, por cansaço mesmo. E ele [professor], fez um circuito e avaliação para puxar o pessoal para o campeonato, e esse circuito de vôlei, a gente em cada estaçãozinha aprendia um fundamento, e isso me marcou porque era sempre o futebol e as meninas sentadas. Então, ele decidiu fazer algo diferente, colocou em prática e foi bem positivo (P2).

O modelo de um professor referência enquanto aluno, segundo os estudos de Goodson (2013) é de suma importância, e tem forte influência na escolha da formação profissional.

A professora P3 destaca o orgulho em ter realizado toda a sua educação formal na rede pública de ensino, e que suas experiências mais marcantes presentes na fase escolar eram as aulas de Educação Física, no qual se dedicava sem precedentes, devido ao prazer e a satisfação que as aulas lhe proporcionavam.

Ai, tem várias histórias para contar da escola. É, foi toda na educação pública também, isso é uma coisa que eu tenho bastante orgulho, de sempre ter estudado em escolas públicas e considero que a minha educação foi muito boa, tanto que depois, estudei na universidade pública, fiz especialização, mestrado, tudo na universidade pública. Então, considero que foi bem boa. E é claro que a minha experiência assim, bem marcante, era com as aulas de Educação Física. Eu gostava de estar sempre na quadra. Quando era criança, quando eu morava lá em Pato Branco, as escolas eram muito grandes, porque é uma cidade pequena, do interior, então as escolas tinham

um campo enorme, de grama e árvore, areia e quadra, então tinha muito espaço para a Educação Física. E quando eu era pequena, a gente brincava muito embaixo das árvores, ficava fazendo aquelas cantigas de roda e pular corda. Eu lembro bastante de pular corda, de brincar com as cantigas. E depois, quando eu fiquei mais velha, dos esportes. Jogava muito vôlei, muito futebol (P3).

A professora P3 ainda enfatiza a quebra de encantamento ao mudar-se para Curitiba, e de como as aulas de Educação Física tinham outra proposta no Ensino Médio.

E lembro também de, quando eu vim para Curitiba, de ficar muito brava, porque eu gostava muito de Educação Física e eu queria tirar 10 e a minha professora não estava nem aí, ela deixava a gente fazer o que quisesse e ela dava 8,5 para todo mundo e eu ficava muito brava. Quem fazia e quem não fazia, todo mundo, era de cima a baixo, era 8,5 e eu ficava muito brava porque eu pensava que eu merecia 10, né? Então isso me marcou bastante. [...] no ensino médio que foi bem largado, aula livre sempre! Se estava chovendo, você ficava jogando pingue-pongue, ou jogava uno, dominó [...], se estava sol, daí podia jogar vôlei, ou futebol ou ficava lá sentado sem fazer nada (P3).

Para a professora P4, as experiências escolares com a Educação Física se mostraram mais voltadas à prática de jogos do que os fundamentos técnicos, como o caçador, vôlei e futebol, e sua relação com o voleibol se deu, para além da experiência escolar, com aulas extraescolares num antigo clube de Curitiba, onde participava três vezes por semana, mantendo essa rotina por dois anos.

*Entrávamos em campeonato, eu sempre estava em todos os campeonatos, mas era caçador, não tinha aquela fase de jogos, era o caçador ou o voleibol. Não tinha essa fase de outros esportes. No Magistério, ela [professora] começou a trabalhar com os jogos, **mas** trabalhar com os alunos, **mas** a gente sempre jogava vôlei, vôlei, vôlei, só. Ah, tinha a ginástica e o hino nacional. [...] eu sempre estava participando, tanto que quando era recreio, na hora do intervalo, eu era a primeira a estar na quadra, saía correndo para entrar na posição do voleibol. Quando tinha campeonatos eu também participava, não só no voleibol, **mas** também no futebol, se tivesse. Não era nem o quarteto fantástico, era só dois, ou era voleibol ou era caçador, e o futebol. O futebol geralmente era para os meninos, nada para as meninas. A Educação Física era separada (P4).*

A professora P5 relata ainda que durante a transição do Ensino Fundamental I para o II teve dificuldades e que a sua família só permitia a prática de esportes se estivesse atrelada ao bom desempenho escolar. Essa condição lhe motivou a obter resultados satisfatórios na escola para poder praticar os esportes no qual tanto lhe davam alegria.

Até o primário, até o quarto ano, foi beleza. Eu ia bem! Daí, chegou o quinto ano e parece que dificultou, porque eu sou uma pessoa que fala demais, eu converso demais, e como eu prestava atenção aqui, prestava atenção ali, eu tive probleminhas nesse ensino fundamental. Eu reprovei 2 anos, no quinto ano e no sexto ano. Eu fui em psicóloga, fui ver o que estava acontecendo, mas era problema meu mesmo, de conversa. Não era problema de cabeça, era de aprendizagem, alguma dificuldade que eu tinha. Fiz aula particular. Minha mãe me levava na aula particular, tudo. Eu estudava em escola particular, depois que eu fui para a pública, mudou. Porque as pessoas eram outras e não que o ensino era mais fraco, mas como eu já tinha visto aquilo, para mim ficou mais fácil. Como eu tive outras coisas, tive esporte, que me ajudou, e se eu não estudasse eu não ia para o esporte. Então foi isso que me motivou a estudar e daí pra frente, foi. Eu passei no primeiro vestibular, e assim foi. O que pegou mesmo, foi: “Ou você vai estudar ou você vai para o esporte” (P5).

Ela ainda se recorda de participações nas festas juninas da escola, participação em campeonatos esportivos e sua vivência com a dança.

*Como eu participava muito, eu tinha medalhas, eu competia. Tinha campeonatos dentro da escola, e eu estudei no C. E., então tinha campeonatos. Lá tinha caçador, o meu time ganhava, e a gente ganhava medalha. Como a participação também de fora, de jogos, mais tarde, da quinta série para frente, às vezes também participava. Não era sempre que ganhava, né? Porque eu jogava vôlei, jogava basquete, jogava handebol, jogava de tudo. Porque, na verdade, como a gente gosta da Educação Física, a gente acaba tendo aptidão em todos os esportes. Você pode gostar de um, **mas** você vai bem em todos, então é isso aqui que eu me lembro. Mais da competição, a medalha, isso que eu me lembro bem. De dançar. Como eu fiz balé, eu dancei no Teatro Guaíra (P5).*

Essas experiências de vida anteriores ao ingresso no ensino superior, também são importantes para se entender por que as pessoas escolhem se profissionalizar na área de Educação Física, seja para se encontrar profissionalmente (P1), se tornar uma profissional modelo (P2), buscar outro caminho para a frustração advinda do esporte (P4) ou satisfação pessoal (P3 e P5). As escolhas profissionais relacionadas a Educação Física podem ser inúmeras, e mesmo derivando do esporte, sua influência também se configura de maneira particular para cada pessoa. Essas influências advêm das experiências adquiridas no decurso da vida, e influenciam não somente as escolhas profissionais, mas também a continuidade na trajetória docente (FOLLE; NASCIMENTO, 2009).

Desse modo, o início da profissionalização docente das professoras participantes, deu-se a partir da graduação em Educação Física (formação inicial), seguindo através de pós-graduações *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, como demonstra o Quadro 6.

QUADRO 6 - ETAPAS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Etapas	Formação inicial	Formação Continuada	
	Graduação em Educação Física	Especialização (Lato Sensu)	Mestrado (Stricto Sensu)
Professoras			
P1	Licenciatura	Psicomotricidade Educação Física escolar Educação Especial	
P2	Licenciatura e Bacharelado	Educação Especial e Inclusiva	
P3	Licenciatura	Atividade Física e Saúde Educação das Relações Étnico Raciais	Educação
P4	Licenciatura Plena	Inclusão Pedagogia Hospitalar Saúde do professor	
P5	Licenciatura Plena	Ciência do Movimento Humano	

FONTE: dados de pesquisa elaborados pela autora.

A formação inicial a nível superior pode ser observada em todas as professoras participantes, de modo que a Licenciatura Plena compôs a formação das professoras P4 e P5, caracterizadas por terem mais de 20 anos de magistério. A professora P2 computa as duas habilitações da área, licenciatura e bacharelado, e as professoras P1 e P3 fizeram apenas o curso de Licenciatura.

As áreas de interesse na Pós-Graduação, modalidade *Lato Sensu*, podem ser observadas mediante a diversidade de cursos das professoras participantes, sendo a área da Educação Especial e Inclusão com três aparições (P1, P2 e P4). O contraste entre os campos de conhecimento da Educação Física, pode ser caracterizado pelos interesses ora pessoais, ora profissionais que cada professora possui, determinando a formação pretendida por cada profissional, como relata a professora P1:

[...] Eu comecei a dar aula de psicomotricidade, que é para a Educação Infantil, [...] eu fiz as Pós [especializações]. Eu tenho livros, um monte que eu comprei para conseguir aprender a lidar com os bebês. Porque uma coisa, é você dar aula para um aluno de 7 anos, outra coisa é você dar aula para um bebê de 6 meses. O que você vai fazer, entendeu? Ele não faz absolutamente nada. Eu tive que estudar bastante (P1).

A professora P1 relata que para poder atender suas necessidades profissionais frente ao desafio de dar aula para bebês numa escola de Educação Infantil, teve que estudar muito, e um dos caminhos de sua profissionalização foi cursar a especialização em Psicomotricidade. Já a professora P3 pontua que a sua

profissionalização deriva da necessidade e da importância de atualização constante sobre a prática pedagógica. Neste rol de professoras entrevistadas, a professora P3 foi a única que apresentou formação na modalidade *Stricto Sensu*, mestrado em Educação.

[...] eu estudo bastante. Eu sempre estou lendo, mesmo que eu dê aula todo ano para a mesma série, eu procuro sempre estar lendo, estudando de novo, não fazer como alguns [colegas] fazem, pegar lá o mesmo texto, 50 anos o mesmo planejamento. Eu sempre estou tentando renovar, estudar e fazendo curso, né? Especialização, mestrado. Acho que tudo isso colabora (P3).

Outra maneira de manter a atualização perante os desafios da profissão docente, além dos cursos de longa duração, são os demais cursos de curta duração como *workshops* e oficinas ofertados ora pelas instituições mantenedoras, ora por outros espaços formativos. Esse tipo de formação também apareceu no relato das professoras P2 e P5: “[...] hoje para mim é o mais importante, e que dá muito certo, eu procuro fazer todas as formações que a prefeitura oferece. [...] em *workshop*, a gente vê bastante ideias que eu nunca imaginava que iam dar certo, a gente vê que acontece e é legal, dessa forma” (P2). “Na prefeitura, eles oferecem vários cursos, quando é do meu interesse, eu vejo. [...] tem cursos que valem a pena. Eu fiz o de Tapembol, muito legal” (P5).

O modo como cada profissional encara suas necessidades de profissionalização, encontra-se ancorado nas insuficiências da formação inicial, pois, o contexto no qual o professor se insere, lhe diz muito sobre o que é preciso para que o trabalho se dê de maneira mais eficaz e seja prazeroso para o profissional. Assim sendo, as aspirações e as necessidades de cada fase do ciclo de carreira profissional enfrentadas pelas professoras participantes deste estudo, mostra-se ao mesmo tempo estabelecido por um núcleo de características comuns e também por um núcleo particular.

Retomando as postulações sobre o ciclo de vida profissional dos professores de Huberman (2013), compreende-se que o caminho trilhado por cada professora, apesar de suas peculiaridades, também valida alguns pontos compartilhados na profissão docente. Desse modo, dá-se continuidade na análise pela primeira fase do percurso docente, que é comum a todas as professoras participantes dessa pesquisa, a fase da entrada na carreira. Essa fase que Huberman (2013) considera como um período de *sobrevivência* e *descoberta*, compreende os três primeiros anos de

trabalho docente em média, e a forma como cada pessoa a encara, é que vai determinar a permanência ou o abandono na profissão. É importante frisar, assim como já mencionado no texto, que nada é só, de modo que a escolha em continuar ou desistir da carreira na profissão nunca é causado por apenas um fator, mas por um conjunto considerável de fatores, sejam eles positivos e/ou negativos. Assim sendo, essa fase se mostrou de formas variadas para as professoras participantes, como pode ser possível verificar no Quadro 7.

QUADRO 7 - FASE DA ENTRADA NA CARREIRA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Professoras	Fase da entrada na carreira
P1	<p><i>Eu comecei como professora mesmo, numa escola, que a minha amiga da faculdade de Pedagogia era coordenadora, e na escola tinha uma professora de psicomotricidade, e ela falou: “A professora saiu, surgiu uma vaga. Você quer vir aqui, conversar com a dona da escola, para ver como é que é?”. Então eu fui e conversei. Eu falei que eu nunca tinha trabalhado depois de formada, só antes, e ela me deu a oportunidade. Eu comecei a dar aula de psicomotricidade, que é para a educação infantil. Nessa escola, foi quando eu comecei mesmo. Foi muito difícil, porque eu pegava os bebês de 4 meses até 6 anos de idade. Para dar aula de psicomotricidade para um bebê que mal senta, eu tive que estudar muito, muito, muito. Eu não sabia nem o que fazer. Eu tive aluna autista, eu tive aluno deficiente físico, aluno autista eu tive vários. E com cada aluno autista, eu tinha que estudar tudo de novo, porque para lidar com um, não é a mesma coisa para lidar com o outro. A forma de aprendizado, a forma de comunicação, até para conseguir fazer eles me aceitarem, foi difícil, demora. Foi difícil.</i></p>
P2	<p><i>Foi uma experiência que eu me desiludi bastante, porque eu entrei na prefeitura numa escola onde eu era excedente. Como eu trabalhava em outro emprego à tarde, eles tiveram que me colocar de manhã. Quando eu assinei o concurso, só tinha vaga à tarde, então, eu entrei numa escola onde eu não tinha turma e fiquei lá uma semana, perdida, sem muitas orientações e sem decidir o que iam fazer comigo. Eu acabei ficando, eu entrei em agosto e até o final do ano foi um pouco indefinido. Eu tinha uma ideia, um professor tinha outra visão, e a diretora tinha outra e nós demoramos a entrar num consenso. O meu período na escola, que foi de agosto até o fim do ano, não foi nada aproveitado. Eu me desiludi bastante. Depois, fui colocando em prática, o que eu saí da faculdade, tendo certeza do que eu ia conseguir fazer. Eu fui para uma escola, aqui no Corbélia, uma escola complicada, com uma população, uma comunidade de invasão, então, eu tinha esperanças que eu ia conseguir com a Educação Física atingir a todos, 100% era o que eu queria. E até hoje eu trabalho um pouco disso, que de não dá pra atingir 100%. O início foi um pouco de desilusão.</i></p>
P3	<p><i>Então, comecei quando eu passei no concurso. Nunca tinha trabalhado com escola, trabalhava na academia, trabalhava em centros comunitários com outra população que eram os idosos, então não tinha nada a ver. Aí, eu comecei na escola em 2012 e fui para uma escola onde tinha essa professora muito boa, que até hoje ela é minha amiga e ainda bem que tinha ela, e ela me ajudou muito com essa questão da didática, de lidar com os conflitos, aprendi bastante com ela. E foi tranquilo, prazeroso, mas ao mesmo tempo desafiador. Eu acho que nos meus primeiros anos de professora eu era muito estressada porque justamente como eu não sabia muito como lidar com as coisas, eu ia mais para o lado de ser dura para que os alunos não abusassem. Hoje em dia, eu ainda sou um pouco, sou menos, já sou mais maleável, mas eu era muito, assim, ferro e fogo, sabe? Tem que fazer, tem que ser assim! Não sei o quê, não podia fazer bagunça. Uma coisa que eu gosto e eu acho que ajuda fazer, é autoavaliação no final. Eu sempre, todo ano fazia autoavaliação dos meus</i></p>

	<i>alunos e eles falavam que eu era muito estressada, muito brava. Meu Deus, tem que melhorar tudo, e agora eles já falam menos isso, não falam tanto. Eu acho que eu consegui evoluir um pouco nesse aspecto. Mais a questão de segurança mesmo, de você querer dominar a turma e você acha que tem que ser daquele jeito, mas com o passar do tempo vai aprendendo que também pode ser mais maleável.</i>
P4	<i>Foi bem marcante, no primeiro ano que eu estava trabalhando no Estado. Primeiro eu trabalhei numa escola particular e depois eu fiz os dois juntos. A primeira vez, eu preparava minha aula certinho, e hoje eu vou trabalhar a base de coordenação motora ou um jogo de manhã, eu trabalhava com o ensino médio. E de tarde trabalhava com a educação infantil, sempre no começo, eu sempre fazia junto com os alunos, participava, que eu via que eu tinha que mostrar para eles, interagir. Foi bem cansativo, tanto que eu nunca parei. Uma diretora chegou e falou assim: “Eu estou preocupada com você!”, e por quê? E ela disse: “Porque você não para um minuto”. Enquanto isso, tinha outra professora que ficava sentada. E realmente, eu falava as 10 aulas que eu tinha durante o dia, as 10 aulas eu trabalhava. Eu não parava um minuto, e isso motivava mais os alunos também a realizarem as atividades. No primeiro dia, primeira aula, era mais regrada, eu via o que eu tinha no caderno e fazia. A segunda aula eu modificava um pouquinho, a terceira modificava mais um pouquinho, a quarta, já a última aula era totalmente diferente. O conteúdo era o mesmo, mas eu modificava, porque eu percebia como que eram os alunos.</i>
P5	<i>Eu acho que foi sem problema nenhum. Eu lembro que eu me dei bem e ainda continuo gostando do jeito que eu trabalho. Eu vejo que dá certo, senão eu já tinha abandonado.</i>

FONTE: dados de pesquisa elaborados pela autora.

Observa-se no relato das professoras participantes as peculiaridades da entrada na carreira de cada profissional. A complexidade do trabalho docente, a dificuldade inerente aos primeiros anos de docência pode ser verificada no relato da professora P1, quando informa que “foi muito difícil”, e teve que se esforçar nos estudos para buscar o conhecimento necessário ao seu trabalho com a Educação Infantil. Essa fase de sua trajetória docente pode ser caracterizada por um período de *descobertas* (conhecimento sobre a Psicomotricidade) e de *sobrevivência* (aceitação por parte dos alunos com deficiência), uma vez que o conhecimento adquirido estava diretamente implicado no sucesso de seu trabalho, ainda que tenha se dado de maneira intensa e árdua.

A professora P2 expressa que precisou de desvencilhar de uma ilusão pré-concebida frente ao trabalho em que poderia fomentar na escola em que iniciou a sua trajetória docente. Percebe-se que frente ao processo de desilusão enfrentada no trato com os alunos e também com os colegas de trabalho, ela buscou administrar a sua frustração às adversidades que a entrada na carreira lhe proporcionara, de modo que a sua *sobrevivência* na profissão esteve aliada a sua capacidade de análise intrapessoal ao lidar com alunos de uma comunidade socialmente desfavorecidos. Na leitura de Cavaco (1999, p. 179), essa fase possui características de “[...] um período

de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional”.

Um ponto peculiar presente no relato da professora P3 é a presença de uma colega de trabalho que a ajudou no instante do primeiro contato profissional com a escola, numa fase de *descobertas*. Essa presença, foi fundamental para que a professora se desenvolve-se de modo a lidar com os conflitos inerentes à profissão, e a administrar sua ansiedade em cumprir com as expectativas referentes ao desenvolvimento da aula por parte de seus alunos. Nota-se em seu relato, que, com o passar dos anos, a estratégia utilizada por ela para melhorar sua postura frente aos desafios da profissão docente (*sobrevivência*), foi o de realizar uma autoavaliação, de modo que a mesma levou em profunda consideração a mensagem recebida por seus alunos de que era muito “estressada”, e que poderia deixar de sê-la. Essa atitude mostrou um meio de se manter na profissão de modo a melhor gerenciar suas expectativas diante do retorno dos alunos.

A professora P4 afirma que sua entrada na carreira foi marcante, e também cansativa. Marcante frente ao trabalho desenvolvido, a necessidade de realizar com os alunos as aulas para que eles se sentissem motivados (*descobertas*), e também por ter que lidar com colegas de profissão que possuíam uma postura profissional distinta da sua. Seu trabalho estruturado lhe rendeu motivação para continuar ofertando o melhor aos seus alunos, mesmo que ele tenha se dado de modo extenuante.

A professora P5 relata que o seu início não foi acometido por problemas que as outras professoras reportaram, e que a sua satisfação frente ao trabalho desenvolvido lhe trouxe prazer para continuar a fazê-lo, ou se fosse o contrário, já teria tomado outra atitude perante a sua atuação profissional. Apesar de não dizer claramente se essa fase foi atribuída de percalços, infere-se que a professora P1 foi acometida de *descobertas* positivas face à sua postura metodológica e, portanto, de satisfação profissional no início de sua carreira.

Abrangendo esses diferentes perfis docentes, os relatos permitiram observar que as características dessa fase (*sobrevivência e descoberta*) não foram sentidas e vivenciadas da mesma maneira pelas professoras em questão, e que cada uma dentro do seu universo profissional procurou estabelecer-se como professora diante das circunstâncias contextuais que lhes foram outorgadas. Assim, demonstraram partilhar das duas nuances (*sobrevivência e descoberta*) as professoras P1 e P3, em que a

transmissão de conhecimentos e a relação pedagógica, foram vivenciadas respectivamente. A professora P2, nesse caso, foi a única a apresentar apenas a leitura de *sobrevivência*, pois os ideais e a realidade quotidiana da escola no qual ela se inseriu foram demasiadas duras, influenciando a mesma para que reformulasse seu conceito de espaço escolar e de alcance pedagógico. As professoras P4 e P5, já amadurecidas profissionalmente, pelo fato de possuírem mais de 20 anos de magistério, expuseram a ideia de experimentação e *descobertas* bem-sucedidas no início de suas jornadas docentes, fato esse que confirma o que Huberman (2013) constatou, indicando que os dois aspectos (*descoberta e sobrevivência*), podem ser vivenciados paralelamente, sendo que o primeiro permite sustentar o segundo.

Caminhando para a segunda fase, a estabilização/consolidação do repertório pedagógico refere-se ao processo de escolha subjetiva em relação as responsabilidades da profissão e sobre a ideia que o professor tem de si mesmo, a construção da identidade docente. Para Huberman, (2013, p. 40), a fase de estabilização “[...] significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento”. Essa fase, representada pelo Quadro 8, se mostrou da seguinte maneira para as professoras P2, P3, P4 e P5:

QUADRO 8 - FASE NA ESTABILIZAÇÃO/CONSOLIDAÇÃO DO REPERTÓRIO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Professoras	Fase de estabilização/consolidação do repertório pedagógico
P2	<i>Hoje, eu consigo me sentir importante. Importante para os alunos, eu consigo criar um vínculo, uma amizade, com crianças que tem uma vida complicada. Naqueles 50 minutos, ter um tempinho de alegria, de conhecimento. Eu me sinto importante para os alunos que eu atendo. Ouvir os estudantes, a vida pessoal quando eles procuram, estar disposta a ouvir. O contato com os colegas também, eu aprendo bastante.</i>
P3	<i>Assim, eu acho que a cada ano que passa a gente vai sendo um professor diferente por causa desses conhecimentos. A troca de experiências, eu já trabalhei com muitos professores que nossa, eu aprendi muito com eles. Eu acho que muita coisa que eu aprendi, que eu uso hoje, foi porque eu aprendi com professores mais velhos, mais experientes. Tive colegas muito bons, que me ensinaram bastante. A professora que eu era lá em 2012, já sou outra pessoa agora. Vai acumulando experiência, vai acumulando aprendizado.</i>
P4	<i>Eu sempre fui de preparar aula, preparava todas as aulas no final de semana e ia aplicando durante a semana e claro, nunca tinha uma aula igual a outra, sempre eram modificadas, por mais que o papel fosse igual, mas as aulas eram diferentes. Eu sempre fazia aquela reflexão, poxa por que aqui nessa turma não deu certo e a outra deu certo? Daí, eu pensava quando eu estava na minha adolescência, eu via que a professora fazia isso. Então, eu percebi que eu estava, como se fosse realmente, por mais que ela possa ser uma senhora, é a forma dela lidar com os adolescentes, era diferente, mas eu me via [nas ações dela], por causa da minha forma de atuar, ser rígida mesmo, eu sou bem rígida.</i>

P5	<i>Quando a gente vai criando responsabilidades, a gente vai vendo que, isso a minha mãe disse, isso que eu aprendi, e cabe na vida da gente, e tem certos momentos na vida da gente que acontece as coisas que você consegue colocar essas coisas que a gente aprendeu.</i>
----	--

FONTE: dados de pesquisa elaborados pela autora.

Para a professora P2 essa fase se apresenta como uma evolução da construção de sua identidade docente. Segundo Marcelo (2009b, p. 112), “A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideias de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida”. A representação que faz de si mesma aponta para um desenvolvimento de postura no trato com os seus alunos, de modo que considera ouvi-los como parte de se sentir importante e de dar importância, ao seu próprio modo de ensinar (*descobertas*). Reconhece-se em sua fala a preocupação com os objetivos didáticos e menos consigo mesma, demonstrando uma superação, ainda que em processo, da sobrevivência na carreira, característica da fase anterior, além de demonstrar o aprendizado adquirido na troca com os pares.

A professora P3 afirma que a sua fase de estabilização se deve ao fato do acúmulo de conhecimentos gerados no desenrolar da docência, e novamente frisa a importância do seu aprendizado em momentos de partilha com os colegas da profissão. Segundo Huberman (2013, p. 40), é nessa fase que os professores demonstram um “[...] sentimento de ‘competência’ pedagógica crescente”. A relação interpessoal com os colegas de profissão, marcada por esse intercâmbio, esboça a disponibilidade da docente em se colocar em trabalhos em equipe, buscando o diálogo e a cooperação no local de trabalho, facilitando e tecendo espaços de aprendizagem da docência mútuos.

No relato da professora P4 infere-se que diante de suas reflexões sobre os erros e acertos da sua prática pedagógica e a maleabilidade das aulas perante as diferenças entre as turmas, foi uma questão de responsabilidade. Ela se valeu da memória, das recordações de sua antiga professora na escola, para desenvolver um estilo frente ao que ela considerava como a melhor opção para aquele momento de sua etapa profissional, uma postura rígida, de modo a se sentir confortável nesse

papel²². Para Cavaco (1999, p. 180), os professores, “[...] buscam descobrir e experimentar as suas competências, redimensionam as suas aspirações, comportam-se de maneira a afirmar-se, a fazer reconhecer a sua identidade profissional”.

