

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC  
CENTRO DE DESPORTOS - CDS  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – Hab. Licenciatura

**DIÚLIA ÁVILA DOS SANTOS**

**A CONSTRUÇÃO DO 'SER PROFESSOR' DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA**

Florianópolis/SC

2021

**Diúlia Ávila dos Santos**

**A CONSTRUÇÃO DO 'SER PROFESSOR' DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física – Hab. Licenciatura, Centro de Desportos/CDS, da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare

Florianópolis/SC

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Santos, Diúlia Ávila dos

A construção do 'ser professor' de professores de  
Educação Física em início de carreira / Diúlia Ávila dos  
Santos ; orientador, Fabiane Castilho Teixeira  
Breschiliare, 2021.

66 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Desportos, Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Ser Professor. 3. Início de  
Carreira . 4. Educação Física. I. Breschiliare, Fabiane  
Castilho Teixeira . II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Graduação em Educação Física. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC**  
**CENTRO DE DESPORTOS - CDS**  
**CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – Habilitação: Licenciatura**

**Termo de Aprovação**

A Comissão Examinadora abaixo, aprova o Trabalho de Conclusão de Curso,  
**A CONSTRUÇÃO DO 'SER PROFESSOR' DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA**

Elaborado por  
**DIÚLIA ÁVILA DOS SANTOS**

Como pré-requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Educação Física

---

Coordenador do Curso - Prof. Dr. Carlos Luiz Cardoso

Comissão Examinadora (Banca):

---

Orientação - Profª. Dra. Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare - UFSC

---

Membro titular – Prof. Dr. Patric Paludett Flores - UEMG

---

Membro titular – Profª. Me. Ana Flávia Backes - UFSC

Florianópolis, SC, 24 de setembro de 2021.

*Dedico este trabalho aos meus amados pais,  
Manoel e Rosângela e ao meu amado irmão, João Marcos.*

## AGRADECIMENTOS

O caminhar dessa trajetória foi repleta de verdadeiros milagres, de detalhes que somariam em um livro. Vejo que não foi somente sobre a conquista de um diploma, mas foi sobre a Soberania de Deus em minha vida e através da vida de tantas pessoas que foram usadas para me auxiliarem neste percurso.

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar acesso à Sua Graça. De nada me adiantaria concluir etapas nesta terra sem que antes eu tivesse a firme e inabalável certeza da Vida Eterna, por meio da morte e ressurreição de meu Senhor e Salvador Jesus Cristo.

Agradeço aos meus pais, Manoel e Rosângela, que não retrocederam em nenhum instante e apesar das adversidades acreditaram nos sonhos antigos e nas promessas de Deus para nossa família. Ao meu irmão João Marcos por me proporcionar as risadas mais sinceras, que me traziam tanta leveza em meio a dias turbulentos e pela sua parceria indescritível.

Aos meus familiares, dinda, tios, primos e à família Dutra, de coração. Que mesmo à distância permaneceram perto, me apoiando no novo início sozinha em outra cidade, se preocupando com minha formação e orando pela minha vida.

A todos amigos da igreja CCR12 de Pelotas e aos amigos da ESEF da UFPel, também às famílias pelotenses que me adotaram “como filha”, em especial à família Oliveira e à família Silva. Lucila fazia parte desta querida família Silva, ela foi minha “mãezinha” (como costumava chamá-la), assim que conheceu a mim e minha família, já nos chamou para tomar chimarrão em sua casa e literalmente me abraçou, me fez ser parte de sua rotina, pois éramos vizinhas de prédio, vale lembrar que junto à Maria (também vizinha), formávamos o “trio ternura”, eu e mais duas senhorinhas, as duas me incentivaram muito, cuidaram de mim e eu cuidei delas, porém infelizmente por complicações da COVID, Lucila não irá me ver graduada, porém ela tinha certeza que este momento aconteceria, e aqui estou, minha eterna gratidão e saudade.

Aos amigos da CRU Floripa e missionários da CRU Campus, que me acolheram com imenso carinho logo que cheguei na UFSC e me ensinaram a cumprir a grande Comissão aonde quer que eu esteja, além de terem me proporcionado tantas boas memórias.

Às minhas amigas Bárbara, Yasmin, Jéssica, Sofia e Júlia por todos os cafés, pelos passeios e noites onde pude compartilhar alegrias e angústias, pelos áudios infinitos e videochamadas que me faziam gargalhar fazendo com que tudo ficasse mais leve.

Aos amigos do tatame, Equipe Dominus e Jiu-Jitsu-UFSC, que acreditaram em mim, me instruindo com paciência e dedicação neste esporte que somente soma em minha vida, me fazendo evoluir como pessoa dentro e fora do tatame a cada treino.

Aos integrantes do projeto de extensão Formação para a docência: diálogos entre universidade e escola DEF/CDS/UFSC por todo conhecimento compartilhado e reflexões durante as rodas de conversa que me instigaram, especialmente à Larissa Quintino e Lauryn Quadros.

Agradeço também à minha orientadora Fabiane Breschiliare, por ter se disposto a segurar a minha mão nessa trajetória e por ter me dito algo que carregarei em meu coração para sempre: “Deus te dará graça em cada etapa!”. Obrigada por tanto, obrigada pelo seu coração. O carinho e admiração que tenho por ti ultrapassa os muros da Universidade.

Agradeço aos professores de Educação Física que se dispuseram a participar da entrevista semiestruturada, por todo auxílio e colaboração, pois só assim foi possível ter feito esta pesquisa.

Por fim, agradeço ao Professor Patric Paludett Flores e à Professora Ana Flávia Backes pelas importantes contribuições com a pesquisa e por terem aceitado compor a banca com imenso carinho.

*“Porque temos um futuro, vale a pena viver o presente, ainda que ele