A partir das reflexões e aprendizados durante a vida é que a professora P5 faz a análise vivida durante a fase de estabilização. Para ela as responsabilidades e os aprendizados adquiridos no percurso foram significativos para colocá-los em prática na sua proposta docente.

O que se observa nesses relatos é que essa fase, novamente sentida de maneira diversa entre as professoras, parece demonstrar uma certa maturidade face aos desafios enfrentados no início da carreira, e que de certo modo, foram percebidos de maneira positiva por todas professoras entrevistadas. Segundo Gonçalves²³ (2013, p. 164, grifo do autor):

Nesta fase, que oscilará entre os 5 e 7 anos de experiência, podendo em alguns casos prolongar-se até cerca dos 10, *os pés assentaram no chão*, a confiança foi alcançada, a gestão do processo de ensino-aprendizagem conseguida e a satisfação e um gosto pelo ensino, até aí, por vezes, não pressentido, afirmaram-se.

Cada profissional entrevistada, apresentou uma leitura de si mesma durante essa fase que caracterizou como uma preocupação com a aprendizagem e uma interpretação mais consolidada da sua identidade docente. Elas valeram de suas realidades concretas e contextos educativos para caminhar nessa fase com um pouco mais de segurança, apresentando um sentimento de calma, que não pode ser destacada de forma predominante na fase da entrada na carreira. Como contextualiza Marcelo (2009b), ao desenvolverem suas próprias respostas aos contextos inseridos, a identidade docente contribuiu na percepção das competências profissionais, auxiliando no desenvolvimento da satisfação frente ao trabalho docente, fator encarado pelos profissionais para que se tornem bons professores.

A partir da fase de diversificação/“ativismo”/questionamento, é o momento onde as generalizações de perfis profissionais, de como os professores passam por ela,

²² Neste trabalho não se tem a propensão de fazer julgamentos de valor frente as escolhas demonstradas pelas professoras participantes. O interesse é de descrever como elas procuraram se desenvolver profissionalmente durante as fases do ciclo de carreira.

²³ Gonçalves (2013), desenvolveu uma proposta de ciclo de carreira docente com professoras do ensino primário, e por isso, o tempo de docência contido nas fases se diferencia um pouco da proposta de Huberman (2013), que desenvolveu o seu estudo com professores do ensino secundário.

ficam mais difíceis de serem feitas. Segundo Gonçalves (2013), essa fase vivenciada por professoras, pode ser encarada pelo cansaço e saturação ou pela continuidade de investimento profissional. No Quadro 9, é possível visualizar esses aspectos.

QUADRO 9 - FASE DE DIVERSIFICAÇÃO/“ATIVISMO”/QUESTIONAMENTO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Professoras	Fase de diversificação/“ativismo”/questionamento
P3	<i>Cansada, cansada. Eu acho que a gente trabalha muito, muito, muito. Acho que o tempo de sala de aula também é uma coisa que tem que ser repensado. A gente sabe que é difícil, mas entra na questão da valorização de novo, porque a gente é muito sobrecarregado com as coisas, então por mais que você tente fazer um bom trabalho, às vezes você não consegue, porque você não consegue dar conta de todas as demandas que o professor tem. Se fosse só chegar lá e dar aula, beleza. Mas a gente sabe que não é assim. Você tem que planejar, você tem que pesquisar, você tem que conversar com o pai, você tem que preencher milhões de coisas burocráticas, então fica muito limitado o tempo, isso sobrecarrega bastante. Eu estou trabalhando com treinamento na escola. Treinamento esportivo dentro da escola, mas são aulas de contraturno. [...] Eu estou trabalhando com o vôlei, com xadrez e também eu trabalho com o programa que se chama “Mais aprendizagem”, que antigamente, seria uma sala de reforço escolar. É português e matemática. Eu dou aula de português e matemática para os alunos no contraturno, também.</i>
P4	<i>Eu gosto muito de dar aula, de mostrar uma forma diferente. Então, quando eu estou trabalhando por mais que seja cansativo, porque a Educação Física é uma atividade cansativa, é demais, mas eu consigo. Chega no final do dia eu estou exausta, mas eu sei que eu consegui ter o meu objetivo. Isso se torna uma realização, eu fico feliz, sempre feliz se eu consegui atingir o meu objetivo. Eu sou tutora de uma faculdade à distância, semipresencial. Mas eu resolvi fazer isso para mostrar, passar toda a minha experiência para esses futuros profissionais que pode se realizar. Eu quero mostrar para eles que não é simplesmente jogar a bola e deixar. A Educação Física não é isso, que eles têm que estar na profissão e poder aumentar sempre, mostrando tudo de bom para os alunos, que não é só futebol. Isso me deixa feliz agora, que eu posso e tenho essa oportunidade de realizar. Que a Educação Física não pare comigo ou não pare com a minha outra colega, que a Educação Física tenha um desenvolvimento melhor.</i>
P5	<i>Na verdade, tem que ter bastante discernimento nas coisas que a gente faz e nas coisas que a gente fala. E se a gente não tiver preparado, tanto na parte da teoria para poder usar na prática, as coisas acabam não acontecendo e você acaba se frustrando. Então, você tem que fazer o que você gosta, se você não fizer o que você gosta, você acaba se frustrando, para no meio do caminho. “Ah, não quero mais fazer isso! Vou procurar outra coisa”. Você tem que gostar do que você faz para poder dar certo, senão as coisas não caminham mesmo.</i>

FONTE: dados de pesquisa elaborados pela autora.

Para a professora P3 essa fase apresenta-se pelo cansaço vivenciado através das características peculiares ao trabalho dos professores de Educação Física, adicionado pelo tempo em sala de aula e pela burocratização do ensino, incidindo sobre a sua autonomia em relação ao tempo que gostaria de se dedicar apenas às aulas. Apesar dessa fase apresentar-se de modo exaustivo, a professora P3 busca se

diversificar por meio das atividades de contraturno, entre as aulas esportivas e as aulas de reforço escolar.

A professora P4 que comunga da sensação de cansaço apresentado pela professora P3, sua diversificação corresponde ao trabalho desenvolvido na formação de professores, como tutora EaD, por meio das inúmeras possibilidades de execução na Educação Física escolar. Em ambos relatos, percebe-se que as professoras continuam a se investirem profissionalmente, apesar da estafa causada pela profissão, realizando novas tentativas de desenvolvimento do trabalho docente.

A professora P5 revela uma fala mais ponderada entre o que se fala e o que se faz. Para ela, a postura do professor deve estar alinhada com os pressupostos teóricos e práticos, para evitar decepções que podem vir a se concretizar no desenrolar da profissão.

Em nenhum dos relatos, se observou uma sensação de dúvidas em relação à carreira ou à profissão, como informa Huberman (2013) em seus estudos. Ao contrário, a leitura que se faz é que as professoras continuaram a desempenhar os seus papéis mesmo diante de alguns aspectos negativos que estão presentes no trabalho do professor de Educação Física. E como coloca a professora P5, fazer o que se gosta é de suma importância para evitar o abandono ou o desencanto na profissão. Nesse sentido, a professora P3 compartilha da seguinte opinião:

*Eu acho que o professor primeiro de tudo, ele tem que acreditar naquilo, tem que ser uma pessoa de esperança. Se ele não acreditar, ele não vai conseguir ser professor ou ele vai ser um professor como a gente vê muito hoje em dia, pessoa muito doente. Então, além de tudo, acho que a docência tem que ser esse acreditar, que você pode através daquele conhecimento, seja de qualquer disciplina, que você vai conseguir fazer uma coisa melhor pelo mundo. Acho que a docência é muito uma coisa bem utópica, uma coisa de gente bem sonhadora. Não é que, claro, tem que estudar muito e ter o pé no chão pra você estudar, **mas** que vai muito de uma motivação extra. Eu acho que o professor tem que ser uma pessoa muito intrinsecamente motivada para ele aguentar ser um professor. Se não você cai fora, você fica doente. Acho que a docência é trabalhar com esses conteúdos, **mas** acreditando mesmo na educação, na transformação que você pode fazer (P3).*

A professora P4 considera ainda a área “Muito difícil [...]”. Na realidade ela é difícil, desvalorizada, mas que pode ser mudada. Que vale a pena você estar nessa parte da educação” (P4). O questionamento dessa fase fica evidente nas falas das professoras P3 e P4 ao relatarem a dificuldade presente na docência, e apesar desse reconhecimento, ambas acreditam na efetividade da Educação como ação

transformadora. Para Folle et al. (2009, p. 36): “A fase de diversificação na carreira é a maior em termos de anos de docência. Além disso, os professores lançam-se em novas propostas curriculares, estão mais envolvidos em equipes pedagógicas, mais motivados e, conseqüentemente, mais dinâmicos”.

Esses relatos apontam ainda outra questão sentida pela classe docente, a desvalorização profissional, tanto por parte da instituição mantenedora, como por parte dos pais e alunos. Para Huberman (2013), o “ativismo” presente nessa fase, se manifesta pelas críticas que os professores fazem ao modo de funcionamento do sistema educativo, paralelamente aos ataques sofridos por eles pelo mesmo sistema. No relato abaixo, é possível visualizar a questão da desvalorização funcional, como uma das dificuldades enfrentadas pela professora P3, no seu trabalho como docente:

Atualmente, eu acho que é essa questão da valorização mesmo. Valorização do professor, como um todo. Que vem desde o governo federal, estadual, municipal, chega nos pais dos alunos, dos alunos. É uma pressão que você sofre de todo mundo, que parece que você não é nada. Que você está ali, que às vezes você se sente um palhaço, ali na frente querendo ensinar para quem não quer aprender, e acho que isso é a maior dificuldade, é a questão da valorização. Acho que o professor está vivendo um tempo, que o professor e nada é a mesma coisa ou até às vezes, o professor é menos que nada. Ele é como se fosse aquele ser que ainda vai fazer mal para as crianças, sabe? A visão que a gente tem às vezes, é isso.

Farias et al. (2018), encontraram também em sua investigação, questões relativas à essa fase, onde os professores além de se envolverem com mobilizações políticas, o fazem por acreditarem na valorização da educação e de seu trabalho, frente as expectativas de carreira como melhores condições de trabalho, elevação salarial, plano de carreira, entre outros aspectos concernentes à profissão.

A fase de serenidade/distanciamento afetivo e conservantismo, nesta pesquisa, é considerada em quantidade de tempo de docência (16-24 anos), menor que a proposta de Huberman (2013), por atentar as peculiaridades do tempo de serviço do magistério nacional para as mulheres. Nessa fase, os professores apresentam uma postura mais serena em relação as situações presentes em sala de aula e menos vulneráveis aos imprevistos que surgem no caminho, conseguindo prever situações difíceis e como lidar com elas (HUBERMAN, 2013). No Quadro 10 é possível visualizar essas questões.

QUADRO 10 - FASE DA SERENIDADE/DISTANCIAMENTO AFETIVO E CONSERVANTISMO

Professoras	Fase da serenidade/distanciamento afetivo e conservantismo
P4	<i>Eu vejo que dando aula para a faculdade, por mais que eu seja tutora, tutora não, mestre! Eu vejo que eu posso colocar a experiência para eles, a minha experiência. E isso me motiva, eu percebo que brilha os olhos deles, que eles estão motivados para realizar. Eu falo para eles: “Não pense que isso aqui é só papo furado não? Eu faço mesmo! Eu faço acontecer. Não é porque eu quero me gabar não, eu quero que vocês sejam assim, excelentes profissionais”. Isso me motiva mais a mostrar para eles. Eu não vou ficar eterna, eu não vou ficar sempre para a Educação Física, né? E eu quero que eles vejam isso, continue esse lado. Eu me sinto realizada nisso, poder falar que eu posso fazer tudo isso, que eu fiz isso, que aconteceu. Essa é a minha realização.</i>
P5	<i>Foi um caminhar de desafios. Às vezes tem atividade que a gente passa, o jeito que a gente fala, tem criança que chega em casa e conta e os pais acabam não gostando, “Vê se isso é brincadeira que se faça?”. Eu tive no G.B. esse problema, de uma brincadeira que a gente fez, o pai não gostou e veio reclamar, “Mas faz parte do conteúdo”. Eu tive que pegar meus livros, pegar as coisas e mostrar. Então, teve bastante coisas que a gente passa, uns perrengues que a gente passa, mas o que eu sinto mais, o que ficou, é só coisa boa.</i>

FONTE: dados de pesquisa elaborados pela autora.

Levando em conta o tempo de serviço do magistério feminino nacional, a professora P4 com 24 anos de docência, apresenta-se ainda com uma vontade de fazer mudanças perante a formação de futuros professores. Mesmo quando se recorda dos anos que se passaram, sua avaliação é de alguém que quer deixar um legado positivo, de modo que o seu distanciamento afetivo não é sentido como descreve Huberman (2013), como algo ruim, mas como uma fase de boas lembranças das conquistas na carreira. No relato presente da professora P4, percebe-se que ela vivencia características comuns a outras etapas, com sentimentos de desafios e motivação presentes, por exemplo, na etapa de entrada na carreira, permitindo interpretar o ciclo de carreira docente como uma atividade não linear, mas algo que é contínuo, ampliando-se a cada experiência profissional vivida, como se fosse uma espécie de espiral.

A professora P5 consegue fazer um balanço sereno levando em consideração a maneira como os desafios foram superados durante o seu percurso profissional. “Em grande parte, tal serenidade provém certamente do domínio da situação pedagógica. Ao cabo de 15-20 anos, ter-se-á visto tudo e ter-se-ão construído respostas para a maior parte das situações inesperadas” (HUBERMAN, 2013, p. 50). Para ela, o resultado de sua trajetória como professora de Educação Física pode ser considerada uma “coisa boa”.

Nota-se no relato de ambas professoras, que essa fase que se encaminha para o final da jornada profissional, não possui aspectos de conservantismo. As professoras não se acomodaram em suas funções, não deixaram de realizar o seu trabalho com entusiasmo e compromisso. Elas não se sentem improdutivas ou demonstram queixas claras sobre os alunos e os demais colegas de trabalho. O que se nota é que para elas, essa fase culminou num balancete sobre o trabalho desenvolvido ao longo dos anos e que, o mesmo, foi motivo de orgulho e de realização profissional.

A última fase do ciclo de carreira de Huberman (2013), é a fase do desinvestimento (sereno ou amargo), e refere-se ao período em que a carreira do professor se finda, ao cessar dos anos de trabalho corrente. Essa fase pode ser encarada como algo positivo (a função docente foi cumprida) ou como algo mais triste, como uma sensação melancólica sofrida pelos dissabores da profissão. No Quadro 11 é possível visualizar em qual das opções, a professora P5 se encontra.

QUADRO 11 - FASE DO DESINVESTIMENTO (SERENO OU AMARGO)

Professora	Fase do desinvestimento (sereno ou amargo)
P5	<i>Eu me sinto realizada. Agora que eu vou me aposentar, as meninas perguntam: “O que você vai fazer?” – “Gente, agora eu vou poder sentar e assistir televisão!”. Mas, eu gosto muito! E estão até preocupadas quem é que vai ficar no meu lugar, “Nossa, V. e agora? – “Se eu pudesse vir e ganhar uma hora extra, eu até vinha, mas sem compromisso nenhum”. Agora eu quero descansar, chega agora de trabalhar, eu fiz a minha parte. Eu gosto muito, mas agora está na hora. Deu 50 [anos]? Deu tempo de serviço? Eu não quero trabalhar mais, eu quero ficar em casa mesmo, eu quero viajar, quero passear, filhos grandes, então agora é outra coisa.</i>

FONTE: dados de pesquisa elaborados pela autora.

A professora P5 demonstra em seu relato, a preparação para a aposentadoria, tendo completado o tempo de serviço e a idade necessários para a reclusão profissional. Mesmo dizendo que “gosta muito” do seu trabalho, seus objetivos agora estão focados em sua vida pessoal, o cuidar de si. Este período pode se dar de maneiras distintas para os professores, o que determina se será sereno ou amargo, é o sentimento que o caminho percorrido lhe traz. Segundo Farias et al. (2018, p. 449):

Ao final da trajetória docente, os professores investigados manifestam o sentimento de gratidão pelas conquistas ao longo da carreira. O olhar para as suas experiências, as conquistas, o reconhecimento dos estudantes e da comunidade provoca um desejo de aposentadoria marcado pela realização profissional.

Essas observações podem ser visualizadas na ênfase que a professora P5 dá ao se referir ao questionamento das colegas de escola sobre a interrogativa de quem irá substituí-la, de modo a valorizar e a dar continuidade ao trabalho desenvolvido por ela.

Outro aspecto presente no relato da professora P5 é a visualização da aposentadoria como a realização de uma expectativa presente durante a sua carreira. Para ela, a aposentadoria não se mostra como um abandono, mas como uma etapa próxima a se concretizar, de modo que a serenidade vivida nessa fase se apresenta em papéis de “[...] múltiplas portas de saída, caminhos de participação e de partilha, através do envolvimento em projectos realizáveis que contribuem para dar sentido e coerência à sua presença no mundo” (CAVACO, 1999, p. 187). Um desapego e um recomeço.

As características apresentadas por Huberman (2013) em cada fase do ciclo de vida profissional dos professores, permitem compreender os processos formativos nos quais os professores se imbricam durante suas trajetórias profissionais. Nesse sentido, é relevante considerar tal como sugere o autor, que este “modelo” não se configura como algo fixo ou inflexível. Ao analisar o percurso profissional dos professores, cabe ponderar os caminhos percorridos por cada pessoa, considerando suas particularidades, desafios, angústias, conquistas, sentimentos, de modo a contextualizar tal análise com o tempo histórico em que os professores estão sujeitos e os contextos por eles ocupados.

O ciclo de carreira docente desenvolvido por Huberman (2013), apresenta um traço particular no estudo da carreira dos professores, ele reflete o desenvolvimento profissional docente do professor, o que possibilita o entendimento de que a carreira é marcada por singularidades próprias a cada fase vivenciada, mas com linhas de interseção entre elas. Para o autor, a carreira é um processo, que se desenrola na continuidade da profissão, sem uniformidades ou com a pretensão de produzir generalizações sobre a mesma.

Nesse caminhar, as professoras participantes que aqui se propuseram a partilhar suas histórias de vida, compartilharam também suas visões de mundo, de educação, de profissão. E como tal, a interpretação dos dados buscou respeitar a visão delas, ainda que realizada pela pesquisadora e, portanto, com suas inferências.

A ideia foi de traduzir os relatos produzidos em significações pertinentes à profissão e ao desenvolvimento profissional docente presente em seus ciclos de carreira. Além das questões relacionadas com o ciclo de carreira explanadas nessa análise, foi possível identificar alguns elementos que compõe o desenvolvimento profissional das professoras, que a partir de suas individualidades, mostrou-se como um processo coletivo. Esses elementos foram ilustrados pela Figura 3.

FIGURA 3 - ELEMENTOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA



FONTE: dados de pesquisa elaborados pela autora.

Esses elementos caracterizam o meio pelo qual as professoras participantes da pesquisa buscam se desenvolver profissionalmente, através de cursos de curta duração, como *workshops* e oficinas, e cursos de longa duração, como especializações e mestrado; autoavaliação com os estudantes de suas experiências com as aulas de Educação Física; aprendizado autônomo por meio de livros e outros materiais didáticos relativos à área; socialização e partilha de saberes entre os pares

(aprendizado com os colegas de profissão, trabalho em equipe); desenvolvimento da leitura que fazem de si mesmas perante a docência (construção da identidade docente); modificações metodológicas e didáticas diante dos conteúdos ministrados nas aulas; maturidade para a resolução de conflitos e superação de desafios presentes na profissão; diversidade curricular e extracurricular e aquisição e desenvolvimento de competências profissionais mediados pelo contexto histórico-social no quais elas se encontram ao decorrer de seus percursos pessoais e profissionais.

Os elementos apresentados configuram o desenvolvimento profissional docente das professoras participantes e caracterizam-se, a cada etapa transcorrida pelo ciclo de carreira como uma evolução, mesmo havendo recuos e avanços tímidos entre as fases para algumas professoras.

Essa análise permitiu compreender que existe um ciclo de vida profissional para cada professora, que acontece de forma individual, pois cada pessoa vivencia o ciclo ao seu modo, e ao mesmo tempo de forma coletiva, através das relações sociais estabelecidas com o contexto em que estão inseridas e na partilha de traços em comum entre as vivências das professoras.

Como já dito, não se teve a pretensão com essa pesquisa de extrair perfis-tipo e realocá-los dentro de um “modelo” de fases da carreira, mas de considerar as particularidades e diferenças das professoras a partir dos traços coletivos, e como elas se desenvolvem profissionalmente, considerando suas histórias de vida.

Refletindo sobre os elementos presentes no desenvolvimento profissional docente das professoras participantes, atribui-se a elas o papel de sujeitos ativos de próprio desenvolvimento profissional docente, pois seus relatos permitiram compreender que são elas que buscam esse desenvolvimento por conta própria, por meio das exigências profissionais presentes na docência.

Desse modo, considera-se que dos modelos de desenvolvimento profissional apresentado por García (1999), o modelo que se configura perante o relato das professoras entrevistadas é o **Autônomo**, por meio de atividade autodirigidas de formação, como o estudo, e o **Desenvolvimento através de cursos de formação**, com algumas participações institucionais na oferta de espaços formativos que possam vir a contribuir para a formação das docentes.

A metodologia utilizada para retratar o desenvolvimento profissional docente das professoras participantes, buscou compreender a escolha profissional e a

trajetória formativa construída a partir da visão das professoras. Nessa relação, de narrar seus percursos, cada profissional expressou aquilo que lhe é latente a partir dos questionamentos realizados e, portanto, o modo como se veem professoras. Falar de si permitiu que elas pudessem expressar seus sentimentos frente a profissão, de maneira a recordar sua trajetória e nela se enxergar como sujeitos ativos de seu desenvolvimento profissional e produtoras de conhecimento e de experiências.

Nesse sentido, por meio das histórias de vida foi possível fazer a passagem das histórias individuais para a história coletiva, de modo que a história coletiva não se encontra nesse pequeno rol de histórias individuais, mas é por elas constituída e transcendente (BARROS; SILVA, 2002).

Não se tratou aqui de fazer generalizações sobre as experiências vividas pelas professoras participantes deste estudo, apesar de elas compartilharem algumas experiências em comum, mas de analisar e refletir sobre as singularidades de cada experiência para determinada pessoa, pois ninguém vivencia a mesma situação que outra pessoa da mesma forma, por isso o processo de desenvolvimento profissional se mostra tão rico e plural de significações. Segundo Moita (2013, p. 116):

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos.

Diante do exposto entende-se que o entrelaçamento das dimensões individuais e coletivas que constituem o desenvolvimento profissional docente das professoras se fez presente nas histórias de vida das professoras participantes, cada uma ao seu modo e em seu contexto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a relação da vida pessoal dos professores com a vida profissional foi o tema dessa pesquisa. Dentre as mais variadas possibilidades de estudo para com os professores, escolheu-se investigar o Desenvolvimento Profissional Docente dos professores de Educação Física de modo a compreender como eles se desenvolvem profissionalmente, tendo percorrido esse caminho pelo método de Histórias de Vida, buscando responder como se constitui o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física a partir da escolha da profissão até a sua prática pedagógica.

Os estudos que utilizam o método qualitativo em questão na área da Educação, ancoram-se no campo da abordagem (auto)biográfica e tem por premissa situar os professores como sujeitos centrais da pesquisa, de modo a enfatizar suas histórias de vida e nelas buscar as suas singularidades para compreender o objeto de pesquisa do qual se deseja investigar. Nesse sentido, esse estudo, objetivou analisar o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física que atuam na educação básica, no sentido de identificar os elementos constitutivos desse processo.

A preocupação em investigar a história de vida profissional das professoras de Educação Física que aqui partilharam as suas trajetórias, permitiu desvendar semelhanças e diferenças perante as escolhas profissionais, os percursos trilhados e as suas experiências na carreira. A abordagem utilizada possibilitou encontrar muitos pontos em comum em seus itinerários docentes.

Em relação ao objetivo específico proposto de identificar os fatores pessoais, educacionais e sociais que direcionam os professores a escolherem a Educação Física escolar, confirmou-se pela hipótese do mesmo, de que a escolha em se profissionalizar em Educação Física das professoras entrevistadas deu-se mediante as suas experiências esportivas dentro e fora da escola, sendo que os fatores educacionais e sociais, não tiveram peso em suas escolhas para a maioria das professoras.

A caracterização do processo de profissionalização das professoras de Educação Física enquanto outro objetivo específico proposto para essa pesquisa, foi marcada pela Graduação em Educação Física, na modalidade de licenciatura plena para duas professoras; licenciatura em Educação Física também para duas professoras, e ambas habilitações (bacharelado e licenciatura) para apenas uma

professora. A diversidade de escolhas profissionais pode ser mais bem percebida no tocante à Pós-Graduação, sendo que nas especializações, a temática da Educação Especial e Inclusiva obteve três aparições.

Cumprindo com o terceiro objetivo específico ao analisar o percurso formativo das professoras de Educação Física utilizando as histórias de vida delas, a análise retrospectiva baseada na memória da vida profissional docente, trouxe para o estudo a possibilidade de comparar as diferentes trajetórias profissionais e suas características em cada fase do ciclo de carreira docente vivenciado pelas professoras de Educação Física, e que cada uma ao seu modo, apresentou evoluções e recuos, permitindo caracterizar esses elementos como fases de uma carreira docente coletiva. Mesmo explorando as suas histórias de vida face as fases do ciclo de carreira dos professores de Huberman (2013), a pesquisa demonstrou que nem todas as professoras vivenciaram as mesmas fases com os mesmos sentimentos e o mesmo olhar, sendo a diferença mais expressiva na fase de entrada na carreira, pois algumas etapas propostas pelo autor não foram confirmadas com base nos relatos das professoras participantes.

Ao identificar os elementos constitutivos que caracterizam o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física, como quarto objetivo específico desta investigação, a pesquisa revelou que as professoras de Educação Física buscam se desenvolver de modo próprio e autonomamente através de livros e demais materiais relevantes aos estudos necessários à docência; na troca entre os pares e perante o aprendizado adquirido e advindo dessa troca, socializando saberes; no processo de fomentar uma avaliação de si mesmas com base nas experiências e percepções de seus alunos; na leitura que fazem de si próprias em diferentes fases da carreira (identidade docente), bem como a maturidade adquirida com o tempo para lidar com conflitos e percalços da profissão; nas diferentes e ricas possibilidades de diversificação da prática pedagógica que desenvolvem, em seus mais variados contextos educativos; na aquisição e desenvolvimento de competências profissionais mediante cursos de curta e longa duração, com pouco investimento institucional, reconfigurando o modo como exercem o ofício dada as fases vivenciadas na carreira.

Através da análise proposta para investigar o problema de pesquisa, ampliou-se o entendimento de que o processo de se desenvolver profissionalmente é ao mesmo tempo individual e coletivo.

A metodologia utilizada ainda proporcionou um relato retrospectivo de suas histórias de vida, e mesmo com foco no processo de Desenvolvimento Profissional Docente, esta etapa configurou-se como uma rememoração do percurso individual das professoras, onde suas narrativas puderam ecoar na memória da pesquisadora, provocando sentimentos de identificação e de empatia para com suas estórias. Ao mesmo tempo em que elas contavam as suas vidas, foi possível recordar também as vivências da pesquisadora, fazendo com que a mesma, tenha ocupado o lugar de sujeito e objeto de estudo.

Durante as entrevistas não se buscou intencionalmente que o meio para a coleta de dados fosse objeto de formação para as professoras entrevistadas, no entanto, pela inerência formativa do método (auto)biográfico, percebeu-se que ao revelar as suas estórias de vida, as professoras se encontravam em estado de reflexão sobre a sua própria trajetória, procurando responder da melhor maneira possível as perguntas feitas pela pesquisadora. Neste momento, a interferência foi quase nula, salvo às vezes em que elas pediam maiores esclarecimentos sobre a intenção dos questionamentos. Esse processo de entrevistá-las, também despertou uma autorreflexão sobre a trajetória de vida e os processos formativos da pesquisadora.

Nesse caminho de olhar para dentro, buscou-se, antes de tentar compreender as trajetórias de vida e formação das professoras de Educação Física, realizar esse trabalho primeiramente com a própria pesquisadora, dada a impossibilidade sentida durante a pesquisa de compreender a formação dos outros, antes de procurar compreender a sua própria. No momento da entrevista, o sentimento foi de que as perguntas referidas às professoras participantes, eram também referidas à pesquisadora, e nesse desenrolar, ao modo que elas iam concedendo a entrevista, respondendo as questões, as respostas internas da pesquisadora também eram formuladas.

Isso foi possível mediante o papel que a abordagem metodológica propiciou ao colocar as participantes (pesquisadora e professoras pesquisadas) no centro da pesquisa, assumindo um caráter duplo de papéis, para compreender os outros pelas próprias condições formativas.

Dado o desenrolar da investigação, algumas dificuldades foram sentidas. A primeira consiste na compreensão do papel dos formadores de professores dada a bibliografia consultada, pois, para os autores estudados, esse papel ainda não está

completamente formulado, de modo a causar um certo receio no momento da escrita. Outra dificuldade ocorreu na seleção dos sujeitos investigados, pois foi trabalhoso para a pesquisadora encontrar professores de Educação Física que se encontravam nas primeiras fases do ciclo de carreira, entre 1 a 3 anos e entre 4 a 6 anos, sendo possível apenas com indicações de colegas da área sobre as profissionais elencadas. Ainda sobre essa questão, neste estudo não foi possível investigar os professores do sexo masculino, pois encontrá-los foi ainda mais dificultoso, e quando havia a possibilidade, eles não se encontravam na faixa de docência do ciclo de carreira para completar o *corpus* da pesquisa. A terceira dificuldade consistiu na realização das entrevistas com as professoras que possuem um tempo menor de docência, e se encontram nas fases de entrada na carreira e de estabilização, as respostas sobre determinadas questões foram de certa forma sucintas, e mesmo que a pesquisadora tenha pedido um pouco mais de detalhes sobre determinado assunto, ainda assim não se obteve muito aprofundamento, talvez porque o percurso profissional ainda não tenha fornecido um número grande de experiências docentes.

A relação estabelecida sobre o Desenvolvimento Profissional Docente com a teoria sobre o tema permitiu realizar algumas inferências. Assim como as fases de carreira docente não podem ser vistas como uma passagem linear, o Desenvolvimento Profissional Docente também não, pois ele não acontece num caminho regular e livre de obstáculos, e mesmo se apresentando numa continuidade da carreira, um processo, é preciso considerar que o professor é uma pessoa, e essa pessoa não é uma máquina que está sempre em desenvolvimento e em constante evolução o tempo todo. Como pessoa, o professor também se desgasta, se frustra, para, respira, recua e avança. A continuidade, pode ser encarada como uma constante que engloba os avanços, os recuos, as pausas, os aceleramentos e também as descontinuidades da vida profissional docente.

Desse modo, outra adversidade apresentada, foi a ausência de uma teoria sobre o Desenvolvimento Profissional Docente na perspectiva da carreira docente no magistério nacional, ainda que haja estudos nacionais sobre o tema como o de Ferreira (2017). Pois, para o embasamento teórico sobre o capítulo que retrata essa temática, foram usados autores ibéricos e textos do idioma anglo-saxão, de modo que os estudos teóricos não estiveram embasados numa perspectiva de desenvolvimento docente voltado ao processo de formação de professores no Brasil, ainda como alguns recortes de estudos nacionais como o PIBID, por exemplo.

Ao longo da pesquisa foi possível conhecer cinco histórias, cada uma com suas peculiaridades e sentidos próprios. A abordagem adotada, auxiliou a compreensão das fases da carreira docente possibilitando a análise dos eventos que podem ocorrer numa carreira profissional, além do entendimento de como as professoras de desenvolvem. Nesse sentido, este estudo possibilitou compreender que a carreira do magistério feminino investigada não obedece fielmente ao modelo estipulado por Huberman (2013), possuindo particularidades e desafios próprios.

Colocar o professor em um lugar de destaque na pesquisa e enquanto sujeito ativo de sua formação, além de ser uma premissa desse trabalho, também é uma forma de valorizar a sua trajetória de vida de modo a significar as suas experiências no decorrer do processo de formação de professores dos quais elas se constituíram docentes, conferindo-lhes o papel de protagonistas do seu desenvolvimento profissional.

Diante da bibliografia estudada sobre as condições e possibilidades de desenvolvimento profissional, este estudo abordou o olhar das professoras participantes sobre o Desenvolvimento Profissional Docente, ao passo que no decorrer da pesquisa sentiu-se a necessidade de ter explorado as responsabilidades institucionais e de gestão escolar sobre o tema, dada a influência da literatura sobre esses pontos em relação ao Desenvolvimento Profissional Docente. Desse modo, sugere-se para pesquisas futuras na área, a investigação dessas instâncias e seus papéis no Desenvolvimento Profissional dos Professores.

A realização de estudos mais aprofundados sobre as histórias de vida dos professores torna-se pertinente, principalmente na atualidade, com o propósito de desvendar as crenças, competências, valores, a identidade docente e a relação que o professor estabelece com a sua profissão, auxiliando no processo de sistematização do conhecimento sobre o Desenvolvimento Profissional Docente e as fases da carreira de professores de Educação Física que atuam na educação básica em âmbito nacional.

As considerações expressas neste estudo não tiveram por ambição a produção de generalizações sobre o objeto investigado, mas a construção de um espaço para que os leitores possam fazer as associações com suas realidades e contextos, de acordo com as suas experiências e espaços de atuação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, S. M. B.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; SILVA, S. P. Experiência com narrativas autobiográficas na (auto)formação para a pesquisa de licenciandos em Educação Física. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 5, p. 183-194, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v2i5.2287>>. Acesso em: 08 nov. 2020.
- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. Profissionalidade docente: uma análise das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/976/723>>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- ANDRADE, A. P. S. de; SIMÕES, R. O impacto do PIBID – Educação Física na prática pedagógica de professores – supervisores. **Quaestio**, Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 847-865, nov. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2856/2430>>. Acesso em: 21 maio 2020.
- ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Â. I. L. de F. et al. (Ed.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 273-286.
- ANDRÉ, M. E. D. A; ALMEIDA, P. C. A. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 2013-219, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3640>>. Acesso em: 27 ago. 2020.
- ARAÚJO, O. H. A.; FORTUNATO, I. De professor formador para professor formador: quatro desafios para formar para a docência nas licenciaturas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 11, p. 1-14, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8962>>. Acesso em: 26 ago. 2020.
- BARROS, V. A.; SILVA, L. R. A Pesquisa em História de Vida. In: GOULART, I. B. (Ed.). **Psicologia Organizacional e do Trabalho**; teoria, pesquisa e temas correlatos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 133-146.
- BEGO, A. M. Implementação de unidades didáticas multiestratégicas na formação inicial de professores de Química. **Textos FCC**, São Paulo, v.50, p. 55-72, nov. 2016. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/4316/3233>>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742/2089_>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200009>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BESERRA, B. de L. R. A construção do olhar antropológico na formação docente. **Textos FCC**, São Paulo, v. 50, p. 93-121, nov. 2016. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/4318/3237>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BETTI, I. C. R.; MIZUKAMI, M. G. N. História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 2, p. 108-115, dez. 1997. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6568>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de: ALVAREZ, M. J.; SANTOS, S. B. dos; BAPTISTA, T. M. Porto: Porto Editora, 2013. Título original: Qualitative Research for Education.

BRACHT, W. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69 – 88, ago. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f6qxr>>. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, DF: Senado Federal, 1937.

BRASIL. **Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, DF, 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto – Lei nº 1212, de 17 de abril de 1939**. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, DF, 20 de abril de 1939. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de junho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de dezembro de 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 02 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l9394.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 096 de 18 de julho de 2013. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e revoga a Portaria nº 260, de 30 de outubro de 2010. **CAPES**, Brasília, DF, 23 jul. 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 584/ 2018**, de 03 outubro de 2018. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 dez. 2018a. Seção 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/99961-pces584-18/file>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL, Conselho Federal de Educação, **Resolução CFE nº 09/1969**, de 10 de outubro de 1969. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 out. 1969.

BRASIL, Conselho Federal de Educação, **Resolução CFE nº 69/1969**, de 02 de dezembro de 1969. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 dez. 1969.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE nº 3/1987**, de 16 de junho de 1987. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 set. 1987. Disponível em: <http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 abr. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 março 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7/2004**, de 31 de março de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 abr. 2004, Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 6/ 2018**, de 18 de dezembro de 2018. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2018b, Seção 1, pp. 48-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 28 maio 2020.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Papirus: Campinas, 1988.

CAVACO, C. J. D. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999, p. 155-191.

CAVACO, C. J. D. Formação de educadores numa perspectiva de construção do saber – contributos da abordagem biográfica. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 75-89, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146876>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CONFED. Licenciatura e/ou Bacharelado - opções de graduação para intervenção profissional. **Revista Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 19, mar. 2006. Disponível em: <http://www.confef.org.br/revistasWeb/n19/08_LICENCIATURA_OU_BACHARELADO.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.

CONFED. **Estatuto do Conselho Federal de Educação Física**. Rio de Janeiro, nov. 2010. Disponível em: <<https://www.confef.org.br/confef/conteudo/471>>. Acesso em: 24 maio 2020.

CORRÊA, N. C. B.; FERREIRA, J. L.; LIECHOCKI, B. K. História de vida e formação de professores: uma pesquisa do tipo estado da arte. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 11, p. 1-16, 2020. Disponível em: <10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8513>. Acesso em: 18 out. 2020.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CRUZ, M. M. S. et al. Formação profissional em educação física: história, avanços, limites e desafios. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 227-235, jan./jun. 2019. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/20408/pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola – questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução de: FLORES, M. A. Porto: Porto Editora, 2001. Título original: *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa Biográfica em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, abr./2011, p. 333-346. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2020.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, set./dez/ 2012, p. 523-740. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2020.

FARIA JÚNIOR, A. G. Professor de Educação Física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, V. M. (Ed.). **Fundamentos pedagógicos da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987, p. 11-33.

FARIAS, G. O. et al. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 441-454, abr./jun. 2018. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/biblio-964571>>. Acesso em: 30 out. 2020.

FARIAS, I. M. S.; ROCHA, C. C. T. Desenvolvimento profissional de professores da educação básica: reflexões a partir da experiência no PIBID. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.123-140, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/7524/pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

FERREIRA, J. L. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In: FERREIRA, J. de L. (Ed.). **Formação de Professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 33-49.

FERREIRA, J. L. **Formação Continuada Online para o Desenvolvimento Profissional que atuam no Atendimento Pedagógico ao Escolar tem tratamento de Saúde**. 2015. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2015.

FERREIRA, L. G. **Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional**. 2014. 273f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2014.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 39, n. 1, p. 79-89, jan./mar. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i1.29143>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 85-110, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.2395>>. Acesso em: 30 out. 2020.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpdf/article/view/74/64>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

FOLLE, A. et al. Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 25-49, jan./mar. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.3014>>. Acesso em: 30 out. 2020.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Aderência a profissão Educação Física: estudo de casos no magistério público estadual de Santa Catarina. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 353-367, 3 trim. 2009. Disponível em: <[10.4025/reveducfis.v20i3.6791](https://doi.org/10.4025/reveducfis.v20i3.6791)>. Acesso em: 30 out. 2020.

FUZER, C. Leitura e avaliação de textos: etapas para a formação inicial de professores de produção textual. **Textos FCC**, São Paulo, v. 53, p. 10-51, nov. 2017. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/5550/3585>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

GARCÍA, C. M. Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 51-76.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. Título original: Formación del Profesorado para el Cambio Educativo.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a06v19n2.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919?posInSet=2&queryId=c605a908-97da-4777-a996-b3532872f9a1>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

GHIRALDELLI JR., P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GOMES, M. de O. As múltiplas dimensões da aprendizagem na formação de professores: o formal e o não formal. In: MONTEIRO, S. B.; OLINI, P. (Ed.). **Didática, saberes docentes e formação**. Cuiabá: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019, v.1, p. 161 – 172.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2013, p. 141-169.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Vidas de professores**. 2ed. Porto: Porto Editora, 2013, p. 63-78.

GOODSON, I. F. **Narrativas em Educação**: a vida e a voz dos professores. Tradução de: PACHECO, A. Porto: Porto Editora, 2015.

HOBOLD, M. de S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10336/6245>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Vidas de Professores**. 2ed. Porto: Porto Editora, 2013, p. 31- 61.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de: LEITE, S. C. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Título original: Formarse para el cambio y la incertidumbre.

IORA, J. A.; SOUZA, M. S.; PRIETTO, A. L. A divisão Licenciatura/Bacharelado no curso de Educação Física: o olhar dos egressos. **Movimento**: Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 461-474, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.63979>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

LEMOS, L.M. et al. As contradições do processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 27-49, jul./set. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.19749>>. Acesso em: 14 maio 2020.

LUIZ, I. C. et al. Investigação, narrativa e formação continuada de professores de Educação Física: possibilidades para uma prática colaborativa. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, n. 1, p. e-2721, 12 maio 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/jpe/v27/2448-2455-jpe-27-e2721.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149 - 171, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/49548>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7 – 22, jan./abr. 2009a. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 nov. 2019.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8/6>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATOS, D. M. de; CARDOSO, A. L.; ORTIGARA, V. PIBID na formação de professores de educação física: expectativa e realidade. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 113-126, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23n3p113-126>>. Acesso em: 21 maio 2020.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: Abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2013, p. 111-140.

NASCIMENTO, F. J. do; CASTRO, E. R.; LIMA, I. P. de. Desenvolvimento profissional de professores de matemática iniciantes: contribuição do PIBID. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 487-504, jun./ago. 2017. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1962/609>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

NASCIMENTO, L. S.; STEINBRUCH, F. K. "The interviews were transcribed", but how? Reflections on management research. **RAUSP Management Journal**, São Paulo, v. 54, n. 4, 2019, p. 413-129. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rmj/v54n4/2531-0488-RMJ-54-4-0413.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2020.

NEIRA, M. G. Análise e produção de relatos de experiência da educação física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, São Paulo, v. 53, p. 52-103, nov. 2017. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/5552/3586>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

NOGUEIRA, M. L. M. et al. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del Rei, v. 12, n. 2, mai./ago. 2017, p. 466-485. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000200016>. Acesso em: 18 out. 2020.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Formação Docente. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Os professores a sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 15-33.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias das suas vidas. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2013, p. 11-30.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Ed.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014, p. 143-175.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Ed.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014.

NÓVOA, A. 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: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

OLIVER, D. G.; SEROVICH, J. M.; MASON, T. L. Constraints and Opportunities with Interview Transcription: Towards Reflection in Qualitative Research. **Social Forbes**, v. 85, n. 2, dez./ 2005, p. 1273-2189. Disponível em: <<https://academic.oup.com/sf/article/84/2/1273/2234980>>. Acesso em: 18 out. 2020.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Ed.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

PASSEGGI, M. C.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, n. 33, p. 111-125, 2016. Disponível em:

<<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5682>>. Acesso em: 18 out. 2020.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belos Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abri. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2020.

PEREIRA, G. S.; FIGUEIREDO, Z. C. C. O tornar-se professor de Educação Física na formação inicial: um olhar sob as narrativas de formação. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 56, p. 62-75, dez/2018. Acesso em: <<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n56p62>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

PETRONI; A. P.; SOUZA, V. L. T. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 355-364, mai./ago. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/16.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PRYJMA, M. F.; WINKELER, M. S. B. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 23-34, ago./dez. 2014. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/102/91>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

QUELHAS, A. A.; NOZAKI, H. T. A formação do professor de Educação Física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XVIII, n. 26, p. 69-87, jun. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/%25x>>. Acesso em: 14 maio 2020.

REIS, L. G. dos; SIMÕES, R. PIBID: Análise das Teses e Dissertações nos programas Stricto Sensu de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, p. 1-15, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/53259/33544>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

RODRIGUES, A. T. Análise da minuta de projeto de resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Educação Física e a questão da formação para a docência na educação básica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016, p. 711-720. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/42160/pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

ROSA, C. L. L. da; RIBEIRO, G. M.; MARIN, E. C. A formação continuada de professores de Educação Física em serviço: um processo vivenciado no âmbito do PIBID. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 213-229, jan./jul. 2016. Disponível em: <<http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/11580/10071>>. Acesso em: 21 maio 2020.

RUAS, P. A. A. R. Práticas inclusivas no ensino de Ciências. **Textos FCC**, São Paulo, v. 53, p. 132-178, nov. 2017. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/5553/3588>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SANTOS, C. R. dos. **Professores com deficiência no município de Vitória: vidas que compõem histórias**. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (ES), 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2349>>. Acesso em: 18 out. 2020.

SANTOS, N. Z.; BRACHT, W.; ALMEIDA, F. Q. de. Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 141-165, abr./jun. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.3067>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

SANTOS, W.; OLIVEIRA, A. V.; FERREIRA NETO, A. Formação continuada em Educação Física na educação básica: da experiência com o instituído aos entrelugares formativos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 647-659, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1807-55092016000300647>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

SANTOS, B. S.; SPAGNOLO, C.; STÖBAUS, C. D. O Desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 74-82, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29721>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 4855, de 27 de janeiro de 1931**. Crea o Departamento de Educação Physica, subordinado á Secretaria do Interior. Secretaria d' Estado dos Negocios do Interior, São Paulo, SP, 28 de janeiro de 1931. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1931/decreto-4855-27.01.1931.html>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

SAWITZKI, R. L.; GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q. de. Reflexões sobre formação continuada em educação física a partir de relatos docentes. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 22, n. 02, p. 66-76, mai./ ago., 2018. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5770/4333>>. Acesso em: 24 maio 2020.

SILVA, A. P. et al. “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método História de Vida. **Revista Mosaico: Estudos em Psicologia**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/279674982_Conte-me_sua_historia_reflexoes_sobre_o_metodo_de_Historia_de_Vida>. Acesso em: 05 nov. 2019.

SILVA, L. J.; FOLLE, A.; FARIAS, G. O.; ROSA, A.I. Carreira Docente em Educação Física: História de vida de uma professora emérita. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 199-214, jan./mar. (2018). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.66937>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

SILVA, G.G.; FRIZZO, G. F. E. Crítica à regulamentação da profissão e à produção científica defensora do sistema CONFEF/CREFS. **Motrivivência**, Florianópolis, ano

XXIII, n. 36, p. 149-168, jun./2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2011v23n36p149>>. Acesso em: 15 maio 2020.

SILVA, M. O. L. da; CABRAL, C. L. de O. **Formação Continuada: desenvolvimento profissional de professores na escola**. Curitiba: Appris, 2016.

SOARES, C. L., et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, E. C. de. História de vida e formação de professores: um olhar sobre as singularidades das narrativas (auto)biográficas. In: MACEDO, R. S.; SILVA, G. M.; TORRES, M. M. (Ed.). **Currículo e Docência: tensões contemporâneas, interfaces pós-formais**. Salvador: Editora da UNEB, 2003, p. 35-56.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, Identidades e Alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na Pós-Graduação. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1808/1594>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SOUZA, E. C. de; D'ÁVILA, C. Abordagem biográfica e pesquisa educacional: convergências teórico-metodológicas e práticas de formação. In: DALBEN, Â. I. L. et al. (Eds.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 441-462.

SOUZA, E. C. de; MEIRELES, M. M. de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 282-303, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20180034_303>. Acesso em: 18 out. 2020.

SOUZA NETO, S., et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/230/232>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

TAFFAREL, C. Z. Formação de professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 95-133, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/010283085726>>. Acesso em: 14 maio 2020.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Tradução de: PEREIRA, F. 17ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

URZETTA, F. C.; CUNHA, A. M. de O. Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de Ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 841-858, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n4/v19n4a05.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

VENTURA, L.; CRUZ, D. M. Metodologia de narrativas autobiográficas na formação de educadores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 426-446, jan./mar. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.19.060.AO06>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Jacques de Lima Ferreira e Nayara Cristina Bagatin Corrêa - da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, professor (a) de Educação Física da Educação Básica de ensino, a participar de um estudo intitulado: Desenvolvimento Profissional Docente dos Professores de Educação Física: Histórias de Vida. Este estudo propõe conhecer como se dá o desenvolvimento profissional docente de professores de Educação Física na rede básica de ensino, e se justifica por se entender que a história de vida do professor contribui para esse processo.

- a) O objetivo desta pesquisa é: analisar o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física que atuam na Educação Básica.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder perguntas sobre a sua vida pessoal e profissional através de entrevistas previamente agendadas, e local apropriado a ser escolhido pelo participante.
- c) Para tanto, você deverá comparecer no local previamente agendado e escolhido por você, fora do ambiente escolar, para participar das entrevistas, que levará aproximadamente duas horas num total de dois encontros.
- d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a algum constrangimento causado pela natureza das perguntas.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser relacionados a algum constrangimento em relação às suas memórias ao responder as perguntas de cunho pessoal e profissional.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são, além da contribuição para a comunidade científica, os referentes à formação docente do participante com foco no desenvolvimento profissional docente dos professores de Educação Física.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal:
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE:
Orientador:

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 3538740
na data de 28/08/2019. *gls*

- g) Os pesquisadores Jacques e Nayara, responsáveis por este estudo poderão ser localizados na UFPR - campus Rebouçás, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, 2º andar, telefone: 3535-6254, localizado a rua Rockefeller, 52 - Rebouçás, Curitiba -PR, e-mail: drjacqueslima@gmail.com, naybagatin@gmail.com, no horário: 09h00 às 19h00, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

1

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR |
CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar |
Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. Orientador desta pesquisa: Jacques de Lima Ferreira. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**
- j) O material obtido – áudios – serão utilizados unicamente para essa pesquisa e serão destruídos/descartados, os áudios, apagados da memória do aplicativo do celular ao término do estudo, dentro de 12 meses.
- k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade, e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

[_____, ____ de _____ de _____]

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 3538740
na data de 28/10/2019. *gjt*

2

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: HISTÓRIAS DE VIDA

Meu nome é Nayara Cristina Bagatin Corrêa e desenvolvo uma pesquisa sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira. A investigação tem autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná sob o número 16405419.6.0000.0102.

Este roteiro de entrevista apresenta questões específicas sobre o desenvolvimento profissional docente. A investigação tem o objetivo de analisar o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física que atuam na Educação Básica, a fim de identificar os elementos constitutivos que caracterizam o desenvolvimento profissional. Sua participação é importante, e os dados que você disponibilizar serão tratados considerando o imperativo ético da confidencialidade. Agradeço sua valiosa colaboração.

Atenciosamente,

Nayara Cristina Bagatin Corrêa

Perguntas feitas ao participante:

Questões para abordar a fase exploratória de dados, visando um mapeamento sobre a formação profissional e a escolha profissional:

- 1 - Qual é a sua idade?
- 2 - Qual é a sua graduação? Você realizou outra? Se sim, qual?
- 3 - Você realizou a sua graduação em instituição pública ou particular? Qual?
- 4 – Você fez especialização? Se sim, no quê?
- 5 – Você fez mestrado? Se sim, no quê?
- 6 - Se realizou mestrado, foi em instituição pública ou particular, qual?
- 7 – Você fez doutorado? Se sim, no quê?
- 8 - Se realizou doutorado, foi em instituição pública ou particular, qual?
- 9 – Você fez Pós-Doutorado? Se sim, no quê?

- 10 - Se realizou Pós-Doutorado, foi em instituição pública ou particular, qual?
- 11 - Há quanto tempo você atua como professor(a) de Educação Física na Educação Básica?
- 12 - Você leciona em escola pública ou particular? Se for pública, há quanto tempo? Se for particular, há quanto tempo?
- 13 - Você escolheu ser professor(a) de Educação Física? Por quê?
- 14 - Pessoas, o esporte, professores, influenciaram a sua escolha para atuar na Educação Física? Se sim, qual foi a influência e por quê?
- 15 - Sua escolha em ser professor(a) de Educação Física está relacionada a um fator pessoal? Se sim, qual?
- 16 - Sua escolha em ser professor(a) de Educação Física está relacionada a um fator educacional? Se sim, qual?
- 17 - Sua escolha em ser professor(a) de Educação Física está relacionada a um fator social? Se sim, qual?
- 18 - Na sua opinião, você considera outras influências que a/o levaram a escolher o magistério como profissão, considerando sua infância, adolescência, juventude e fase adulta?

Questões para abordar a fase da infância, adolescência, juventude, fase adulta e a escolarização.

- 1 - Onde você nasceu?
- 2 - Morou a vida toda neste lugar, ou mudou-se? Se mudou, quando isso aconteceu?
- 3 - Você viveu sempre com os seus pais, ou estiveram presentes durante o seu crescimento outros membros da família?
- 4 - Como foi a sua infância? E a adolescência? E a sua juventude?
- 5 - Como foi o início da sua fase adulta?
- 6 - Como foi o seu processo de escolarização? Você se recorda de alguma experiência marcante, positiva ou negativa?
- 7 - Como foi a sua experiência nas aulas de Educação Física na escola? Você se recorda de atividades que os professores desenvolviam e a sua participação nas aulas?
- 8 - Neste período, você teve experiências significativas relacionadas à Educação Física, dentro e/ou fora da escola? Quais?

9 - Dentro desse contexto, depois que a gente fez esse “passeio” pela infância, pela adolescência, pela juventude e pela fase adulta, é possível ver que algumas coisas foram se constituindo, como alguns conhecimentos. Como você considera que esses conhecimentos foram se constituindo e fazem parte da sua vida profissional?

10 - Você seria capaz de descrever esse conhecimento adquirido ao longo da sua trajetória de vida?

11 - Quando você percebeu que esses conhecimentos foram formando a pessoa e o profissional que você é hoje?

Questões para abordar a fase de atuação docente:

1 - Relate como foi o seu processo de profissionalização para se tornar professor(a) de Educação Física. Quando iniciou, o que fez, onde está?

2 - Durante a sua profissionalização como professor(a) Educação Física você teve dificuldades neste processo? Se sim, quais dificuldades?

3 - Como você caracteriza o seu processo de profissionalização para a carreira do Magistério em Educação Física?

4 - Como foi o início da sua prática pedagógica como professor(a) de Educação Física?

5 - Como você procura se desenvolver como professor(a) de Educação Física?

6 - Você teve dificuldades para se desenvolver enquanto professor de Educação Física? Se sim, quais?

7 - Quais são as dificuldades que você enfrenta atualmente no seu trabalho como professor(a) de Educação Física?

8 - Quais são as contribuições que o seu trabalho como professor(a) de Educação Física trazem a você?

9 - Além de professor(a) de Educação Física, você exerce outra função profissional? Se sim, qual e por quê?

10 - Como você se sente hoje como professor(a) de Educação Física?

11 - Conte algum fato da sua trajetória de vida que foi importante na sua carreira enquanto professor de Educação Física.

12 – Como você analisa a experiência de ser professor (a) de Educação Física ao longo da sua trajetória profissional?

13 - Considerando o que você falou em relação à escolha pelo magistério, bem como os conhecimentos adquiridos, como você descreve a profissão docente?

14 - Você gostaria de comentar algo que não foi perguntado sobre o seu desenvolvimento profissional como professor(a) de Educação Física?

APÊNDICE 3 – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Entrevista – P1
03/06/2020

Parte 1

1 – Qual a sua idade?

R. Eu tenho 29.

2 – Qual é a sua graduação? Você realizou outra? Se sim, qual?

R. A Minha Graduação é em licenciatura em Educação Física. Não, eu fiz Pedagogia até o terceiro período, mas eu tranquei.

3 – Você realizou a sua graduação em instituição pública ou particular?

R. Privada, eu fiz na PUC.

4 – Você fez especialização? Se sim, no quê?

R. Isso. Eu tenho em Psicomotricidade, Educação Física Escolar e Educação Especial.

5 – Você fez mestrado? Se sim, em quê?

R. Não.

6 – Se realizou mestrado, foi em instituição pública ou particular? Qual?

Não realizou.

7 – Você fez doutorado? Se sim, no quê?

R. Não.

8 – Se realizou doutorado, foi em instituição pública ou particular? Qual?

Não realizou.

9 – Você fez Pós-Doutorado? Se sim, em quê?

Não realizou.

10 - Se realizou Pós-Doutorado, foi em instituição pública ou particular? Qual?

Não realizou.

11 – Há quanto tempo você atua como professor (a) de Educação Física na Educação Básica?

R. Desde 2017.

12 – Você leciona na escola pública ou particular? Se for pública, há quanto tempo? Se for particular, há quanto tempo?

R. Nas duas. Na pública faz um ano. Na particular, desde 2017.

13 – Você escolheu ser professor (a) de Educação Física? Por quê?

R. Sim. Porque eu sempre gostei de esporte e o meu pai, ele é professor de Matemática. O meu primeiro emprego, eu fiz estágio numa escola, mas era estágio de pedagogia e eu gostei de dar aula, só que eu não gostei do curso de Pedagogia. Como eu gostava bastante de esporte, eu fiz Educação Física e me encontrei.

14 – Pessoas, o esporte, professores, influenciaram a sua escolha para atuar na Educação Física? Se sim, qual foi a influência e por quê?

R. Professor de Educação Física, eu nunca tive nenhum professor bom, que eu lembro de uma aula diferente. O que eu realmente fui ter, de aula de Educação Física, que eu conheci outros esportes, outras coisas, foi na faculdade. Na escola era só futebol e vôlei.

14.1 - E você se sentiu influenciada por esses professores da faculdade?

R. Sim, da faculdade, sim.

15 – Sua escolha em ser professor (a) de Educação Física está relacionada a um fator pessoal? Se sim, qual?

R. Não. O fato é que eu gosto de esportes.

16 - Sua escolha em ser professor (a) de Educação Física está relacionada a um fator educacional? Se sim, qual?

R. Eu acho que sim. A gente poder passar o que a gente conhece, o conhecimento que a gente tem para outros alunos. Eu pratiquei o Caratê, e eu já dei aula de Caratê desde criança.

17 - Sua escolha em ser professor (a) de Educação Física está relacionada a um fator social? Se sim, qual?

R. Não sei.

18 - Na sua opinião, você considera que outras influências que a/o levaram a escolher o magistério como profissão, considerando a sua infância, adolescência, juventude a fase adulta?

R. Como o meu pai era professor, eu sempre o ajudava a corrigir as provas. Eu ficava com ele corrigindo as provas dele quando eu era criança e adolescente, também.

18.1 A figura do seu pai te influenciou para escolher o magistério?

R. Sim.

Parte 2

1 – Onde você nasceu?

R. Nasci em Curitiba.

2 – Morou a vida toda neste lugar, ou mudou-se? Se mudou, quando isso aconteceu?

R. Sim, a vida toda aqui.

3 - Você viveu sempre com os seus pais, ou estiveram presentes durante o seu crescimento outros membros da família?

R. Não, só com os meus pais.

3.1 - Você tem irmãos?

R. Sim, tenho dois irmãos.

4 – Como foi a sua infância? E a adolescência? E a juventude?

R. Foi uma infância boa, eu podia brincar de tudo, meus pais não eram chatos que não me deixavam fazer as coisas. Eu podia brincar de tudo, fazer tudo, foi legal.

Também. Mesma coisa, sempre tive liberdade para fazer o que eu quisesse.

Também.

4.1 – Os seus pais sempre te apoiaram nas coisas que você queria fazer?

R. Sim. Na verdade, quando eu fui fazer Pedagogia, eles me apoiaram. Quando eu quis trancar porque eu não gostava, o meu pai ele ficou meio assim: “Não vai trancar, já tá quase na metade do curso”, e eu tranquei por conta mesmo. Ele pagava a minha faculdade e eu tranquei. Comecei a fazer Educação Física, eu pagava, eu que me virei. Eu não tive o apoio dele e depois quando ele viu que eu estava mesmo com vontade para fazer, ele começou a apoiar, mas isso no último ano, praticamente.

5 – Como foi o início da sua fase adulta?

R. Como eu tranquei a faculdade e o meu pai não queria que eu trancasse, ele simplesmente parou de pagar. Eu fiz o vestibular na PUC e passei. Eu tive que ir trabalhar e pagar, o meu salário inteiro era para a mensalidade.

5.1 - Você considera que esse período que você teve que arcar com os custos da sua educação, foi o período em que você se viu enquanto adulta?

R. Sim, também. Mas, eu me vi como adulta, depois que eu me formei. Eu comecei a trabalhar realmente na área, eu comecei a morar sozinha, eu consegui comprar um carro, tudo dando aula.

6 - Como foi o seu processo de escolarização? Você se recorda de alguma experiência marcante, positiva ou negativa?

R. Na escola, tinha os jogos escolares, e sempre que tinha, eu sempre ganhava, sempre fui boa nos esportes.

6.1 – Os jogos eram algo positivo na sua memória?

R. Sim.

7 - Como foi sua experiência nas aulas de Educação Física na escola? Você se recorda de atividades que os professores desenvolviam e a sua participação nas aulas?

R. Eram boas, eu sempre era a melhor, praticamente da sala. A única coisa diferente do futebol, vôlei e caçador, é que eu tive aula de atletismo e tive aula de ginástica. Acho que só, porque o resto era futebol, vôlei, basquete e só. Tinha o caçador também.

7.1 Você era bem competitiva?

R. Eu era.

8 - Nesse período, você teve experiências significativas relacionadas à Educação Física dentro e/ou fora da escola? Quais?

R. É, acho que sim. Nos jogos, que a gente participava, jogava uma escola contra a outra, era só as escolas da região. Eu estudava no Boqueirão, e entre as escolas, eles faziam um campeonato.

8.1 Você participou de alguma experiência relacionada à Educação Física fora da escola?

R. Sim, o Caratê. Eu dava aula, competia, ia no campeonato.

8.2 - E hoje em dia, você também dá aula de Caratê? E você dava aula antes de machucar a sua mão?

R. Não, não estou dando aula. Na verdade, eu parei no final do ano passado porque eu rompi o ligamento da mão, e até agora não voltou direito e eu não consigo treinar. Sim, eu dei aula muito tempo no Comunidade Escola, dava aula de graça para as crianças. Eu não sou faixa preta ainda, eu sou faixa marrom, e eu ajudava o meu Sensei.

9 - Dentro desse contexto, depois que a gente fez esse “passeio” pela infância, pela adolescência, pela juventude e pela fase adulta, é possível ver que algumas coisas foram se constituindo, como alguns conhecimentos. Como você considera que esses conhecimentos foram se constituindo e fazem parte da sua vida profissional?

R. Sim, completamente. Eu procuro passar para os meus alunos, eu tento sair do que eles já sabem, que é futebol, vôlei e basquete. Eu dou aula de luta, dou aula de dança, dou aula de ginástica. A minha professora da PUC, eu converso com ela até hoje, e eu sempre levo os meus alunos lá na PUC, para ter aula com ela, com os alunos dela, para eles (alunos dela) fazerem um trabalho com eles (meus alunos). Para proporcionar coisas diferentes, porque na escola a gente não tem muito material. Por exemplo, para dar uma aula de luta não tem o tatame, daí eu converso com ela para a gente tentar fazer uma aula de luta lá na PUC. Para eles (meus alunos), terem oportunidade.

10 - Você conseguiria descrever um pouco mais esses conhecimentos que você adquiriu ao longo da sua trajetória de vida que você usa na sua prática profissional?

R. O professor, ou ele levanta o aluno ou ele destrói. Por exemplo, o aluno, ele gosta tanto de uma determinada coisa, ele precisa de incentivo, e o professor chega lá com um incentivo negativo. Ele pode destruir o aluno, porque o professor dentro da escola, ele é a lei, ele fala e o aluno segue.

10.1 - Essa questão do incentivo, você procura levar para os seus alunos?

R. Eu sempre incentivo. Por exemplo, se eu tenho algum aluno que é do esporte, eu tento incentivar bastante. Eu tive um aluno, numa escola estadual no Cajuru, E. A., que ele jogava vôlei muito bem, e eu consegui para ele, o contato daquela escolinha do Rexona, para ele fazer um teste, para ele tentar entrar. Ele tinha 16 anos, e ele entrou.

11 – Quando você percebeu que esses acontecimentos foram formando a pessoa e a profissional que você é hoje?

R. Na adolescência, comecei a perceber a influência. Pois comecei a gostar de ensinar as crianças com quem eu treinava karatê. E na vida profissional foi quando comecei a estagiar na área, percebi que essas influências me fizeram tornar a profissional de hoje.

Parte 3

1 – Relate como foi o seu processo de profissionalização para se tornar professor (a) de Educação Física. Quando iniciou, o que fez? Onde está?

R. Eu comecei a faculdade em 2011 de Educação Física. Eu terminei no final de 2014 e a minha formatura em 2015. Eu comecei a dar aula em 2017, como professora.

2 – Durante a sua profissionalização como professor (a) de Educação Física você teve dificuldades neste processo? Se sim, quais dificuldades?

R. Sim, bastante. Eu tive que pagar a minha faculdade, que era muito difícil. Também tinham matérias que eram difíceis, que tinha que se dedicar mais, umas DPs [dependências] também. A maior dificuldade foi pagar, sozinha.

3 – Como você caracteriza o seu processo de profissionalização para a carreira do Magistério em Educação Física?

R. Não tem nem como descrever, porque foi uma coisa muito boa.

3.1 – Você considera que foi positivo?

R. Foi, bastante.

4 – Como foi o início da sua prática pedagógica como professor (a) de Educação Física?

R. Eu comecei fazendo estágio em todos os anos da faculdade. Eu comecei como professora mesmo, numa escola, que a minha amiga da faculdade de Pedagogia era coordenadora, e na escola tinha uma professora de psicomotricidade, e ela falou: “A professora saiu, surgiu uma vaga. Você quer vir aqui, conversar com a dona da escola, para ver como é que é?”. Então eu fui e conversei. Eu falei que eu nunca tinha trabalhado depois de formada, só antes, e ela me deu a oportunidade. Eu comecei a dar aula de psicomotricidade, que é para a educação infantil. Nessa escola, foi quando eu comecei mesmo.

4.1 - Você considera que foi fácil, difícil, tranquilo, você teve que estudar muito?

R. Foi muito difícil, porque eu pegava os bebês de 4 meses até 6 anos de idade. Para dar aula de psicomotricidade para um bebê que mal senta, eu tive que estudar muito, muito, muito. Eu não sabia nem o que fazer. Eu tive aluna autista, eu tive aluno deficiente físico, aluno autista eu tive vários. E com cada aluno autista, eu tinha que estudar tudo de novo, porque para lidar com um não é a mesma coisa para lidar com o outro. A forma de aprendizado, a forma de comunicação, até para conseguir fazer eles me aceitarem, foi difícil, demora. Foi difícil.

5 – Como você procura se desenvolver como professor (a) de Educação Física?

R. Ah, eu sempre estou fazendo curso, eu fiz as Pós (especializações). Eu tenho livros, um monte que eu comprei para conseguir aprender a lidar com os bebês. Porque uma coisa, é você dar aula para um aluno de 7 anos, outra coisa é você dar

aula para um bebê de 6 meses. O que você vai fazer, entendeu? Ele não faz absolutamente nada. Eu tive que estudar bastante.

6 – Você teve dificuldades para se desenvolver enquanto professor (a) de Educação Física? Se sim, quais?

R. Não, dificuldade não. Se é uma coisa que eu não sei, por exemplo, eu tive que dar aula para bebês, eu tive que aprender e procurar recursos para aprender a dar aula. Agora, eu sei. Eu fiz a Pós, trabalhei em três escolas com educação infantil dando aula de psicomotricidade.

7 – Quais são as dificuldades que você enfrenta atualmente no seu trabalho como professor (a) de Educação Física?

R. Atualmente, agora nessa pandemia (COVID-19), que a gente está tendo que ter aula online, e as aulas de Educação Física são totalmente teóricas, e não sou eu que dou aula, é um outro professor do governo. A aula que o professor dá, não é a aula que eu daria. Eu tenho que seguir o que está lá, mas não é uma aula que eu daria.

7.1 - E você tem que seguir essa atividade, ou você tem que fazer uma outra atividade para os seus alunos? E por que você considera dar uma aula que você não daria, uma dificuldade?

R. Eu posso seguir a atividade deles ou eu posso fazer uma para mim. Por exemplo, agora o tema é softbol e beisebol, eu posso fazer uma prova daquilo que estão passando, ou eu posso repassar alguma coisa que eu tenho quando a gente teve aula. Porque a metodologia é diferente, eles passam, por exemplo, a história do esporte é muito teórica, eu acho chato. Para mim, uma aula de Educação Física, a gente precisa passar a parte da teoria, a origem, tudo, mas ela tem que ser prática. Ela poderia ser mais prática, mas com a pandemia eu não vou fazer a prática.

8 – Quais são as contribuições que o seu trabalho como professor (a) de Educação Física trazem a você?

R. Bastante. Agora, eu tenho uma sobrinha, ela está com 5 meses, então tudo o que eu aprendi na Pós e na minha experiência de dar aula de psicomotricidade, eu testo nela, como se fosse o meu laboratório. Tudo que eu quero fazer novo eu testo com ela.

9 – Além de ser professor (a) de Educação Física, você exerce outra função profissional? Se sim, qual e por quê?

R. Não, profissional não. Antes, eu ajudava o meu pai na empresa dele, mas agora eu só dou aula de Educação Física, mesmo.

10 – Como você se sente hoje como professor (a) de Educação Física?

R. Eu me sinto na minha profissão, realizada. É o que eu realmente quero, o que eu gosto.

11 – Conte algum fato da sua trajetória de vida que foi importante na sua carreira enquanto professor (a) de Educação Física?

R. Quando eu comecei a dar aula para os bebês, eu tinha uma aluna que ela era, eu não sei na verdade o que ela tinha, porque o pediatra falou para os pais falarem comigo, para ver o que eu fazia. A criança tinha uns 7 - 8 meses e ela tinha o pescoço torto, parecia ser uma escoliose. O pediatra em vez de mandar para o ortopedista ou

outro especialista, pediu para os pais falarem comigo, para eu fazer um exercício de fortalecimento muscular na criança. Eu falei: “Olha, eu não sou médica, não sei o que posso fazer”. Eu comecei a pesquisar, e comecei a fazer um exercício de fortalecimento muscular na coluna, no neném, para ver se endireitava o pescoço, que ela tinha uma escoliose bem grande. E aí, melhorou bastante, mas também os pais a colocaram na fisioterapia.

11.1 – E isso, você considera que foi marcante para você?

R. Sim, porque eu tive que pesquisar bastante, estudar bastante, e eu vi a evolução dela.

12 – Como você analisa a experiência de ser professor (a) de Educação Física ao longo da sua trajetória profissional?

R. Eu sinto que eu evolui bastante. A forma que eu abordava os alunos, agora, o estilo da aula. Antes, eu dava uma aula com medo, agora eu já dou uma aula confiante, sabendo o que eu estou fazendo. Antes eu dava aula com medo porque eu não sabia o que eu estava fazendo.

13 – Considerando o que você falou em relação à escolha pelo magistério, bem como os conhecimentos adquiridos, como você descreve a profissão docente?

R. Eu acho que é uma profissão que inspira. Eu sinto que eu inspiro meus alunos, que eu incentivo, que eu dou força. “Ah, quer fazer? Então, eu te ajudo, vamos fazer!”. Eu sinto que eu inspiro eles.

13.1 – Você considera que os seus pais, a educação que você teve em casa, os princípios que você teve com a sua família, eles se manifestam hoje na professora que você é? Por quê?

R. Sim. Porque os meus pais eles sempre incentivaram a gente a estudar. Por mais que por a gente se formou na faculdade, tem que fazer um outro curso, tem que se atualizar, tem que fazer Pós. O meu pai é doutor, e ele sempre fala: “Agora que você já está cheia de Pós, tem que fazer o mestrado” – “Ah, pai, mas mestrado é complicado”. Eles incentivam bastante a estudar.

14 – Você gostaria de comentar algo que não foi perguntado sobre o seu desenvolvimento profissional como professor (a) de Educação Física?

R. Não, acho que é só isso mesmo.

Entrevista – P2
05/06/2020

Parte 1

1 – Qual é a sua idade?

R. 31.

2 – Qual é a sua graduação? Você realizou outra? Se sim, qual?

R. Licenciatura em Educação Física e bacharelado em Educação Física. Não.

3 – Você realizou a sua graduação em instituição pública ou particular? Qual?

R. Privada. Tuiuti.

4 – Você fez especialização? Se sim, no quê?

R. Sim. Educação Especial e Inclusiva.

5 – Você fez mestrado? Se sim, no quê?

R. Não.

6 – Se realizou mestrado, foi em instituição pública ou particular, qual?

Não realizou.

7 – Você fez doutorado? Se sim, no quê?

R. Não.

8 – Se realizou doutorado, foi em instituição pública ou particular, qual?

Não realizou.

9 – Você fez Pós-Doutorado? Se sim, no quê?

R. Não.

10 – Se realizou Pós-Doutorado, foi em instituição pública ou particular, qual?

Não realizou.

11 – Há quanto tempo você atua como professor (a) de Educação Física na Educação Básica?

R. 5 anos.

12 – Você leciona em escola pública ou particular? Se for pública, há quanto tempo? Se for particular, há quanto tempo?

R. Pública. Cinco anos, também.

13 – Você escolheu ser professora de Educação Física? Por quê?

R. A história é um pouco longa. Eu trabalhava como auxiliar de produção numa fábrica, e a gente não tinha ginástica laboral lá, e eu coordenava alguns movimentos de alongamento antes do trabalho, antes do expediente, e as colegas comentavam que eu tinha um perfil para isso. A partir daí, que eu fui pesquisar o curso e me interessei bastante. Quando eu entrei na faculdade, eu me interessei pela área da licenciatura.

14 – Pessoas, o esporte, professores, influenciaram a sua escolha para atuar na Educação Física? Se sim, qual foi a influência e por quê?

R. Pessoas, sim. Meus professores. Na verdade, meus professores de Educação Física na escola sempre foram amigos e sempre me ajudaram muito, tanto durante a escola mesmo, quanto depois, na formação, na faculdade, em relação ao estágio, e são pessoas bem compreensivas e amigas. Os professores tiveram uma influência bem grande. E esportes, eu sempre gostei muito, desde muito pequena. Eu sempre fui bem dedicada aos esportes, mas nada profissional, só lúdico em casa mesmo. Sempre ficava fazendo embaixadinha sozinha, jogando com a parede, dar uma volta de bicicleta. O esporte é mais nesse sentido, não no profissional.

15 – Sua escolha em ser professor (a) de Educação Física está relacionada a um fator pessoal? Se sim, qual?

R. Está. No início da formação, confesso que não. Foi mais uma decisão de desinteresse no bacharelado, a decepção com o bacharelado que foi o início da procura. Depois, durante o curso, principalmente uma matéria específica, de didática, que era uma professora sensacional, despertou um interesse pessoal, em ser como aqueles professores que eu tive. Eu vi com a matéria de didática que a gente poderia conseguir isso na escola. Um fator pessoal, de ser como eles, para algum aluno.

16 – Sua escolha em ser professor (a) de Educação Física está relacionada a um fator educacional? Se sim, qual?

R. Sim. Uma educação crítica. O fator educacional que eu mais vejo a Educação Física relacionada, é a concepção crítica mesmo. Nós temos esse papel, de fazer a criança pensar, e compreender também a parte cooperativa. Eu acredito que essa concepção crítica que eu não vejo em outras disciplinas. O Coletivo de Autores que coloca a Educação Física nessa concepção crítica, e exige isso legalmente. Esse é o fator educacional que me incentivou.

17 – Sua escolha ser professor (a) de Educação Física está relacionada a um fator social? Se sim, qual?

R. Sim, acredito que é a mesma resposta. A concepção crítica, no meu entender, ela entra no fator educacional, para que a criança cobre um ensino de qualidade, de melhor qualidade, que ela consiga realmente entender os seus direitos e cobrá-los. E no fator social, a concepção crítica para que ela veja que ela possa mudar de vida. O fator social, acredito, que o cooperativo, a empatia, os valores que a gente pode trabalhar relacionados a compreensão.

18 – Na sua opinião, você considera outras influências que a/o levaram a escolher o magistério como profissão, considerando sua infância, adolescência, juventude e fase adulta?

R. Os meus professores, acredito que em todas essas fases que você citou.

Parte 2

1 – Onde você nasceu?

R. Curitiba.

2 – Morou a vida toda neste lugar, ou mudou-se? Se mudou, quando isso aconteceu?

R. Eu já morei em Colombo. Foram várias idas e vindas, uma data assim não sei te dizer ao certo. Mas em Curitiba mesmo há 20 anos.

3 – Você viveu sempre com os seus pais, ou estiveram presentes durante o seu crescimento outros membros da sua família?

R. Com meus pais, somente.

4 – Como foi a sua infância? E a adolescência? E a sua juventude?

R. Livre, essa é palavra que resume bem. Liberdade para gostar do que eu queria, sem muitas retaliações, sem muitas cobranças. Bem feliz.

A minha adolescência foi um pouquinho conturbada. Eu trabalhei desde cedo, então os estudos ficaram um pouco de lado. A faculdade foi bem difícil. Teve um período de alcoolismo com meu pai, e a minha mãe também um pouquinho depressiva, foi um momento um pouco difícil. A minha mãe foi embora, e eu fiquei morando só com a minha irmã na minha adolescência. Um pouco difícil, nada traumatizante.

A juventude foi mais estável, a gente conseguiu traçar alguns planos, concluir alguns objetivos, a faculdade, um emprego mais estabilizado, mais estável. Na juventude, eu já estava com a família toda, com os pais novamente.

5 – Como foi o início da sua fase adulta?

R. Os 30 anos, eu considero um ponto de virada, principalmente de coisas que eu sempre tive certeza que eram inquestionáveis para mim e a gente vê que não é isso. Muitas coisas a gente vê que está errada, né? Eu preciso abrir mais a minha mente, não tornar tudo como verdade, estar disposta a ouvir outras opiniões, mas não que eu faça isso sempre. É o que eu descobri aos 30 anos e por isso que eu considero uma vida adulta. Talvez, a resposta esteja mesmo nos 30 anos. Um processo, que com 30 anos, eu precisei de psicólogo, por essa crise de consciência, talvez. Se for intitular, se for dar nome, seria uma crise de consciência para mim. E foi muito bom, porque, hoje, depois de psicólogo e de ajuda de um irmão que eu tenho, muito parceiro, a gente vai se questionando, questionando as coisas que a gente sempre viu como verdade, e o principal, de ver que eu preciso ser assim, e tentar cada vez mais ser assim.

5.1 – Então, é uma fase de descobertas? É uma fase de descobertas e de serenidade?

R. Exatamente, de calma, de tranquilidade também. Hoje, numa discussão que eu tenho consciência, que eu não preciso ter certeza, é aquela a minha opinião, se a outra pessoa não concordar, tudo bem. Às vezes, até eu tenho que mudar a minha opinião, não é sempre dessa forma linda que eu estou falando, mas eu me estresso menos, eu sou mais calma, mais leve e bem mais feliz. Isso, exatamente.

6 – Como foi o seu processo de escolarização? Você se recorda de alguma experiência marcante, positiva ou negativa?

R. A minha maior dificuldade, foi a mudança de escola. Como nós mudávamos muito em períodos que não eram de férias e de começo de ano, a gente tinha dificuldade de interação social, eu sempre tive, e isso dificultava mais ainda. Escolas diferentes, com

níveis sociais diferentes. Às vezes, eu estudava lá no M. C. em Colombo, que é uma escola em que eu era muito privilegiada, eu ia muito bem nos estudos, tirava notas boas sem precisar estudar, sem me esforçar, só indo na aula eu entendia bem, era um nível mais fácil. De repente, estava em outra escola com o nível bem diferente, a gente sofria um pouquinho de preconceito, por ir com o mesmo tênis, não ter o material “top”, muita dificuldade em acompanhar a aula, que o nível era mais exigente.

7 – Como foi a sua experiência nas aulas de Educação Física na escola? Você se recorda de atividades que os professores desenvolviam e a sua participação nas aulas?

R. Era de amizade mesmo. Eu sempre tive um professor de Educação Física que eu podia contar. Me ajudaram bastante, eram amigos. E eu me identificava bastante com todos as atividades, com todos os esportes, não tinha sempre aquela aula comum de futebol, eram aulas mais preparadas, mais elaboradas. No ensino médio, era mais técnico, na aula de vôlei, eu até joguei no time de vôlei da escola, em alguns campeonatos, participava. A aula de Educação Física era bem especial, a mais importante para mim. Eu estudava à noite no ensino médio, e as pessoas não participavam muito, elas queriam ficar sentadas, por cansaço mesmo. E ele [professor] fez um circuito, e avaliação para puxar o pessoal para o campeonato, e esse circuito de vôlei, a gente em cada estaçõzinha aprendia um fundamento, e isso me marcou porque era sempre o futebol e as meninas sentadas. Então, ele decidiu fazer algo diferente, colocou em prática e foi bem positivo.

8 – Neste período, você teve experiências significativas relacionadas à Educação Física, dentro e/ou fora da escola? Quais?

R. Durante a fase escolar, não.

9 – Dentro desse contexto, depois que a gente fez esse “passeio” pela infância, pela adolescência, pela juventude e pela fase adulta, é possível ver que algumas coisas foram se constituindo, como alguns conhecimentos. Como você considera que esses conhecimentos foram se constituindo e fazem parte da sua vida profissional?

R. Sim, com toda a certeza.

10 – Você seria capaz de descrever esse conhecimento adquirido ao longo da sua trajetória de vida?

R. Ouvir os estudantes, a vida pessoal quando eles procuram. Estar disposta a ouvir.

11 – Quando você percebeu que esses conhecimentos foram formando a pessoa e o profissional que você é hoje?

R. O ano passado, com os meus 30 anos, na crise de consciência.

Parte 3

1 – Relate como foi o seu processo de profissionalização para se tornar professor (a) de Educação Física. Quando iniciou, o que fez, onde está?

R. Depois do primeiro período da faculdade de Educação Física, no contato com os professores, eles mostraram a diferença pontual entre bacharelado e licenciatura. Eu me apaixonei pela área da docência, com os professores que, ao falar da prática passavam um amor especial no olhar, um brilho no olhar, e que era bem sofrido,

desgastante. Eu tinha uma professora, que também era professora da rede municipal, e via aquilo com um sinal de esperança, de transformação do mundo. Foi ali que começou.

2 – Durante a sua profissionalização como professor (a) de Educação Física você teve dificuldades neste processo? Se sim, quais dificuldades?

R. Dificuldades de estudo, dificuldades com o tempo porque eu trabalhava e estudava, eu tinha um tempo curto.

3 – Como você caracteriza o seu processo de profissionalização para a carreira do Magistério em Educação Física? Você considera que foi bom, ruim, fácil, difícil, que você ainda está no processo?

R. A faculdade me deu uma base excelente, eu tive professores bem competentes, bem dedicados, atenciosos, e considero bem entendidos sobre o assunto em que lecionavam, dominavam bem o conhecimento, e eles conseguiram fazer com que eu o absorvesse, e considero que estarei sempre no processo de formação. No início do trabalho na prefeitura, quando eu tinha recém me formado, eu achava que eu era a dona da verdade, que o que eu estava fazendo era certo, que quem não estava dando aula dirigida, estava dando aula livre era totalmente errado, e com o tempo eu fui vendo, especificamente, no ano passado, reavaliando e ressignificando a minha prática com a observação dos outros colegas. Eu acho que a gente deve se colocar sempre no processo de formação profissional e também sempre estar mudando. Há cinco anos, os alunos não são mais como os de hoje, então algumas práticas que eu fazia, hoje já não vão ser mais eficientes. Então, eu me considero no processo, mas com uma base boa da universidade.

4 – Como foi o início da sua prática pedagógica como professor (a) de Educação Física?

R. Foi uma experiência que eu me desiludi bastante, porque eu entrei na prefeitura numa escola onde eu era excedente. Como eu trabalhava em outro emprego à tarde, eles tiveram que me colocar de manhã. Quando eu assinei o concurso, só tinha vaga à tarde, então, eu entrei numa escola onde eu não tinha turma e fiquei lá uma semana, perdida, sem muitas orientações e sem decidir o que iam fazer comigo. Eu acabei ficando, eu entrei em agosto e até o final do ano foi um pouco indefinido. Eu tinha uma ideia, um professor tinha outra visão, e a diretora tinha outra e nós demoramos a entrar num consenso. O meu período na escola, que foi de agosto até o fim do ano, não foi nada aproveitado. Eu me desiludi bastante. Depois, fui colocando em prática, o que eu saí da faculdade, tendo certeza do que eu ia conseguir fazer. Eu fui para uma escola, aqui no Corbélia, uma escola complicada, com uma população, uma comunidade de invasão, então, eu tinha esperanças que eu ia conseguir com a Educação Física atingir a todos, 100%, era o que eu queria. E até hoje eu trabalho um pouco isso, que de não dá pra atingir 100%. O início foi um pouco de desilusão.

5 – Como você procura se desenvolver como professor (a) de Educação Física?

R. Há uns 2 anos, eu comecei com a avaliação dos alunos. Como eu estou na mesma escola, isso é mais fácil. À tarde, quando eu faço Rit [Regime integral de trabalho] e vou para outras escolas, eu faço avaliação baseada na experiência que eles tiveram também com outros professores. No início do ano, eu faço uma roda de conversa, e um feedback deles, que eles possam avaliar a aula de Educação Física para eles. O que eles acham que está ruim, o que eles acham que precisam melhorar, quem tem

coragem de falar, oportunidade de escrever, e foi um retorno bem bacana porque eu posso saber diretamente qual o objetivo que está sendo atingido. Fora isso, hoje para mim é o mais importante, e que dá muito certo, eu procuro fazer todas as formações que a prefeitura oferece. O contato com os colegas também, eu aprendo bastante. Em workshop, a gente vê bastante ideias que eu nunca imaginava que iam dar certo, a gente vê que acontece e é legal, dessa forma.

6 – Você teve dificuldades para se desenvolver enquanto professor (a) de Educação Física? Se sim, quais?

R. Acredito que tive e tenho. Eu acho que não me desenvolvi ainda, porque eu tenho muitas incertezas, mas a principal dificuldade de desenvolvimento, a meu ver é a indisciplina dos estudantes. A metodologia que a gente utiliza, às vezes, é por conta própria. Os cursos nos auxiliam bastante em questão de conteúdo, mas atingir esse conteúdo não é muito fácil com a indisciplina. A minha maior dúvida enquanto professora, são as minhas atitudes relacionadas a indisciplina.

7 – Quais são as dificuldades que você enfrenta atualmente no seu trabalho como professor (a) de Educação Física?

R. A maior dificuldade é provar a importância da Educação Física. Eu não baseio a minha aula nisso, eu penso na aula para a criança, o que ela vai desenvolver nos 50 minutos que ela está comigo, que ela se divirta. Mas a dificuldade é você precisar justificar, então, eu acho que eu não preciso, eu acabo tendo dificuldade por isso, porque eu não justifico, para quem eu não devo satisfações, eu não dou e não gosto, me incomoda. Então, eu acho que a minha maior dificuldade é essa, porque como é uma aula exposta, as pessoas criticam mesmo. A gente é chamada para justificar a aula, e eu não preciso, eu acho que eu não deveria fazer isso, se realmente soubessem da importância da Educação Física.

7.1 – Você já se viu nesse lugar de ter que convencer as pessoas, os seus colegas de trabalho, de que a Educação Física importa? Você sente que eles não têm conhecimento da importância da Educação Física ou você sente que eles desprezam a Educação Física?

R. Eu acredito que na fala eles desconhecem a importância, mas na prática, às vezes, desprezam. Por exemplo, “Ele (aluno) não se comportou na minha aula, eu vou tirar ele (da aula de Educação Física), não fez a lição de casa, eu vou tirar ele”. Isso na prática, na minha visão, eu posso estar errada, é desprezar a aula, sem ao menos vir falar comigo. Na prática, não sabe que a Educação Física é importante, e essa atitude para mim é de desprezar. Tem um fator bem importante, eu fiz uma apresentação, eu gosto muito que as crianças se apresentem, porque eu tenho muita dificuldade de falar em público, eu acho que é bom colocar isso neles desde pequenininhos. Eu faço apresentação de circo com os 5^{os} anos, e a de ginástica rítmica com os 4^{os}, com o interesse das crianças mesmo, eu não impus nada. E nessa apresentação, eu escutei muitos comentários, que estávamos próximos das provas, tanta coisa para fazer e tinha que parar para assistir à apresentação. Depois disso, eu me sinto bem desmotivada para fazer isso novamente. Como assim, mobilizar a escola toda, isso tudo deu 40 minutos, porque apresentação tinha 30 minutos e 10 minutos de deslocamento, um dia no ano todo, e eu atrapalhei? Nenhum comentário de incentivo, ninguém entendeu o meu objetivo. Alguns profissionais acharam que eu estava fazendo aquilo para me promover, divulgar o meu trabalho, e outros achando que aquilo ali deveria ter sido em outro momento, que perto das provas ia atrapalhar a

escola toda, muito fervor para pouca apresentação, e muitos comentários de que não conhecem mesmo a Educação Física.

7.2 – E como foi a reação dos pais? O que você sentiu em relação aos pais das crianças?

R. Foi totalmente diferente. Os pais queriam tirar foto comigo e com o filho, principalmente os dos 5^{os} anos que iam sair da escola. Eu senti muita gratidão dos pais, é uma comunidade humilde. Muitos falando que queriam ter tido essa aula quando eram criança, que não aprenderam isso, que não sabiam que o filho era assim. Principalmente, os que tem dificuldade de aprendizagem, foram muito bem na apresentação, viravam mortal, tinham habilidades extraordinárias na ginástica rítmica e talvez, nunca tinham tido a oportunidade de mostrar para a família. Eles se emocionaram bastante, foi um retorno bem positivo.

8 – Quais as contribuições que o seu trabalho como professor (a) de Educação Física trazem a você?

R. Para mim é sempre aumentar a minha paixão pelo esporte, pelo movimento. Eu vejo que quando a gente se mexe, naquele momento ali, para de pensar um pouco nos problemas. Então, para mim, para a minha vida pessoal é isso que eu levo. Sempre resgatar, e todo dia, exceto quarta-feira, eu estou vendo ali na minha frente a importância de se mexer, do ar livre, do contato com as outras pessoas.

9 – Além de ser professor (a) de Educação Física, você exerce outra função profissional? Se sim, qual e por quê?

R. Não. Atualmente, não.

10 – Como você se sente hoje como professor (a) de Educação Física?

R. Hoje, eu consigo me sentir importante. Importante para os alunos, eu consigo criar um vínculo, uma amizade, com crianças que tem uma vida complicada. Naqueles 50 minutos, ter um tempinho de alegria, de conhecimento. Eu me sinto importante para os alunos que eu atendo.

11 – Conte algum fato da sua trajetória de vida que foi importante na sua carreira enquanto professor (a) de Educação Física.

R. Acho que a mais importante, foi a minha apresentação, minha primeira apresentação no workshop da prefeitura. Eu não confiava muito no meu trabalho, ainda tenho muitas dúvidas, mas eu achava que estava tudo errado, e ali a partir daquela apresentação eu vi a minha importância, apresentando, ouvindo outros colegas que eu considero muito inteligentes, considero superiores a mim, que tem um estudo muito bacana na Educação Física, que sabem o que estão falando, estudantes da federal (UFPR) elogiando o meu trabalho, colocando a importância daquela prática no contexto da Educação Física. Foi nesse momento, bem específico, que eu comecei a me achar mais importante, a valorizar a minha importância.

12 – Como você analisa a experiência de ser professor (a) de Educação Física ao longo da sua trajetória profissional?

R. Desafiadora. Acho que mexe com as emoções, com o saber ganhar, saber perder da criança. Acho que desafiadora.

13 – Considerando o que você falou em relação a sua escolha pelo magistério, bem como os conhecimentos adquiridos, como que você descreve a profissão docente?

R. Desafiadora? Eu descrevo como importante, a gente precisa se motivar a todo momento, a valorização que a gente quer não existe, não tem, por conta de salário, do respeito da comunidade, até de familiares mesmos. Professores, colegas, a gente precisa achar outros meios, acho que resiliência seria a resposta mais direta sobre o que eu penso da pergunta. É porque a gente não tem esses reconhecimentos que a gente precisa, mas tem outros. A resiliência de dar valor ao reconhecimento que a gente tem. E claro, lutar pelos que a gente não tem ainda. Para conseguir manter uma qualidade na profissão a gente precisa ir nesses caminhos que a gente já conquistou, se não a gente desmotiva e acaba baixando a qualidade.

13.1 – Você considera que a sua família teve influência para você estudar? Você acha que eles foram importantes para a sua formação?

R. Não.

14 – Você gostaria de comentar algo que não foi perguntado sobre o seu desenvolvimento profissional como professor (a) de Educação Física?

R. Não, acho que está bem contemplado.

Entrevista – P3
12/03/2020

Parte 1

1 – Qual a sua idade?

R. 35

2 - Qual é a sua graduação? Você realizou outra? Se sim, qual?

R. É, licenciatura em Educação Física. Fiz, licenciatura em Letras – Português/Inglês.

3 – Você realizou a sua graduação em instituição pública ou particular? Qual?

R. Pública! Uma foi na federal (UFPR) e a outra foi na UTFPR.

4 – Você fez especialização? Se sim, no quê?

R. Fiz, a primeira foi Atividade Física e Saúde na federal (UFPR), e depois eu fiz a Educação das Relações Étnico-Raciais, também na federal (UFPR).

5 – Você fez mestrado? Se sim, no quê?

R. Sim, faço mestrado. Em Educação, na federal (UFPR).

6 – Se realizou mestrado, foi em instituição pública ou privada, qual?

R. UFPR, pública.

7 – Você fez doutorado? Se sim, no quê?

R. Não.

8 – Se realizou doutorado, foi em instituição pública ou particular, qual?

Não realizou.

9 – Você fez Pós-Doutorado? Se sim, no quê?

R. Não.

10 – Se realizou Pós-Doutorado, foi em instituição pública ou particular, qual?

Não realizou.

11 – Há quanto tempo você atua como professor (a) de Educação Física na Educação Básica?

R. 8 anos.

12 – Você leciona em escola pública ou particular? Se for pública, há quanto tempo? Se for particular, há quanto tempo?

R. Pública. É, 8 anos.

12.1 – Você chegou a atuar na escola particular?

R. Atuei como estagiária, não como professora, só como estagiária.

13 – Você escolheu ser professora de Educação Física? Por quê?

R. Escolhi. Acho que é o motivo mais que clichê de todos. É porque eu jogava vôlei, gostava de esporte e eu acho que eu me identificava. Gostava dessa coisa mais livre, digamos assim, de não ter que ficar engravatado em algum lugar, atrás de uma mesa.

14 – Pessoas, o esporte, professores, influenciaram a sua escolha para atuar na Educação Física? Se sim, qual foi a influência e por quê?

R. Por pessoas, não. Pelo esporte, é que nem eu falei que eu gostava né? Foi por isso.

15 – Sua escolha em ser professora de Educação Física está relacionada a um fator pessoal? Se sim, qual?

R. Acho que sim, né? Com as coisas que eu tinha aptidão, que era a questão esportiva, que eu gostava também.

16 - Sua escolha em ser professora de Educação Física está relacionada a um fator educacional? Se sim, qual?

R. Eu acho que não. Até porque quando eu comecei, eu nem pensava na escola, depois que eu fui para a escola. Agora eu me identifico bastante, mas quando eu comecei eu nem pensava na escola.

17 - Sua escolha em ser professora de Educação Física está relacionada a um fator social? Se sim, qual?

R. Não mesmo. Porque primeiro você escolhe uma licenciatura, você sabe que não é a profissão mais rentável. Acho que está mais ligado com a questão do prazer, de fazer alguma coisa que você gosta.

18 – Na sua opinião, você considera outras influências que a/o levaram a escolher o magistério como profissão, considerando sua infância, adolescência, juventude e fase adulta?

R. Ah, eu não sei. Quando a gente é criança a gente sempre brinca né, de escolinha, e eu sempre fui uma boa aluna, então, gostava da escola. Mas como eu falei, a escola não foi bem uma escolha, veio. Ah, eu fiz o concurso e daí assumi o concurso. Claro! Escolhi fazer o concurso para ser professor, mais pela estabilidade. Mas assim, quando criança eu brincava de escolinha e gostava de ser professora.

Parte 2

1 – Onde você nasceu?

R. Nasci aqui em Curitiba.

2 – Morou a vida toda neste lugar, ou mudou-se? Se mudou, quando isso aconteceu?

R. Não, eu morei em Pato Branco por 10 anos e depois eu voltei. Então, a minha vida escolar inteira na verdade, foi lá, desde o Pré [pré-escola] até o primeiro ano do ensino médio. Daí, eu só fiz aqui o final do ensino médio e a faculdade.

3 – Você viveu sempre aqui com os seus pais, ou estiveram presentes durante o seu crescimento outros membros da família?

R. Não, eu não vivi com os meus pais e eu morava com os meus avós. Toda minha vida, meus avós e meus tios. Eu não convivía nem com a minha mãe e nem com o meu pai.

4 – Como foi a sua infância? E a adolescência? E a sua juventude?

R. Foi boa, foi tranquila, brincava muito. É, tinha algumas questões de problemas familiares, mas tudo assim, muito tranquilo, né? Então, foi uma infância feliz! Eu olho para trás hoje e vejo que bem proveitosa, foi uma infância vivida como infância mesmo.

Ah, a adolescência foi mais conturbada, como é pra todo mundo, eu acho, né? Questão das emoções ali à flor da pele, sentimentos, mas também sem grandes acontecimentos. Assim, acho que aquela coisa normal de adolescente, que está tentando se achar no mundo, mas foi, acredito que tranquilo também.

A minha juventude foi mais tranquila também, onde estava mais madura, mas consciente das coisas. Então, fazia as coisas normais que jovens né? Saía com os amigos, estudava, nada fora do normal assim, do básico.

5 – Como foi o início da sua fase adulta?

R. Tem alguma data específica que vocês considerem a fase adulta?

5.1 – Não.

R. Ah, eu acho que a fase mais adulta começa ali, acho que com a faculdade mesmo, né? A gente começa a ter mais responsabilidade. Foi na faculdade que eu comecei, a trabalhar por exemplo, ganhar o dinheiro que até então só estudava. E qual que foi a pergunta, mesmo?

5.2 – Como foi o início da sua fase adulta?

R. Também foi bem tranquilo porque ainda tinha o apoio da família, morava com a família, então também não tinha muita responsabilidade. Conseguia estudar, trabalhar, mas é porque eu queria mesmo, não por nenhuma necessidade, nem por nenhuma obrigação. Então, acho que foi um início bem tranquilo, assim.

6 – Como foi o seu processo de escolarização? Você se lembra de alguma experiência marcante, positiva ou negativa?

R. Ai, tem várias histórias para contar da escola. É, foi toda na educação pública também, isso é uma coisa que eu tenho bastante orgulho, de sempre ter estudado em escolas públicas e considero que a minha educação foi muito boa, tanto que depois, estudei na universidade pública, fiz especialização, mestrado, tudo na universidade pública. Então, considero que foi bem boa. E é claro que a minha experiência assim, bem marcante, era com as aulas de Educação Física. Eu gostava de estar sempre na quadra. Então, às vezes, eu matava aula das outras disciplinas, pedia para ir ao banheiro e não voltava, pedia para tomar uma aguinha e ia lá jogar bola, e então me lembro disso. E lembro também de, quando eu vim para Curitiba, de ficar muito brava, porque eu gostava muito de Educação Física e eu queria tirar 10 e a minha professora não estava nem aí, ela deixava a gente fazer o que quisesse e ela dava 8,5 para todo mundo e eu ficava muito brava. Quem fazia e quem não fazia, todo mundo, era de cima a baixo, era 8,5 e eu ficava muito brava porque eu pensava que eu merecia 10, né? Então isso me marcou bastante.

7 – Como foi a sua experiência nas aulas de Educação Física na escola? Você se recorda das atividades que os professores desenvolviam e a sua participação nas aulas?

R. Eu lembro! Nossa, lembro bastante! Quando era criança, quando eu morava lá em Pato Branco, as escolas eram muito grandes, porque é uma cidade pequena, do interior, então as escolas tinham um campo enorme, de grama e árvore, areia e quadra, então tinha muito espaço para a Educação Física. E quando eu era pequena, a gente brincava muito embaixo das árvores, ficava fazendo aquelas cantigas de roda e pular corda. Eu lembro bastante de pular corda, de brincar com as cantigas. E depois, quando eu fiquei mais velha, dos esportes. Jogava muito vôlei, muito futebol. No ensino médio, que nem eu falei para você, já era mais solto. Até o ensino fundamental, os professores, eles mesmos que dividiam lá os 4 bimestres como: futebol, vôlei, basquete e não sei o quê, mas era dirigido, eles ensinavam os fundamentos. Quando eu vim para Curitiba, no ensino médio que foi bem largado, aula livre sempre! Se estava chovendo, você ficava jogando pingue-pongue, ou jogava uno, dominó, sei lá o quê, se estava sol, daí podia jogar vôlei, ou futebol ou ficava lá sentado sem fazer nada. A professora ia tomar café.

8 – Neste período, você teve experiências significativas relacionadas à Educação Física, dentro e/ou fora da escola? Quais?

R. Ah, eu participava dos jogos, né? Daí era legal também, representar a escola, você saía.

8.1 Você ia para outras cidades?

R. Para outras cidades, não. Porque o meu avô não deixava. Só dentro da cidade, os jogos da cidade. Eu estudava numa escola que tinha os jogos internos da escola, né? Então, turno e contra turno, e tinha os jogos da cidade e tinha os escolares, só que era sempre dentro da cidade também.

9 – Dentro desse contexto, depois que a gente fez esse “passeio” pela infância, pela adolescência, pela juventude e pela fase adulta, é possível ver que algumas coisas foram se constituindo, como alguns conhecimentos. Como você considera que esses conhecimentos foram se constituindo e fazem parte da sua vida profissional?

R. Claro, acho que tudo o que a gente aprende na vida da gente, seja coisas boas ou ruins, né? Como eu falei dessa minha professora, por exemplo, ela não foi um exemplo positivo, ela foi um exemplo do que eu não queria ser. Então, acho que sim! Acho que as coisas que a gente passa também enquanto aluno, você pensa isso foi legal, isso não foi legal, vai acumulando.

10 – Você seria capaz de descrever esse conhecimento adquirido ao longo da sua trajetória de vida?

R. Ah, como eu falei para você, né? As coisas que eu tinha na escola, por exemplo, quando era criança. Isso, hoje em dia por exemplo, se eu for trabalhar com criança eu uso bastante o que eu aprendi naquela época, ou a questão que eu falei para você que os professores lá dividiam os conteúdos nos esportes mais básicos. Eu já percebi que isso, eu fazia, mas tinham colegas meus que não faziam. Então, não é legal, porque pessoas ficam excluídas, o esporte é muito excludente. Então, para a minha prática eu já penso diferente e tento trazer as outras coisas, a dança, ginástica, os

outros conteúdos junto, não só os esportes, como ainda tem muita gente que só trabalha os esportes. É, a questão da faculdade também, abre bastante a cabeça da gente, né? Que nem eu pensei que ia fazer faculdade para jogar vôlei, e na verdade eu cheguei na faculdade e fui trabalhar com idosos, não tinha nada a ver com o que eu pensava, e fiquei muito tempo trabalhando com os idosos com a questão da atividade física voltada para a saúde, e tudo isso foi agregando.

11 - Quando que você percebeu que esses conhecimentos foram formando a pessoa e a profissional que você é hoje?

R. Ah, eu acho que ao longo dos anos. Assim, eu acho que a cada ano que passa a gente vai sendo um professor diferente por causa desses conhecimentos. A troca de experiências, eu já trabalhei com muitos professores que nossa, eu aprendi muito com eles. Eu acho que muita coisa que eu aprendi, que eu uso hoje, foi porque eu aprendi com professores mais velhos, mais experientes. Tive colegas muito bons, que me ensinaram bastante. É isso.

Parte 3

1 – Relate como foi o seu processo de profissionalização para se tornar professora de Educação Física. Quando iniciou, o que fez, onde está?

R. É, eu acho que iniciou desde quando eu estava na escola, porque a Educação Física era a minha matéria preferida, então, eu lembro que eu chegava a anotar as coisas que o professor fazia na aula, as coisas que ele falava, que eu tinha o meu caderno que quando eu fosse ser professora eu ia fazer aquilo. Nossa, eu era a única louca que anotava. Que Educação Física, todo mundo só quer fazer a parte prática e eu gostava quando o professor falava as coisas, né? Eu tinha um professor bem legal, Pacheco o nome dele, e ele falava das vitaminas e das fibras, do que que era bom para quê, e nossa, eu achava fantástico e anotava. Então, eu acho que começou desde aí mesmo.

2 – Durante a sua profissionalização como professora de Educação Física você teve dificuldades neste processo? Se sim, quais dificuldades?

R. Muitas! Acho que primeiro de tudo a inexperiência, né? Quando você cai numa escola ninguém pega na sua mão e fala “Olha você tem que fazer assim”. Eles te jogam lá e falam “Essas 35 cabeças são suas, se vire, faça eles fazerem alguma coisa”. Então, acho que quando a gente começa, a gente é muito inexperiente, né? A gente pode ter um conhecimento técnico ali, conhecimento da disciplina, mas de lidar com situações que acontecem às vezes, com conflitos, ou com alunos que não querem fazer, eu acho que é uma das maiores dificuldades você mediar as coisas, e você só aprende isso na prática e ao longo do tempo, e também vendo o que dá certo e o que não dá certo.

2.1 – Tentativa e erro?

R. É!

3 – Como você caracteriza o seu processo de profissionalização para a carreira do Magistério em Educação Física? Você acha que foi bom, ruim, fácil, difícil, prazeroso, não prazeroso, desafiante, monótono?

R. Eu acho que o processo foi bom, eu só acho que, por exemplo, na faculdade é, eu aprendi muitas coisas, por exemplo, que são para mim, não para eu ensinar. Eu acho

que deveria ser mais voltado para o ensino, a questão da licenciatura, né? Tive disciplinas muito boas, didática essas coisas, mas outras disciplinas por exemplo, que a gente tinha lá, os esportes. Como é um curso de licenciatura acredito que deveria ser voltado ao ensino dos esportes, não para a gente ficar lá aprendendo coisas, né? As mil regras, e campeonatos, e tal. Acho que nesse ponto pode-se melhorar, mas acredito que foi uma formação bem boa, que deu bastante base como eu falei. A gente sai de lá com uma base bem boa para trabalhar, o que falta é você encaixar isso na prática, com alunos de diversas idades, diferentes. Pode ser que você trabalhe com sexto ano, pode ser que você trabalhe com o terceiro do ensino médio e você vai ter que saber se adaptar a tudo isso.

4 – Como foi o início da sua prática pedagógica como professora de Educação Física?

R. Sem ser na educação básica, ou só na educação básica?

4.1 – Na educação básica.

R. Então, comecei quando eu passei no concurso. Nunca tinha trabalhado com escola, trabalhava na academia, trabalhava em centros comunitários com outra população que eram os idosos, então não tinha nada a ver. Aí, eu comecei na escola em 2012 e fui para uma escola onde tinha essa professora muito boa, que até hoje ela é minha amiga e ainda bem que tinha ela, e ela me ajudou muito com essa questão da didática, de lidar com os conflitos, aprendi bastante com ela. E foi tranquilo, prazeroso, mas ao mesmo tempo desafiador. Eu acho que nos meus primeiros anos de professora eu era muito estressada porque justamente como eu não sabia muito como lidar com as coisas, eu ia mais para o lado de ser dura para que os alunos não abusassem. Hoje em dia, eu ainda sou um pouco, sou menos, já sou mais maleável, mas eu era muito, assim, ferro e fogo, sabe? Tem que fazer, tem que ser assim! Não sei o quê, não podia fazer bagunça. Uma coisa que eu gosto e eu acho que ajuda fazer, é autoavaliação no final. Eu sempre, todo ano fazia autoavaliação dos meus alunos e eles falavam que eu era muito estressada, muito brava. Meu Deus, tem que melhorar tudo, e agora eles já falam menos isso, não falam tanto. Eu acho que eu consegui evoluir um pouco nesse aspecto. Mais a questão de segurança mesmo, de você querer dominar a turma e você acha que tem que ser daquele jeito, mas com o passar do tempo vai aprendendo que também pode ser mais maleável.

5 – Como você procura se desenvolver como professora de Educação Física?

R. Eu acho que nesse ponto de ter um feedback dos alunos, acho bem importante. Mas também estudando, eu estudo bastante. Eu sempre estou lendo, mesmo que eu dê aula todo ano para a mesma série, eu procuro sempre estar lendo, estudando de novo, não fazer como alguns (colegas) fazem, pegar lá o mesmo texto, 50 anos o mesmo planejamento. Eu sempre estou tentando renovar, estudar e fazendo curso, né? Especialização, mestrado. Acho que tudo isso colabora.

6 – Você teve dificuldades para se desenvolver enquanto professora de Educação Física? Se sim, quais?

R. Ai, dificuldade eu acho que no sentido da não valorização da profissão. A gente é muito cobrado e pouco valorizado. Se você quer fazer um curso, por exemplo, você tem que fazer por você mesmo, o local que você trabalha não te oferece muitas oportunidades ou não te libera. Por exemplo: “se você quiser fazer, você que faça na sua hora vaga”. Então, acho que as capacitações são fracas, poderiam ser melhores.

Eu acho que esse tipo de dificuldade, não tem um incentivo para que você busque ser melhor do que você queira. Fazer um curso, quem que vai querer fazer um curso, que você tem que pagar, se você tem que ir na sua hora vaga? São poucos que querem. Agora, se tivesse uma liberação, com certeza estimularia muito mais pessoas a estudarem.

7 – Quais são as dificuldades que você enfrenta atualmente no seu trabalho como professora de Educação Física?

R. Atualmente, eu acho que é essa questão da valorização mesmo.

7.1 - Que tipo de valorização?

R. Valorização do professor, como um todo. Que vem desde o governo federal, estadual, municipal, chega nos pais dos alunos, dos alunos. É uma pressão que você sofre de todo mundo, que parece que você não é nada. Que você está ali, que às vezes você se sente um palhaço, ali na frente querendo ensinar para quem não quer aprender, e acho que isso é a maior dificuldade, é a questão da valorização. Acho que o professor está vivendo um tempo, que o professor e nada é a mesma coisa ou até às vezes o professor é menos que nada. Ele é como se fosse aquele ser que ainda vai fazer mal para as crianças, sabe? A visão que a gente tem às vezes, é isso. Até o ano passado, eu estava ensinando um conteúdo de ginástica e uma menina se machucou. Mas é normal, caiu, torceu o pé, machucou. Meu Deus, os pais falando que eu era uma louca, que onde já se viu. Então, assim, é o meu trabalho, eu estou ensinando e acontece. Que agora eu virei uma louca, que agora eu estou machucando as crianças? Como assim? Tem coisas muito desproporcionais e de desqualificar mesmo o seu trabalho, sabe? Em todas as esferas, dos alunos, pais dos alunos. Acho que isso é muito triste.

7.2 – Você já sentiu essa desqualificação por parte dos seus colegas de trabalho?

R. Já! Bastante! Principalmente de outras disciplinas, né?

7.3 – Quais disciplinas?

R. Ah, matemática, português. Eles acham que a Educação Física não serve pra nada. Graças a Deus, como eu estou numa escola há bastante tempo, isso já rompeu bastante. Mas quando você vai para uma escola nova, que você chega lá, dependendo dos professores que estavam antes, Educação Física e nada é a mesma coisa. Então, parece que você tem que também fazer um trabalho para mostrar que você trabalha. Então, também com certeza, nossa, e as piadinhas: “Ai, nossa, deveria ter feito Educação Física. Ficar lá na quadra jogando bola. Por que, que eu fui escolher matemática? Por exemplo, devia ter feito Educação Física, olha aí ó”.

8 – Quais são as contribuições que o seu trabalho como professora de Educação Física traz a você?

R. A primeira de todos, é satisfação pessoal. Você trabalhar com uma coisa que você gosta. Como eu falei antes, que eu escolhi, então eu me sinto bem, trabalhar com satisfação, de bem-estar pessoal, me sinto bem. Claro, me sentiria muito melhor se ganhasse mais. Mas, eu me sinto bem por ter escolhido essa profissão, trabalhar. E gosto também de estar fazendo com que os alunos evoluam e se sintam melhores com relação ao corpo. Muitas das vezes, uma coisa que você fala ali pro aluno, uma hora que para você não é nada, e depois o aluno vem e te fala para você “Nossa,

professora, isso mudou a minha vida, porque eu comecei a pensar, e perdi a vergonha". Eu tinha uma aluna que era muito tímida, "Nossa professora, você falou que era para eu procurar fazer uma dança ou teatro, e eu me inscrevi na aula de dança de salão e agora eu estou melhor". Pequenas coisas do dia a dia que são satisfatórias para você ver que, poxa, o meu trabalho está contribuindo para mim, enquanto pessoa e para os meus alunos também. E isso volta para gente, tudo o que a gente faz para os outros volta para a gente.

9 – Além de professora de Educação Física, você exerce outra função profissional? Se sim, qual e por quê?

R. Olha, não sei se encaixa, mas eu estou trabalhando com treinamento na escola. Treinamento esportivo dentro da escola, mas são aulas de contraturno. Estou trabalhando com o vôlei, com xadrez e também eu trabalho com o programa que se chama "Mais aprendizagem", que antigamente, seria uma sala de reforço escolar. É português e matemática. Eu dou aula de português e matemática para os alunos no contraturno, também. Mas é tudo dentro da escola.

9.1 – Na mesma escola que você trabalha como professora de Educação Física?

R. Sim, na verdade, foi uma escolha da direção mesmo. Eles queriam que fosse uma coisa mais dinâmica, assim para os alunos, e como eu tenho essa informação de Letras, eles acharam que encaixou bem, porque a gente trabalha muito a matemática e o português com jogos, com brincadeiras, diferente da sala de aula. Até a formação quando eu faço com eles, eles não ficam sentados um atrás do outro. A gente fica em círculo, meia-lua, a gente sai, vai para o pátio, vai para o laboratório, vai para a biblioteca. Então, para ser uma coisa bem dinâmica mesmo.

10 – Como você se sente hoje como professora de Educação Física?

R. Cansada, cansada. Eu acho que a gente trabalha muito, muito, muito. Acho que o tempo de sala de aula também é uma coisa que tem que ser repensado. A gente sabe que é difícil, mas entra na questão da valorização de novo, porque a gente é muito sobrecarregado com as coisas, então por mais que você tente fazer um bom trabalho, às vezes você não consegue, porque você não consegue dar conta de todas as demandas que o professor tem. Se fosse só chegar lá e dar aula, beleza. Mas a gente sabe que não é assim. Você tem que planejar, você tem que pesquisar, você tem que conversar com o pai, você tem que preencher milhões de coisas burocráticas, então fica muito limitado o tempo, isso sobrecarrega bastante.

11 – Conte algum fato da sua trajetória de vida que foi importante na sua carreira enquanto professora de Educação Física.

R. Um fato específico assim não me recordo agora, mas o que eu me lembro bastante é aquela história que eu contei da professora, que ela dava a mesma nota para todo mundo e não estava nem aí, isso me marca no sentido de eu não querer ser igual a ela.

11.1 – Mas tinha avaliação? De onde que surgia a nota?

R. É, acho que era assim que ela dava nota para todo mundo, para ninguém reclamar. Ela chegava no início da aula, soltava uma bola para cada um e sumia.

12 - Como você analisa a experiência de ser professora de Educação Física ao longo da sua trajetória profissional?

R. Ah, eu acho que é uma profissão que sempre a gente está em constante mudança. A professora que eu era lá em 2012, já sou outra pessoa agora. Vai acumulando experiência, vai acumulando aprendizado.

12.1 – Você evoluiu? Você sente isso, que você evoluiu como professora?

R. Espero que sim. Sim, sim. No sentido como os próprios alunos falam. Antigamente eles falavam que era muito brava, muito estressada, hoje eles já não falam mais isso. Então, acho que houve uma evolução um sentido de conhecer mais mesmo como que é a realidade da escola, como que funciona, o que que dá certo, o que que não dá.

13 - Considerando o que você falou em relação em relação à escolha pelo magistério, bem como os conhecimentos adquiridos, como você descreve a profissão docente?

R. Eu acho que professor primeiro de tudo, ele tem que acreditar naquilo, tem que ser uma pessoa de esperança. Se ele não acreditar, ele não vai conseguir ser professor ou ele vai ser um professor como a gente vê muito hoje em dia, pessoa muito doente. Então, além de tudo, acho que a docência tem que ser esse acreditar, que você pode através daquele conhecimento, seja de qualquer disciplina, que você vai conseguir fazer uma coisa melhor pelo mundo. Acho que a docência é muito uma coisa bem utópica, uma coisa de gente bem sonhadora. Não é que claro, tem que estudar muito e ter o pé no chão pra você estudar, mas que vai muito de uma motivação extra. Eu acho que o professor tem que ser uma pessoa muito intrinsecamente motivada para ele aguentar ser um professor. Se não você cai fora, você fica doente. Acho que a docência é trabalhar com esses conteúdos, mas acreditando mesmo na educação, na transformação que você pode fazer.

13.1 – Você considera que a sua família, ou alguma/s pessoa/s dentro da sua família foi ou foram importante/s no sentido de guia escolar? De te dar orientações de como ser na escola? E se, você levou isso para frente?

R. Na verdade, não. Não tinha muito, assim, como eu morava com o meu avô e com a minha avó, eles claro, colocavam a gente na escola, faziam a gente ir pra escola, mas não tinha uma coisa muito obrigatória. O dia que eu não estava muito afim, “não quer ir para a escola, não vai”. Eles não eram muito de obrigar e se eu não quisesse ter feito faculdade não teria feito. Não tinha um incentivo “Ai não, continue estudando”. Era mais assim, na educação básica porque era obrigado, mas não tinha um incentivo maior, ou por exemplo, de chegar em casa e ter ajuda para fazer um dever ou muito a questão de ir em reunião de escola.

14 - Você gostaria de comentar algo que não foi perguntado sobre o seu desenvolvimento profissional como professora de Educação Física?

R. Não. Acho que você perguntou, você falou de coisa que abrangeu bastante, acho que eu falei bastante também. É isso.

Entrevista – P4
11/03/2020

Parte 1

1 - Qual é a sua idade?

R. Tenho 50 anos.

2 - Qual é a sua graduação? Você realizou outra? Se sim, qual?

R. Educação Física, plena. Não.

3 - Você realizou a sua graduação em instituição pública ou particular? Qual?

R. Pública. (UFPR)

4 – Você fez especialização? Se sim, no quê?

R. Sim, especialização em inclusão, pedagogia hospitalar, e mais uma sobre a saúde do professor.

5 – Você fez mestrado? Se sim, no quê?

R. Não. Estou tentando.

6 - Se realizou mestrado, foi em instituição pública ou particular, qual?

Não realizou.

7 – Você fez doutorado? Se sim, no quê?

R. Não.

8 - Se realizou doutorado, foi em instituição pública ou particular, qual?

Não realizou.

9 – Você fez Pós-Doutorado? Se sim, no quê?

R. Não.

10 – Se realizou Pós-Doutorado, foi em instituição pública ou particular, qual?

Não realizou.

11 - Há quanto tempo você atua como professor (a) de Educação Física na Educação Básica?

R. Desde 94 (1994), 24 anos.

12) Você leciona em escola pública ou particular? Se for pública, há quanto tempo? Se for particular, há quanto tempo?

R. Atualmente na pública. Dessa época mais ou menos, 24 anos. É que eu estava junto tanto particular quanto na pública. Daí eu saí do particular, e só fiquei na pública.

13 - Você escolheu ser professor(a) de Educação Física? Por quê?

R. Sim. Bem, no começo eu estava bem em dúvida em relação a ser a minha profissão. No ensino médio eu fiz contabilidade ainda, e vi que eu não gostei. Minha mãe falava: “Vai fazer alguma coisa, magistério! Magistério!”. Então eu fiquei

pesquisando e resolvi fazer Educação Física, mas é porque eu adorava voleibol, eu achei que eu deveria continuar com essa parte.

14 - Pessoas, o esporte, professores, influenciaram a sua escolha para atuar na Educação Física? Se sim, qual foi a influência e por quê?

R. Sim, o voleibol. Olha, porque eu me frustrei por causa da minha altura. Eu não podia ser uma jogadora de voleibol de jeito nenhum. Então, eu resolvi ensinar os atletas, passar que o voleibol é adequado para as pessoas que realmente gostam. Que não é um esporte parado, tem movimento.

15 - Sua escolha em ser professor(a) de Educação Física está relacionada a um fator pessoal? Se sim, qual?

R. Como assim, pessoal? Familiar?

15.1 – É! Exato. Foi uma escolha sua ou foi alguém que te incentivou?

R. A minha mãe me motivou, porque ela queria que eu fosse para a área da Educação. Mas assim, em termos da Educação Física, acho que foi uma escolha minha mesma, do esporte em si.

16 - Sua escolha em ser professor(a) de Educação Física está relacionada a um fator educacional? Se sim, qual?

R. Não.

17 - Sua escolha em ser professor(a) de Educação Física está relacionada a um fator social? Se sim, qual? Ou foi mais a questão pessoal?

R. Pessoal.

18 - Na sua opinião, você considera outras influências que a/o levaram a escolher o magistério como profissão, considerando sua infância, adolescência, juventude e fase adulta?

R. Não. Acho que a prática do esporte.

Parte 2

1 - Onde você nasceu?

R. Curitiba.

2 - Morou a vida toda neste lugar, ou mudou-se? Se mudou, quando isso aconteceu?

R. Não, eu me mudei. Quando eu tinha 11 anos eu fui até Londrina. O meu pai foi transferido, e fiquei 6 meses lá, depois voltei para Curitiba.

3 - Você viveu sempre com os seus pais, ou estiveram presentes durante o seu crescimento outros membros da família? Mas os seus pais sempre estiveram presentes?

R. Junto com a minha avó. A minha avó era do lado. Sempre presentes.

4 - Como foi a sua infância? E a adolescência? E a sua juventude?

R. Foi tranquila. Eu tenho uma irmã gêmea. Sempre nós brincávamos juntas, nós começamos a jogar voleibol juntas. Na escola sempre, sempre juntas e com os meus

primos, porque era só nós meninas e o restante era tudo menino, e a gente brincava sempre tranquilamente, nunca tive problema nenhum.

Também, por mais que dizem que adolescente é terrível, mas eu nunca tive problema. Acho que levei a parte do esporte junto e a minha irmã junto comigo. Como eu estava sempre junto com a minha irmã, resolvemos fazer o voleibol, a natação, sempre juntas. Então nunca tive problemas. É claro, que tinha um pouquinho do pessoal em termos de namoro, alguma coisa assim, mas sempre tive uma amiga do meu lado.

Também, apesar que eu me casei. Eu conheci o meu marido com 21 anos, eu estava na faculdade ainda. Mas mesmo assim, eu saía bastante, gostava de estar presente em alguns lugares, dançava, gostava muito de dançar, eu era bem voltada para as atividades físicas e nunca deixei de fazer atividade. E a minha irmã sempre do meu lado e o meu irmão também, que era meu par de valsa. Depois eu conheci o meu marido, daí eu me casei, com 23 anos. Na realidade, nós nos conhecemos num baile, daí praticamente nós paramos de ir, daí fiquei sedentária.

4.1 – E em termos de escolha profissional? Ela também foi para o Magistério?

R. Sim. Ela foi a primeira a escolher pelo Magistério, ela foi para a parte da Pedagogia. Nós fizemos Magistério juntas, numa escola do estado, depois ela foi para a Pedagogia e eu fui para a Educação Física.

5 – Como foi o início da sua fase adulta?

R. Daí, os filhos, né? Logo depois de 6 meses, eu engravidei. Eu me casei, já engravidei. No último ano da faculdade eu engravidei. Quando me formei, eu ganhei minha filha. Ali começou também a parte da criação dela, depois eu esperei ela crescer um pouquinho para começar a trabalhar. Daí, eu comecei na escola particular também, mas isso antes, quando eu entrei na faculdade, eu já comecei a dar aula. Então eu tenho um pouquinho mais de experiência. Fiz estágio, eu comecei a dar aula num educandário e depois do educandário eu fui para a rede estadual. Onde eu comecei (educandário), fiquei 6 meses, mais ou menos, mas eu não consegui mais aula, aí me formei e depois que eu fui como CLT. Primeiro numa escola particular e depois no estado. Daí eu tive o meu filho, depois de 4 anos.

6 - Como foi o seu processo de escolarização? Você se lembra de alguma experiência marcante, positiva ou negativa?

R. Tranquilo. Eu fiz aqui no Xavier, pertinho. Todo o ensino fundamental e o ensino médio, nunca reprovei. E no ensino médio que eu fui para o Magistério. No Magistério, eu reprovei um ano, eu e a minha irmã, nós duas reprovamos. Nós fomos desafiar um professor, daí eu saí da escola estadual e nós fomos para uma particular, e lá nós terminamos o Magistério. Não, marcante não. Acho que foi mais a reprovação mesmo, no terceiro ano do Magistério.

7 - Como foi a sua experiência nas aulas de Educação Física na escola? Você se lembra de atividades que os professores desenvolviam e a sua participação nas aulas?

R. Era mais tecnicista. Na Educação Física, aqui no Xavier, tinha uma professora que ela era muito da música, mesmo assim ela dava um pouquinho do voleibol, dava em forma assim de treinamento, mas era mais a base de jogo e do caçador, era os dois pontos, só. Entrávamos em campeonato, eu sempre estava em todos os

campeonatos, mas era caçador, não tinha aquela fase de jogos, era o caçador ou o voleibol. Não tinha essa fase de outros esportes. No Magistério, ela começou a trabalhar com os jogos, mas trabalhar com os alunos, mas a gente sempre jogava vôlei, vôlei, vôlei, só. Ah, tinha a ginástica e o hino nacional. Porque ela tocava piano, então ela era a responsável para que a gente aprendesse o hino nacional, só isso que eu lembro assim das aulas.

7.1 – E você gostava?

R. Gostava, eu sempre estava participando, tanto que quando era recreio, na hora do intervalo, eu era a primeira a estar na quadra, saía correndo para entrar na posição do voleibol. Quando tinha campeonatos eu também participava, não só no voleibol, mas também no futebol, se tivesse. Não era nem o quarteto fantástico, era só dois, ou era voleibol ou era caçador, e o futebol. O futebol geralmente era para os meninos, nada para as meninas. A Educação Física era separada.

7.2 – Mas era uma aula separada, ou a professora separava na hora?

R. Era, uma aula separada. Para os meninos, era o professor e para as meninas, era a professora. Tanto, é que tinha duas turmas que faziam Educação Física no mesmo horário. As meninas iam com a professora e os meninos iam com o professor, não era como é agora.

8 - Neste período, você teve experiências significativas relacionadas à Educação Física, dentro e/ou fora da escola? Quais?

R. Sim, fiz o voleibol, era treino, no antigo Pinheiros, um clube na Kennedy. O contraturno era das 2 às 4 (horas), era segunda, quarta e sexta, a gente fazia 3 vezes.

8.1 – E vocês competiam?

R. Sim, nós começamos a competir, eu tinha bastante medo. Disso que eu lembro, depois eu parei, foram 2 anos só, eu acho.

9 - Dentro desse contexto, depois que a gente fez esse “passeio” pela infância, pela adolescência, pela juventude e pela fase adulta, é possível ver que algumas coisas foram se constituindo, como alguns conhecimentos. Como você considera que esses conhecimentos foram se constituindo e fazem parte da sua vida profissional?

R. Sim, fazem.

10 - Você seria capaz de descrever esse conhecimento adquirido ao longo da sua trajetória de vida?

R. Acredito que a forma como eu trabalho com os alunos, isso que é o mais importante. Eu tive uma vivência mais militarista, tecnicista, tinha os dois lados, e eu sou mais firme com os alunos, eu não deixo rolar muito, sempre estou ligada, orientando-os de acordo com o que eu vivi.

11 - Quando você percebeu que esses conhecimentos foram formando a pessoa e a profissional que você é hoje?

R. Quando eu comecei a dar aula em si nas escolas mesmo, que eu reparei com os alunos o que eu faço né, daí comecei a atuar na forma como eu atuava. Eu sempre fui de preparar aula, preparava todas as aulas no final de semana e ia aplicando durante a semana e claro, nunca tinha uma aula igual a outra, sempre eram

modificadas, por mais que o papel fosse igual, mas as aulas eram diferentes. Eu sempre fazia aquela reflexão, poxa por que aqui nessa turma não deu certo e a outra deu certo? Daí, eu pensava quando eu estava na minha adolescência, eu via que a professora fazia isso. Então, eu percebi que eu estava, como se fosse realmente, por mais que ela possa ser uma senhora é a forma dela lidar com os adolescentes, era diferente, mas eu me via [nas ações dela], por causa da minha forma de atuar, ser rígida mesmo, eu sou bem rígida.

Parte 3

1 - Relate como foi o seu processo de profissionalização para se tornar professor(a) de Educação Física. Quando iniciou, o que fez, onde está?

R. Quando eu entrei para a faculdade, eu sempre fui quieta, né? Eu não era aquela que conversava bastante, nada disso. Sempre fui na minha, quieta, falava no último momento. E na faculdade, que eu fiz federal (UFPR), no primeiro momento, tinha aquelas apresentações, e uma professora chegou e falou, pediu para que eu fizesse uma apresentação sobre os jogos e brincadeiras. E eu peguei e estudei toda aquela parte e fui apresentar lá na frente. Como eu era muito quieta, para mim foi muito difícil e eu acho que ela percebeu isso, ela parou assim, olhou para mim: “Nossa, que aula maravilhosa! Você vai ser uma excelente professora!”. Eu me espantei, né? Não imaginava ser aquela pessoa tímida, que não tinha tanto relacionamento com as pessoas mais bagunceiras, de sair, nada disso, sempre fiquei na minha. Aí ela me falou daquela forma. Ôpa! Eu acho que eu tenho potencial, pensei comigo. Aí eu comecei a modificar a forma. Ela me elogiou, né? Tudo que é bom, é um elogio. Então eu tenho capacidade, daí eu percebi. Eu comecei a entrar nas escolas, comecei a estudar, e comecei uma forma diferente de dar aula a partir desse momento. Aí na federal (UFPR) mesmo, ela já conseguiu para mim uma colônia de férias da federal (UFPR) e a partir desse momento eu me realizei, né? Eu brincava com os alunos, fazia as atividades e ali que eu percebi realmente que era aquilo que eu queria. Que eu estava bem em dúvida, na real, porque só aquela parte teórica da faculdade e você não atuar, não fazer e não ter aquele feedback da professora, sempre ela ali na frente e você do outro lado, só recebendo informação, e muitas vezes não é aquela informação que realmente você conseguiu absorver, só ficou com a professora mesmo. A partir do momento que ela falou aquilo eu acordei e modifiquei totalmente o meu pensamento.

1.1 – E hoje, o quê você considera importante na sua profissionalização, dada a sua trajetória de vida? O que é mais latente na sua profissionalização?

R. Acho que a minha paixão, porque a partir desse momento eu me apaixonei muito mais pela Educação Física e através de estudos, que eu comecei a estudar mais, verificar, a ler bastante em termos do que eu poderia ajudar com os alunos, não só a educação infantil, como bebês também, e até no ensino médio, eu percebi isso, que a Educação Física é importante para eles. Infelizmente foi um pouquinho desvalorizada, né? Mas eu percebi, que eu tinha um ponto para que eles se tornassem alunos melhores através do movimento corporal. O meu pensamento era esse.

2 - Durante a sua profissionalização como professor (a) de Educação Física, você teve dificuldades neste processo? Se sim, quais dificuldades?

R. Sim. No primeiro momento nas escolas, que eu peguei uma escola muito difícil. Quando eu entrei era perto da minha casa e era educação infantil, tanto que eu tinha

uma voz bem calminha, não escutava a minha voz. Quando eu tinha 30 alunos era uma escola mais de periferia mesmo, favela. A educação deles é muito diferente, são mais agressivos e tudo mais. Um dia a minha voz se alterou, eu senti muita dificuldade e pensava: Meu Deus do céu o que que eu vou fazer com essas crianças, que eles não se acalmam, não me entendem, não seguem a minha ordem. Me chamaram até de militarista, militarista não, que eu não era uma professora liberal, mas assim, eu comandava e eles tinham que seguir a minha linha, eu era bem dessa forma. Mas por causa da atuação dos alunos eu tive que me tornar uma professora radical. Eu faço e vocês vem atrás. Tem que ser da maneira que eu quero e não da maneira que vocês querem. E eu senti que se eu liberasse eles, eles iriam subir na minha cabeça.

2.1 – Você não conseguia ceder, por que você não tinha o retorno?

R. Porque não tinha o retorno. Porque eles achavam que era liberdade, que eles podiam fazer o que bem entendesse, e não era. Tinha até um aluno que subiu na grade da janela e então, imagina como que era. Tinha 30 alunos, e uma vez ele foi lá na escola depois de crescido e tudo e falou assim: “Professora, eu lembro direitinho quando você me tirou da grade, que eu estava escalando”. Ele se tornou uma pessoa muito boa, não foi para o lado do crime, nada. Foi para o lado da religião, e disse: “Eu devo a você, professora. Porque eu percebi que eu estava errado”. Isso já modificou, depois de anos, porque ele tinha 10 anos e depois de mais 10 anos ele me encontrou e me falou tudo isso, ele percebeu que ele estava errado.

2.2 – E quanto tempo você ficou nessa escola?

R. 17 anos. Muita coisa. Os filhos dos meus alunos acabaram sendo meus alunos, quase que eu peguei os netos.

3 - Como você caracteriza o seu processo de profissionalização para a carreira do Magistério em Educação Física? Você considera positivo, negativo, bom, ruim, fácil, difícil, prazeroso, não prazeroso, você pensou em desistir?

R. Não, eu gosto muito de desafios, então cada vez que eu vi que tinha um desafio eu ia em frente. Eu queria sempre lutar e consegui mostrar que a minha disciplina era importante e não simplesmente pegar a bola, jogar e pronto. Eu tenho que mostrar pra eles que eu posso fazer, que eles vão perceber isso em outro lugar. Daí, eu saí dessa escola e fui para outra. Eu fiquei até espantada porque eu não precisava ser essa autoritária, não precisava. Eu poderia dar uma atividade e os alunos iriam fazer e me agradecer, e verificar que eles realmente estavam aprendendo na Educação Física. Daí, eu entrei numa escola, e nossa, foi muito bom. Tinha uma aluna, ela era bem quietinha, ela era uma das melhores alunas da escola e ela não gostava de Educação Física porque a professora simplesmente largava lá, ela preferia ler, “Por que que eu tinha que movimentar o meu corpo?”. E quando eu cheguei eu coloquei isso nela, e ela falava para mim assim: “Ah, mas eu sou capaz de aprender, eu vou aprender”. Que ela não tinha uma vivência esportiva, ela não gostava. Daí ela pegou e começou, eu joguei um desafio para ela e ela foi a primeira, “Olha professora, consegui”. Eu passei todos os esportes e ela começou a participar de todas as aulas. E quando tinha as provas, eu dou prova de Educação Física, fazia avaliações práticas, teóricas, então sempre dessa forma valorizando mesmo, né? A única forma que eu vi, que eu tinha que valorizar a Educação Física era dando prova teórica. Trabalho assim não, tinha que ser prova. Aí, ela viu que ela tirava nota baixa comigo, era a única matéria que ela não gabaritava. “Mas, o que que eu erro?”. Daí, eu mostrava para ela o que que aconteceu, até que um dia ela conseguiu, e ela foi convidada a ir

para uma escola particular, seguiu em frente, e hoje em dia está na medicina. Ela escreveu uma carta para mim, me agradecendo, dizendo que ela viu que a Educação Física era muito importante graças a mim. Que ela achava que era só a base dos livros e que não tinha importância nenhuma. A partir daí, cresceu mais ainda a minha valorização, eu nunca desisti, em termos dessa parte.

3.1 – Então, para você, você caracteriza como superação de desafio?

R. Superação de desafio. Porque cada escola que eu entrava, infelizmente, eu tive muitos desafios. Porque não tinha um valor da Educação Física, era só apenas jogar bola e futebol, eu não gostava disso. Eu queria mais, mais e mais. Mostrar todos os conteúdos.

4 - Como foi o início da sua prática pedagógica como professor(a) de Educação Física?

R. Foi bem marcante, no primeiro ano que eu estava trabalhando no Estado. Primeiro eu trabalhei numa escola particular e depois eu fiz os dois juntos. A primeira vez, eu preparava minha aula certinho, e hoje eu vou trabalhar a base de coordenação motora ou um jogo de manhã, eu trabalhava com o ensino médio. E de tarde trabalhava com a educação infantil, sempre no começo, eu sempre fazia junto com os alunos, participava, que eu via que eu tinha que mostrar para eles, interagir. Foi bem cansativo, tanto que eu nunca parei. Uma diretora chegou e falou assim: “Eu estou preocupada com você!”, e Por quê? E ela disse: “Porque você não para um minuto”. Enquanto isso, tinha outra professora que ficava sentada. E realmente, eu falava as 10 aulas que eu tinha durante o dia, as 10 aulas eu trabalhava. Eu não parava um minuto, e isso motivava mais os alunos também a realizarem as atividades. No primeiro dia, primeira aula, era mais regrada, eu via o que eu tinha no caderno e fazia. A segunda aula eu modificava um pouquinho, a terceira modificava mais um pouquinho, a quarta, já a última aula era totalmente diferente. O conteúdo era o mesmo, mas eu modificava, porque eu percebia como que eram os alunos.

5 - Como você procura se desenvolver como professor(a) de Educação Física?

R. Estudando. Em termos de estudos? Eu estudo bastante, modificando toda a aula. Eu sempre falava para os alunos que teria uma surpresa. Eles não chegavam e não falavam para mim: “Professora, vamos jogar futebol!”, era: “Professora, o que nós vamos fazer hoje?”. Eu sempre deixava, por mais que fosse o mesmo objetivo, dava aula de futebol? Dava, sim! Sem problema nenhum! Mas era, que eles pudessem aprender o que estavam fazendo, era a base de jogos ou era a base de treinamento. Então, sempre tinha uma sequência das minhas aulas. Era isso que eu realizava a todo momento.

6 - Você teve dificuldades para se desenvolver enquanto professora de Educação Física? Se sim, quais?

R. Tive bastante. Eu acho que era mais por causa dos meus colegas da profissão mesmo. Eu tinha um sonho de chegar lá, tudo o que passasse para eles, eles tinham que realizar, e eu via que não, né? Eu via que eu tinha que ser aquela pessoa autoritária mesmo, mandar! Eu mando e vocês vão realizar o movimento, e isso ele não gostava muito não. Mas eu tinha que fazer.

7 – Quais são as dificuldades que você enfrenta atualmente no seu trabalho como professor (a) de Educação Física?

R. Ainda são os meus colegas. Infelizmente, são meus colegas. Eu quero passar coisas diferentes, atividades diferentes e muitas vezes eles não me dão oportunidade. Eles acham que não tem necessidade de fazer. É claro que eu faço, eu não tenho problema nenhum. Eles podem fazer aula como eles quiserem, respeito, mas o meu canto é o meu canto. Então, os alunos já sabiam: não entra na quadra da professora, fique no seu lugar, eles já respeitavam. Mas o meu problema, o meu sonho, eu tive na realidade, uma vez esse sonho que deu certinho. Uma vez não, foi o ano retrasado, que a minha colega de trabalho trabalhava junto comigo, então eu não tive problema com ela, só que tive que sair da escola. Aquele negócio do estado, que você tem sempre que seguir. Então, infelizmente aconteceu isso, mas isso foi uma realização porque nós duas falávamos juntas. Se eu falava: vamos dar o quê? O planejamento era certinho, então a gente mudava um pouco as ordens por causa da quadra, que era uma quadra externa em uma outra interna. Então, a gente mudava a sequência e o material também. Esse foi o meu ano de realização. Eu trabalhei as 20 horas de manhã nessa escola e ela também. Nós trabalhamos o futebol americano, ela trabalhou primeiro e eu trabalhando o beisebol, depois a gente inverteu. Depois a gente buscou o pessoal lá para mostrar o que era futebol americano. Então, teve uma parte juntas, uma participação. No festival de dança, ela trabalhava dança e falava: “Vamos fazer isso?” e eu: Vamos! Ela era uma parceira, e eu parceira dela, sempre juntas para realizar e dava super certo, ela tinha ideias fantásticas. Já em outros lugares, eu não conseguia trabalhar. A única escola realmente que eu consegui fazer, ou quando eu trabalhava sozinha, né? Que daí eu fazia e pronto, só eu.

8 – Quais são as contribuições que o seu trabalho como professor (a) de Educação Física traz a você?

R. Para mim é a minha realização profissional mesmo. Eu gosto muito de dar aula, de mostrar uma forma diferente. Então, quando eu estou trabalhando por mais que seja cansativo, porque a Educação Física é uma atividade cansativa, é demais, mas eu consigo. Chega no final do dia eu estou exausta, mas eu sei que eu consegui ter o meu objetivo. Isso se torna uma realização, eu fico feliz, sempre feliz se eu consegui atingir o meu objetivo.

8.1 – E quando você não consegue, como que você se sente?

R. Eu fico pensando, fico analisando o que que eu posso fazer. Às vezes eu até sonho, para modificar o meu termo de como utilizar, como fazer. Já teve escola que eu não conseguia realmente trabalhar. É claro, que ou eu desistia ou eu imagino que não vou desistir, eu tenho que vencer, poxa vida! Trabalhei e estudei, estudo ainda, tanto tempo para simplesmente chegar lá e não conseguir? Eu vou conseguir! Final do ano lá, nem que fosse novembro, mas eu conseguia. Isso eu me tornava muito feliz. Eu tinha que mostrar para os alunos que isso era possível.

9 – Além de professor (a) de Educação Física, você exerce outra função profissional? Se sim, qual?

R. Eu sou tutora de uma faculdade à distância, semipresencial. Mas eu resolvi fazer isso para mostrar, passar toda a minha experiência para esses futuros profissionais que pode se realizar. Eu quero mostrar para eles que não é simplesmente jogar a bola e deixar. A Educação Física não é isso, que eles têm que estar na profissão e poder aumentar sempre, mostrando tudo de bom para os alunos, que não é só futebol. Isso me deixa feliz agora, que eu posso e tenho essa oportunidade de realizar. Que a

Educação Física não pare comigo ou não pare com a minha outra colega, que a Educação Física tenha um desenvolvimento melhor.

10 – Como que você se sente hoje como professor (a) de Educação Física?

R. Até agora realizada, em termos de todos os trabalhos que eu fiz.

11 – Conte algum fato da sua trajetória de vida que foi importante na sua carreira enquanto professora de Educação Física?

R. Acho que a valorização dos alunos, isso que foi mais importante. O que eu vejo é a valorização dos alunos em si, porque quando eu saio de uma escola e volto, eles: “Nossa, professora, que saudade!”. Por mais que eu seja rígida em termos, eles viam que a Educação Física modificava, e isso me deixava muito feliz. Eles chegavam e falavam: “Que saudade, professora!”, mas eu nem conseguia entender. Lá no EJA também, quando eu trabalhei no EJA, as meninas já adultas falavam, né? Entrou uma outra professora no meu lugar, depois elas foram me contando: “Poxa, professora, pelo menos você passava algo, não era a professora lá que deixava livre”. Então isso, eu me sentia valorizada. Eu vivo a minha profissão e isso que me deixava feliz.

12 – Como você analisa a experiência de ser professor (a) de Educação Física ao longo da sua trajetória profissional?

R. Nossa, eu não sei dizer como que eu... Acho que só realizada. Eu vejo que dando aula para a faculdade, por mais que eu seja tutora, tutora não, mestre! Eu vejo que eu posso colocar a experiência para eles, a minha experiência. E isso me motiva, eu percebo que brilha os olhos deles, que eles estão motivados para realizar. Eu falo para eles: “Não pense que isso aqui é só papo furado não? Eu faço mesmo! Eu faço acontecer. Não é porque eu quero me gabar não, eu quero que vocês sejam assim, excelentes profissionais”. Isso me motiva mais a mostrar para eles. Eu não vou ficar eterna, eu não vou ficar sempre para a Educação Física, né? E eu quero que eles vejam isso, continue esse lado. Eu me sinto realizada nisso, poder falar que eu posso fazer tudo isso, que eu fiz isso, que aconteceu. Essa é a minha realização.

13 – Considerando o que você falou em relação à escolha pelo magistério, bem como os conhecimentos adquiridos, como você descreve a profissão docente?

R. Muito difícil a profissão docente. Na realidade ela é difícil, desvalorizada, mas que pode ser mudada. Que vale a pena você estar nessa parte da educação.

13.1 – Você considera que a sua família teve importância como guia escolar?

R. Ah sim, muito. Tanto que eu sou bem regrada, não gosto de atrasos, não gosto de nada assim, porque eles sempre me mostraram isso. Pontualidade, importante. Nunca faltava, a minha mãe sempre do meu lado, por mais que o meu pai viajasse, ele sempre estava participando das atividades na escola. Isso que eu via, a importância dos pais em si na escola, e ela sempre em contato com os professores, e isso que eu achava importante. E mesmo que chovesse, estava lá, ia de ônibus, estava lá. Ah, não vou hoje para o colégio porque estava chovendo, não tinha essa não. E eu gostava, e eu aprendi a gostar também de estudar.

13.2 – A sua família conversava com você, com seus irmãos, sobre a importância do estudo?

R. Sim. A minha mãe não completou o ensino fundamental 2, parou no ensino fundamental 1. O meu pai que seguiu depois. Não fez faculdade também. Mas ele

sempre falava que o principal, a herança que eles podiam dar para nós era o estudo, e isso era o mais importante de tudo. E isso passou para mim, tanto que eu falo para os meus filhos também. A herança não é riqueza, isso eles podem conquistar, mas através do estudo. Isso é o mais importante de tudo.

13.3 – Você acha que esse legado que a sua família te deixou, em relação à educação, ele foi importante para te desenvolver enquanto profissional?

R. Sim, foi. Muito importante. A responsabilidade em si, e no geral. A forma como eu sou, eu acho que eu devo a eles. Porque toda essa responsabilidade, essa forma de praticar, de trabalhar com os meus alunos. A responsabilidade em si, é graças a eles. Pelo menos o que eu conheço de outras famílias dos meus colegas, tem alguns que tem muita dificuldade, às vezes são meio perdidos e eu acho que é porque não tinham mesmo uma orientação familiar.

14 – Você gostaria de comentar algo que não foi perguntado sobre o seu desenvolvimento profissional como professor (a) de Educação Física?

R. Teve um caso nessa escola que eu trabalhei 17 anos, foram estagiárias lá da federal (UFPR), e essas estagiárias me criticaram bastante, porque eu era muito autoritária. E elas não conseguiram dar uma aula em si. Era uma escola que se você piscasse, não dava para bobear de jeito nenhum. E eu fui falar com a direção, e nesse ponto a diretora foi muito grosseira com essas alunas e com a orientadora, tanto que não me mandou mais estagiárias de jeito nenhum. Depois eu consegui outros, daí, eu percebi que quando eu vi a monografia da menina me criticando, falando que eu não poderia ser tão autoritária assim, eu resolvi mostrar para eles que não era porque eu queria ser autoritária, e mostrei para outras pessoas, outros alunos. E então, eu decidi que a minha obrigação era orientar melhor os estudantes, e não criticá-los. E tem o projeto PIBID, que eu entrei nesse projeto pela valorização que o diretor viu, tinha outras pessoas na minha frente, e ele falou assim: “Não, eu vou dar para a K... o PIBID, porque ela sabe dar aula e isso tem que valorizar”. Eu tive 15 estagiários da PUC, e mostrei para eles como que dava aula, e eu questionava eles bastante, dei ideias. E a Educação Física é isso, você tem que ter contato direto, ter ideias diretamente. Não simplesmente chegar ali e pensar, hoje eu vou fazer o quê? E através dessas duas meninas que me criticaram bastante na monografia, eu percebi que não, não posso criticar, eu tenho que mostrar. Às vezes, elas estão cruas lá, não estavam motivadas as realizar a parte da docência, e eu ainda chegar lá e falar que elas não fizeram uma coisa certa? Não, eu decidi que eu tinha que orientar os estudantes. E aí, eu consegui o PIBID, e depois do PIBID, eu consegui essa faculdade. Então, eu sempre estou orientando, o que eu puder orientá-los para mostrar que nós temos que valorizar o máximo a nossa disciplina, a nossa profissão em si. E, claro, alguns eu não consigo chegar, né? Desistem, porque não tem aquele dom, mas os outros, a maior parte eu consigo mostrar que ela é importante, que eu decidi tanto que para tudo o que for para a Educação Física em mostrar que ela é importante. É isso que eu decidi, tanto que para tudo que for para a Educação Física eu procuro mostrar que vale a pena e que a Educação Física não é deixar livre, a Educação Física é orientada, é uma disciplina importante, que nós perdemos muitos casos, muitas aulas de Educação Física porque não teve valorização em si. E isso, eu não quero que pare aqui, quero que continue, porque vale a pena. É mais ou menos isso que eu queria deixar claro.

Entrevista – P5
16/03/20

Parte 1

1 - Qual a sua idade?

R. 50 anos.

2 – Qual é a sua graduação? Você realizou outra? Se sim, qual?

R. Eu tenho formação em Educação Física, licenciatura plena. Não, só Educação Física.

3 – Você realizou a sua graduação em instituição pública ou particular? Qual?

R. Privada, na PUC/PR.

4 – Você fez especialização? Se sim, no quê?

R. Fiz. Especialização em Ciência do Movimento Humano.

5 – Você fez mestrado? Se sim, no quê?

R. Não, parei na pós.

6 – Se realizou mestrado, foi em instituição pública ou particular, qual?

Não realizou.

7 – Você fez doutorado? Se sim, no quê?

R. Não.

8 - Se realizou doutorado, foi em instituição pública ou particular, qual?

Não realizou.

9 – Você fez Pós-Doutorado? Se sim, no quê?

R. Não.

10 - Se realizou Pós-Doutorado, foi em instituição pública ou particular, qual?

Não realizou.

11 – Há quanto tempo você atua como professor (a) de Educação Física na Educação Básica?

R. 26 anos de atuação.

12 – Você leciona em escola pública ou particular? Se for pública, há quanto tempo? Se for particular, há quanto tempo?

R. Escola pública. Eu comecei em escola particular e depois eu fiz concurso, e agora estou na pública há 26 anos.

12. 1 – E quanto tempo você ficou na escola particular?

R. Uns 2 anos e meio, mais ou menos.

13 – Você escolheu ser professor (a) de Educação Física? Por quê?

R. Então, eu primeiro escolhi o magistério. Eu fiz magistério, e só ficar em sala de aula, eu gosto muito de brincar, eu gosto muito de criança, aí eu resolvi abrir o meu leque, para eu ser professora mesmo. Eu procurei a Educação Física porque eu gostava de esporte. Quando eu era jovem, eu fiz atividade física, eu jogava vôlei, fiz balé, então isso me fez gostar, procurar a área de Educação Física.

14 – Pessoas, o esporte, professores, influenciaram a sua escolha para atuar na Educação Física? Se sim, qual foi a influência e por quê?

R. O esporte, porque eu jogava vôlei e fazia balé, e gostava. Desde a escola, quando eu estava no ensino fundamental, como eu fazia vôlei fora, na hora do recreio tinha sempre aquele time, e eu estava no meio. Quando tinha que representar a escola, vamos fazer time. Tinha os jogos na minha época, que ainda tem, aqueles jogos estudantis, escolares e eu estava lá. Então, foi isso que fez eu buscar a Educação Física.

14.1 – Você sente saudades daquela época? Foi uma época que você gostava?

R. Eu gosto, eu tenho saudades mesmo. Agora eu já não tenho mais assim o pique, eu sou sedentária mesmo. Gostava muito, nossa, amava! Eu não parava em casa. Como eu morava numa rua sem saída, as minhas amigas, a gente jogava caçador, final de semana montava rede na rua. Brincava na rua.

15 – Sua escolha em ser professor (a) de Educação Física está relacionada a um fator pessoal? Se sim, qual?

R. Sim, porque eu jogava.

16 - Sua escolha em ser professor (a) de Educação Física está relacionada a um fator educacional? Se sim, qual?

R. Sim. Um dos fatores foi na formação do indivíduo, as vantagens e benefícios que a aula Educação Física pode proporcionar, como habilidades motoras, cognitivas, psicológicas. E com isso, uma vida saudável.

17 - Sua escolha em ser professor (a) de Educação Física está relacionada a um fator social? Se sim, qual?

R. Não.

18 – Na sua opinião, você considera outras influências que a/o levaram a escolher o magistério como profissão, considerando sua infância, adolescência, juventude e fase adulta?

R. Quando a gente é criança a gente brinca de escolinha, né? E como a minha mãe fez magistério, a minha mãe sempre falou assim: “Procure o magistério, porque você já vai sair do ensino médio com uma profissão, caso você não passe no vestibular, você não vai ficar parada”. Então eu comecei por influência da minha mãe e depois eu fui buscar. Como eu fazia vôlei, daí fiz balé, aí fui fazer natação porque na minha época tinha prévia na faculdade. Para poder entrar no curso de Educação Física tinha prévia, porque só tinha federal (UFPR) e só tinha a Católica (PUC), só essas duas faculdades. Aí tinha prévia, eu tinha que saber os estilos, ir num estilo e voltar no outro. Daí entrei na natação e o resto daí a gente tira de letra, mas a natação eu tive que fazer. Então, foi outro esporte que eu fui aprender.

1 – Onde você nasceu?

R. Aqui em Curitiba, mesmo.

2 – Morou a vida toda neste lugar, ou mudou-se? Se mudou, quando isso aconteceu?

R. A vida toda aqui em Curitiba. Não, desde que eu nasci eu moro em Curitiba.

3 – Você viveu sempre com os seus pais, ou estiveram presentes durante o seu crescimento outros membros da família?

R. Não, eu sempre vivi com os meus pais, até eu me casar.

4 – Como foi a sua infância? E a adolescência? E a juventude?

R. Nossa, foi uma infância bem gostosa. Era de brincar na rua porque não tinha perigo, eu morava em condomínio de prédios, eu morei em prédio. Então, eu descia para brincar com meus amigos, brincava de esconde-esconde e vários tipos de brincadeira. Eram brincadeiras saudáveis. Não existia computador, só a televisão. Então, foi uma infância bem boa de ser vivida.

Também, eu vivia também na rua. Mas, não de ruela, porque também não tinha computador, o que tinha era máquina de datilografia, tanto é que na minha época os trabalhos eram batidos na máquina de datilografia. Como eu tinha muito amigos, e depois eu saí do prédio e fui morar em casa, a minha rua era sem saída. E eu faço amizade muito fácil e daí a minhas amigas: “Vamos lá em casa, vamos escutar música!”. Então o que a gente escutava, era música, que a gente dançava, fazia aquelas dancinhas combinadas e jogava vôlei, caçador. Era essas coisas.

Então, eu namorei muito cedo, foi ficando assim uma juventude mais adulta, com mais compromisso. Como a gente entra no ensino médio muito cedo, para fazer faculdade muito cedo, então foi bem curta. Foi mais uma fase de juventude adulta, de responsabilidade, bastante responsabilidade.

5 – Como foi o início da sua fase adulta?

R. Ela foi mais rápida porque eu já entrei na faculdade noiva. Eu terminei a faculdade e já me casei. Eu tive responsabilidade mais dobrada ainda. Foi bem rapidinho, eu não tive aquelas coisas de ficar saindo com as amigas de faculdade, aqueles grupos, eu era mais caseira.

6 – Como foi o seu processo de escolarização? Você se recorda de alguma experiência marcante, positiva ou negativa?

R. Até o primário, até o quarto ano, foi beleza. Eu ia bem! Daí, chegou o quinto ano e parece que dificultou, porque eu sou uma pessoa que fala demais, eu converso demais, e como eu prestava atenção aqui, prestava atenção ali, eu tive probleminhas nesse ensino fundamental. Eu reprovei 2 anos, no quinto ano e no sexto ano. Eu fui em psicóloga, fui ver o que estava acontecendo, mas era problema meu mesmo, de conversa. Não era problema de cabeça, era de aprendizagem, alguma dificuldade que eu tinha. Fiz aula particular. Minha mãe me levava na aula particular, tudo. Eu estudava em escola particular, depois que eu fui para a pública, mudou. Porque as pessoas eram outras e não que o ensino era mais fraco, mas como eu já tinha visto aquilo, para mim ficou mais fácil. Como eu tive outras coisas, tive esporte, que me

ajudou, e se eu não estudasse eu não ia para o esporte. Então foi isso que me motivou a estudar e daí pra frente, foi. Eu passei no primeiro vestibular, e assim foi. O que pegou mesmo, foi: “Ou você vai estudar ou você vai para o esporte”.

7 – Como foi a sua experiência nas aulas de Educação Física na escola? Você se lembra de atividades que os professores desenvolviam e a sua participação nas aulas?

R. O que o professor desenvolvia, eu não lembro. Eu só lembro das Festas Juninas, que eu dançava. Educação Física sempre gostei, eu nunca fui aquela que ficava encostada, que falava assim: “Ah, eu não quero. Ah, estou cansada”. Eu era participativa, isso eu lembro bem.

8 – Neste período, você teve experiências significativas relacionadas à Educação Física, dentro e/ou fora da escola? Quais?

R. Como eu participava muito, eu tinha medalhas, eu competia. Tinha campeonatos dentro da escola, e eu estudei no C. E., então tinha campeonatos. Lá tinha caçador, o meu time ganhava, e a gente ganhava medalha. Como a participação também de fora, de jogos, mais tarde, da quinta série para frente, às vezes também participava. Não era sempre que ganhava, né? Porque eu jogava vôlei, jogava basquete, jogava handebol, jogava de tudo. Porque, na verdade, como a gente gosta da Educação Física, a gente acaba tendo aptidão em todos os esportes. Você pode gostar de um, mas você vai bem em todos, então é isso aqui que eu me lembro. Mais da competição, a medalha, isso que eu me lembro bem. De dançar. Como eu fiz balé, eu dancei no Teatro Guaíra.

8.1 - Essas atividades eram dentro da escola ou elas eram fora?

R. Os campeonatos eram fora. O treino de vôlei eu fazia no Círculo Militar. O balé eu fazia no Jean Vardé, lá no Juventus. Eu fiz no teatro Guaíra, fiquei lá 2 anos, mas lá não dançava. No Teatro Guaíra tem todo o palco para dançar e eu nunca dançava. Aí, eu falei pra minha mãe: “Eu queria dançar naquele palco enorme, vamos procurar uma outra escola de balé!”. Eu tinha umas amigas minhas que estudavam também na mesma escola que eu, elas faziam no Jean Vardé e todo final de ano, elas dançavam no Teatro Guaíra. Eu fui pra lá! Eu fiz balé e jazz junto para danças duas vezes.

9 – Dentro desse contexto, depois que a gente fez esse “passeio” pela infância, pela adolescência, pela juventude e pela fase adulta, é possível ver que algumas coisas foram se constituindo, como alguns acontecimentos. Como você considera que esses conhecimentos foram se constituindo e fazem parte da sua vida profissional?

R. Ah, fazem. Porque a gente vê as crianças agora, e a gente passa para eles, porque eles não têm mais isso, eles não têm essas brincadeiras de rua, é só computador, é só funk, e quando você apresenta outras coisas para eles, que foram da sua infância, eles falam: “Credo, profe!”. Mas, “É gente, era assim que era”. Então, a gente passa para eles vida que a gente teve, os costumes. E também na parte da Educação Física, no conteúdo, a gente conversa sobre as brincadeiras antigas, dos pais, então, a gente acaba brincando. Eles falam: “Nossa, como é que você sabe?”, “Eu vivi!”. Então, isso que é bom.

10 – Você seria capaz de descrever esse conhecimento adquirido ao longo da sua trajetória de vida? Que você usa na sua prática profissional?

R. Na verdade, uma das coisas que a gente vê bastante, é o respeito que a gente tem pelas pessoas, que a gente aprendeu durante todo esse tempo de vida. A gente passa para as crianças o modo de brincar, como brincar, é o que a gente viveu, a gente passa também. Faz eles terem um momento de calma, um momento de respirar, né? Que a vida é agitada, a gente vê que as crianças são bem agitadas, são bem diferentes da gente quando era criança. Tanto é que eu tenho um projeto lá na escola, de meditação. Eu que faço, toda terça e sexta, que é o horário que eu tenho o projeto de jogos intelectivos também, e um horariozinho que eu tenho vago, e é nesse momento depois do recreio que a gente faz a meditação. Eu fui acompanhando eles, ensinando eles como é que fazia, e agora eles fazem, é até engraçado. Sexta-feira eu fiz a meditação e depois eu fui a uma sala, entrei lá e a menina falou assim: “Profe, sabe que eu consegui ver nada no meu pensamento?”, “Era isso mesmo que era para acontecer, não é para você fechar o olho e ficar vendo coisas, é para você ver nada, alguma coisa branca, ou colorida, alguma coisa que você goste, mais nada que agite o teu pensamento”. A gente está vendo que com esse trabalho, a gente vê que vem desde pequeno, essa tranquilidade, a gente está tentando passar para as crianças, então, é bem legal.

11 – Quando que você percebeu que esses conhecimentos foram formando a pessoa e a profissional que você é hoje?

R. Quando a gente vai criando responsabilidades, a gente vai vendo que, isso a minha mãe disse, isso que eu aprendi, e cabe na vida da gente, e tem certos momentos na vida da gente que acontece as coisas que você consegue colocar essas coisas que a gente aprendeu.

11.1 – Você consegue nomear um momento de responsabilidade que você se viu nessa situação?

R. Como a gente tem filho, a gente vê, não é fácil ter filho. Quando eles passam por alguma situação. A mãe da gente fala e a gente não dá bola. Aí, quando chega a vez da gente que tem filho, “Tá vendo, filho? Aconteceu comigo!”, acontece. A vida da gente ensina a saber usar as coisas na hora certa. É com os filhos que a gente usa as coisas que a gente aprende.

Parte 3

1 – Relate como foi o seu processo de profissionalização para se tornar professor (a) de Educação Física. Quando iniciou, o que fez, onde está?

R. Foi nos estágios mesmo da faculdade. Porque eu só estudava e não trabalhava. E como a minha faculdade tinha os dois juntos, a licenciatura e o bacharelado, eu escolhi pela licenciatura. Como eu tive o magistério, para mim foi mais fácil. Ali, eu já vi que quando eu estava fazendo estágio, que era aquilo que eu ia querer. Eu tinha o domínio, eu tinha o controle, porque não adianta eu saber a teoria e na prática eu não consegui aplicar. Então, foi nos estágios que eu consegui ver o domínio mesmo, o que eu tinha aprendido.

2 – Durante a sua profissionalização como professor (a) de Educação Física você teve dificuldades neste processo? Se sim, quais dificuldades?

R. A dificuldade é tentar controlar crianças que têm alguns problemas, psicológicos, problemas comportamentais, isso que é mais difícil e na verdade, é a inclusão agora. Porque antes não tinha, cada criança era no seu no seu lugar, cada um na sua

caixinha, e agora eles estão indo todos para a escola, para se familiarizar, para ter a socialização com outras crianças e é isso que eu tenho um pouco mais de dificuldade, porque para mim é tudo igual, entendeu? Depende do jeito que eu falo, não agrada a criança, ela fica brava, ela se revolta e é isso que eu tenho um pouco mais de dificuldade, em lidar com crianças que tem algum problema, com problemas psicológicos. Porque eu trabalho com classe especial, lá na minha escola tem, só que é classe com crianças com problemas de aprendizagem.

2.1 – Então, é dificuldade de aprendizagem, mas não chega a ser caracterizado como uma deficiência? Você diz transtornos?

R. Isso mesmo, isso eu tiro de letra. Isso, esses transtornos que não bate de frente comigo. Isso, eu tenho muita dificuldade.

3 – Como você caracteriza o seu processo de profissionalização para a carreira do Magistério em Educação Física?

R. Eu tive bastante estagiário lá na escola, e como eles não conseguem lidar com as crianças. Então, eu não sei o quê que poderia ser feito, ter matéria que faz com que eles entendam, agora é hora de fazer isso, agora não. Eles deixam e as crianças ficam soltas. Na verdade, as crianças são desafiadoras. Eu não tenho problema nenhum porque eu já estou há bastante tempo, mas eu sempre tive esse negócio, como eu fiz magistério, metodologia, tem que ter um método para saber. E quando vem os estagiários, eu não consigo deixar eles, eu não consigo sentar e observar eles dando aula, eu acabo me intrometendo. Às vezes, eu apito, porque eu uso muito o apito. Eu apito e eles (alunos) param, e eu falo para os estagiários quando vão trabalhar lá comigo: “Olhe, usem o apito, que eles (alunos) estão acostumados. Apitou, eles param, não adianta vocês ficar gritando – Parou! Eles não vão obedecer”. Então, você tem que adestrar, como se fosse um adestramento. Eles (alunos), sabem, eles têm que ir para o círculo, e você tem a sua rotina, eles têm que ter aquela rotina. Os novos profissionais que vem, antes de entrar, pensar: “Como é que eu vou trabalhar? Ah, vou fazer isso, isso e isso!”, e já fazer com que a criança se adapte, porque senão, olhe...

3.1 – Então, você acha que é um processo de desafios?

R. De desafio. Deveria ter alguma outra matéria, só o estágio não dá.

3.2 - Você chegou a perguntar para eles, os estagiários, se eles entendem essa questão da metodologia?

R. Não, eu nunca perguntei. Eu só fico com dó, porque eu olho aquelas crianças, elas não obedecem. Eu dou aula para os pequenos, eu tenho o Pré, eu tenho dos segundos (2º ano) e uma classe especial. A outra professora ficou com o primeiro ano, que só tem um, e ela ficou com os terceiros (3º ano), quartos (4º ano) e quintos (5º ano). E quando passo do segundo e vai pro terceiro e vai com ela, ela fala: “Nossa! É tão bom dar aula depois com as crianças que passam por você, Valéria. Porque eles sabem o que têm que fazer, eles chegam na quadra, vão para o círculo, ficam esperando, ou sentados ou em pé, eles não ficam correndo. É tão bom!”. Se você não colocar limites e fazer uma metodologia organizada, não vai para frente. Daí, eu fico lá assistindo a aula deles, eles ficam falando para o nada, entendeu? Uma coisa que eu não gosto, é de eu falar para o nada. Eu mando: senta, olha para mim, se estou na sala, sentou, cruzou o braço, pernas, presta atenção no que eu estou falando, eu vou falar uma vez só! Quando a criança não aprende, “Você está vendo

como você não estava prestando atenção no que eu estava falando, você viu como você não estava olhando para mim?”. *Aí, eu tenho como cobrar se fez alguma coisa errada. Está correndo, eu mando correr pelo lado direito, e vai para o lado esquerdo. “Tá vendo? Eu não falei que era o direito? Tá vendo, como você não prestar atenção no que eu estava falando? É um tipo de organização, é uma coisa que você tem que fazer com que a criança consiga entender, até porque você está no ambiente aberto, não é a sala de aula, é outra coisa. Você tem que juntar eles. Então, começou, você explica, terminou, você senta e conversa, não vai também para a sala sem saber nada. “Ah, nós brincamos!”, “Por que nós, brincamos, por que a gente fez isso?”. Para eles saberem o que estão fazendo, não é porque agora eu já estou velhinha que eu vou largar, jogar futebol e jogar caçador.*

4 – Como que foi o início da sua prática pedagógica como professor (a) de Educação Física?

R. Eu acho que foi sem problema nenhum. Eu lembro que eu me dei bem e ainda continuo gostando do jeito que eu trabalho. Eu vejo que dá certo, senão eu já tinha abandonado.

5 – Como você procura se desenvolver com o professor (a) de Educação Física?

R. Na prefeitura, eles oferecem vários cursos, quando é do meu interesse, eu vejo. Os cursos que eles oferecem fazem parte do conteúdo, mas tem uns que eu não participei. Teve agora um, do montanhismo, eu até me inscrevi, mas eu vou me perder, eu vou cair, vou me quebrar, o que eu vou fazer lá? O meu marido até falou assim: “Onde você vai levar as tuas crianças para subir uma montanha, morro?”. Eu falei assim: “Pois é, mais para a gente ter um contato com a natureza, contato com os amigos”. Eu tinha me inscrito e cancelei. Tem cursos que valem a pena. Eu fiz o de Tapembol, muito legal. O ano passado como eu trabalhei à tarde, fiz Rit, e eu fiquei com os grandes, eu trabalhei com eles. Era como se fosse um handebol, bem legal. Coisas valem a pena eu faço, tem coisas que eu já conheço também.

6 – Você teve dificuldades para se desenvolver enquanto professor (a) de Educação Física? Se sim, quais?

R. Não.

7 – Quais são as dificuldades que você enfrenta atualmente como professor (a) de Educação Física?

R. É até engraçadinho que agora, eu estou trabalhando com o Pré, e hoje eu peguei o bambolê. A aula passada a gente trabalhou bambolê, dentro e fora, e hoje a gente explorou um pouco ele no corpo, “Ah, dá para rodar onde? Esse bambolê tem formato do quê?”, e a gente conversou. “Ah, profe, mas eu não consigo!”. E é engraçadinho, porque eu segurei na mão, eu coloquei na mão e rodei, e depois eu soltei e deixei, e eles: “Olha profe, como eu consigo!”. Você vai ensinando e eles vão levar para casa, porque eles pedem para a mãe comprar e acabam fazendo em casa depois. Chega aqui: “Olha, profe! Olha o que eu consegui fazer!”. Até o meu sobrinho que tem 2 aninhos, tem bambolê, eu estava ensinando ele a rodar. Então, quer dizer, eu não tenho dificuldade.

8 – Quais são as contribuições que o seu trabalho como professor (a) de Educação Física traz a você? O seu trabalho te dá prazer?

R. O desestresse, né? Eu não sou estressada, não tenho problema de depressão, não tenho nada. Eu gosto do que eu faço. Dá prazer, isso mesmo.

9 – Além de ser professor (a) de Educação Física, você exerce outra função profissional?

Se sim, qual e por quê?

R. Não, não exerço nenhuma outra. Eu gosto de costurar, mas é artesanal, é hobby, não é profissional.

10 – Como você se sente hoje como professor (a) de Educação Física?

R. Eu me sinto realizada. Agora que eu vou me aposentar, as meninas perguntam: “O que você vai fazer?” – “Gente, agora eu vou poder sentar e assistir televisão!”. Mas, eu gosto muito e estão até preocupadas quem é que vai ficar no meu lugar, “Nossa, Valéria e agora? – “Se eu pudesse vir e ganhar uma hora extra, eu até vinha, mas sem compromisso nenhum”. Agora eu quero descansar, chega agora de trabalhar, eu fiz a minha parte. Eu gosto muito, mas agora está na hora. Deu 50? Deu tempo de serviço? Eu não quero trabalhar mais, eu quero ficar em casa mesmo, eu quero viajar, quero passear, filhos grandes, então agora é outra coisa.

11 – Conte algum fato da sua trajetória de vida que foi importante na sua carreira enquanto professor (a) de Educação Física.

R. Há dois atrás, aqui nessa escola, tinha um menininho, e ele é autista. Ele tinha muito problema de relacionamento, ele ficava encolhidinho, não queria brincar. Ele estava no Pré, e com as atividades que eu trabalhei, com musiquinhas, ele veio se chegando, veio se chegando. Agora ele está no 3º ano, ele é outra criança. A gente vê que aquele trabalho que a gente fez de formiguinha, fazer com que a criança se socialize, porque o autista não quer aquele contato, né? Ele brinca com as outras crianças e gente vê que foi bem legal.

12 – Como que você analisa a experiência de ser professor (a) de Educação Física ao longo da sua trajetória profissional?

R. Foi um caminhar de desafios. Às vezes tem atividade que a gente passa, o jeito que a gente fala, tem criança que chega em casa e conta e os pais acabam não gostando, “Vê se isso é brincadeira que se faça?”. Eu tive no G.B., esse problema, de uma brincadeira que a gente fez, o pai não gostou e veio reclamar, “Mas faz parte do conteúdo”. Eu tive que pegar meus livros, pegar as coisas e mostrar. Então, teve bastante coisas que a gente passa, uns perrengues que a gente passa, mas o que eu sinto mais, o que ficou, é só coisa boa.

13 – Considerando o que você falou em relação à escolha pelo magistério, bem como os conhecimentos adquiridos, como você descreve a profissão docente?

R. Na verdade, tem que ter bastante discernimento nas coisas que a gente faz e nas coisas que a gente fala. E se a gente não tiver preparado, tanto na parte da teoria para poder usar na prática, as coisas acabam não acontecendo e você acaba se frustrando. Então, você tem que fazer o que você gosta, se você não fizer o que você gosta, você acaba se frustrando, para no meio do caminho. “Ah, não quero mais fazer isso! Vou procurar outra coisa”. Você tem que gostar do que você faz para poder dar certo, senão as coisas não caminham mesmo.

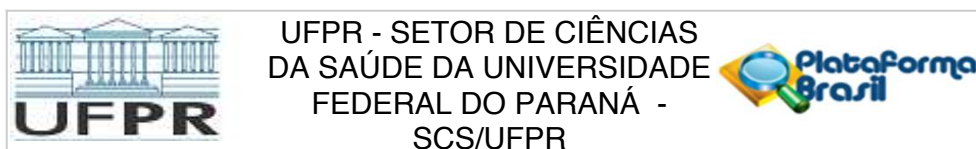
13.1 – Você sente que a sua família teve influência na forma como você se desenvolveu enquanto professora de Educação Física?

R. A minha mãe ainda fala: “Professor de Educação Física não dá dinheiro!”, ela ainda fala. Porque o meu filho está fazendo Educação Física, que nem o dele como é bacharelado, eu falei para ele: “Faça mais um ano, para fazer licenciatura. É para você pode ter um leque maior”. Daí, a minha mãe: “Porque professor de Educação Física não dá dinheiro”. Eu sou feliz com o que eu fiz, eu acho que eu ganho bem, porque é só meio período que eu trabalho e o quanto que eu ganho, eu nunca passei fome, nunca tive problema nenhum. A influência que eu tive da minha família, como minha mãe fez magistério, o meu pai não é da parte da Educação Física, ele é da parte da contabilidade. O meu irmão é formado em Educação Física também, o meu irmão também gostava de esportes. Todo dia depois do almoço a gente jogava basquete antes de lavar louça, meu irmão chegava, meu irmão jogava basquete pela escola, e aí a gente treinava, jogava 21. Quem ganhasse, o primeiro que ganhava, a gente parava tudo isso e ia lavar louça, fazer as coisas. Na minha casa eu tive a influência do esporte, o meu irmão também fez judô, como eu faz vôlei. Então, isso fez com que eu gostasse, procurasse a Educação Física, pelo esporte. É a gente que sabe o que é melhor para a gente.

14 – Você gostaria de comentar algo que não foi perguntado sobre o seu desenvolvimento profissional como professor (a) de Educação Física?

R. Não. Eu acho que você fez bastante perguntas que deu para expor bem a minha vida profissional, a minha vida da infância. Eu acho que foi bem válido e deu pra você saber. A gente tem que fazer o que a gente gosta e não o que os outros querem que a gente faça. Eu poderia muito bem ser médica, dentista, para ganhar dinheiro, e não ser feliz? Não é assim, né? Então você tem que fazer o que a gente se realiza, é isso!

ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFPR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desenvolvimento Profissional dos Professores de Educação Física: Histórias de Vida

Pesquisador: Jacques de Lima Ferreira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 16405419.6.0000.0102

Instituição Proponente: PPGE:Teoria e Prática de Ensino -Mestrado Profissional

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.538.740

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de mestrado em Educação intitulado "Desenvolvimento Profissional dos Professores de Educação Física: Histórias de Vida" da pesquisadora Nayara Cristina Bagatin Corrêa sob a orientação do Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

- Analisar o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física que atuam na Educação Básica.

Objetivos Específicos

- Identificar os fatores pessoais, educacionais e sociais que direcionam os professores a escolherem a Educação Física escolar;
- Caracterizar o processo de profissionalização dos professores de Educação Física;
- Analisar o percurso formativo dos professores de Educação Física utilizando as histórias de vida deles;
- Identificar os elementos constitutivos que caracterizam o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

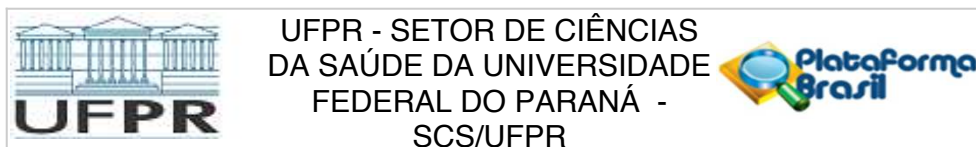
UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.538.740

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Benefícios:

Além da contribuição para a comunidade científica, como referência para futuros trabalhos que abordem o tema, que até o presente, foi pouco explorado no país, os principais benefícios estão relacionados ao subsídio teórico-científico para ampliação de ações pedagógicas, com foco no desenvolvimento da formação continuada dos professores de Educação Física, podendo ser ampliado aos demais profissionais da Educação das redes públicas e privadas de ensino.

Riscos:

Possíveis riscos desta pesquisa podem ser atribuídos aos instrumentos de coleta dos dados, que, apesar de serem entrevistas, pretendem extrair informações relacionadas a constructos psicológicos. Logo, é possível que durante o processo de coleta de dados, algum participante se apresente mais vulnerável aos aspectos emotivos dos itens do roteiro da entrevista semiestruturada e exteriorize sentimentos individuais de tristeza, constrangimento ou excitação. Não se encontrou na literatura prevalências ou outra análise descritiva de ocorrência desse tipo de comportamento, durante episódio de entrevistas científicas. Entretanto, uma vez que se pretende extrair informações de cunho pessoal e profissional, é sensato imaginar que isso possa ocorrer em algum momento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa em nível de mestrado em Educação Física apresenta um tema relevante e está bem redigida. A fundamentação encontra-se pautada em bibliografia pertinente à temática abordada. Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo, de abordagem (auto)biográfica. A metodologia da história de vida pode ser entendida como um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo trazendo fatos e acontecimentos significativos e construtivos da própria experiência de vida. Tendo em vista, que a vida deve ser considerada como espaço de formação os autores apontam que a formação dos professores, inicia-se antes do ingresso em cursos de formação. Aliar o processo de formação docente à metodologia de investigação da história de vida possibilita uma reflexão sobre o trabalho docente sustentando a subjetividade como modo de produção de saber. Considerando que o cerne desse estudo de vida dos professores é coloca-los no centro da ação investigativa, subentende-se a intersubjetividade como suporte

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

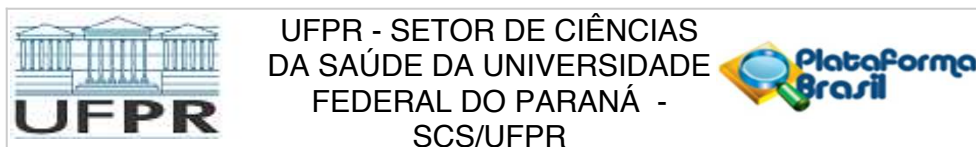
UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.538.740

de trabalho interpretativo e de construção de sentidos para os autores do relato. Os participantes serão convidados pessoalmente para participar do estudo. A amostra será constituída de sete professores de Educação Física, de ambos os sexos, que atuem na Educação Básica na rede pública ou privada, na cidade de Curitiba e/ou Região Metropolitana há mais de cinco anos. A pesquisa será desenvolvida em um local apropriado escolhido de comum acordo entre os pesquisadores e o professor participante. Estão previstos dois encontros para cada professor com duração de aproximadamente de duas a três horas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados, exceto os Termos de Concordância dos Serviços Envolvidos, pois os autores afirmam que as entrevistas serão apenas com professores fora do ambiente escolar.

Recomendações:

Como as entrevistas com os professores ocorrerão fora do ambiente escolar, informamos que em hipótese alguma deverá aparecer qualquer informação que identifique as escolas nas quais trabalham os participantes da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

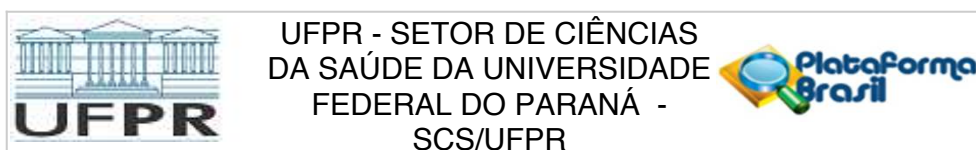
- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

*Em caso de projetos com Coparticipantes que possuam Comitês de Ética, seu TCLE somente será liberado após aprovação destas instituições.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011 CONEP/CNS).

Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail cometica.saude@ufpr.br, necessário informar o CAAE.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar	CEP: 80.060-240
Bairro: Alto da Glória	
UF: PR	Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259	E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.538.740

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1368294.pdf	19/08/2019 15:05:26		Aceito
Parecer Anterior	Parecer_comite2.pdf	19/08/2019 15:04:11	Jacques de Lima Ferreira	Aceito
Outros	Pendencias2.docx	19/08/2019 15:03:05	Jacques de Lima Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_corrigido2.docx	19/08/2019 15:02:30	Jacques de Lima Ferreira	Aceito
Parecer Anterior	pendencias.pdf	07/08/2019 19:42:39	Jacques de Lima Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_corrigido.docx	07/08/2019 19:41:46	Jacques de Lima Ferreira	Aceito
Outros	Pendencias1.docx	07/08/2019 19:40:31	Jacques de Lima Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido1.docx	07/08/2019 19:35:21	Jacques de Lima Ferreira	Aceito
Outros	Declaracao_compromisso_equipe_assinada.pdf	27/06/2019 21:26:52	Jacques de Lima Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_N.docx	27/06/2019 21:22:39	Jacques de Lima Ferreira	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento_Cep.pdf	15/06/2019 12:42:37	Jacques de Lima Ferreira	Aceito
Outros	Extrato_de_ata.pdf	15/06/2019 12:37:12	Jacques de Lima Ferreira	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

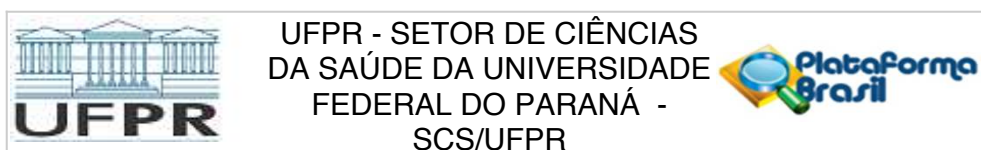
CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.538.740

Outros	Analise_do_merito_assinada.pdf	15/06/2019 12:36:05	Jacques de Lima Ferreira	Aceito
Outros	Checklist.pdf	15/06/2019 12:35:30	Jacques de Lima Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	15/06/2019 12:31:51	Jacques de Lima Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada_e_carimbada.pdf	15/06/2019 12:30:01	Jacques de Lima Ferreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 28 de Agosto de 2019

Assinado por:
Ilana Kassouf Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br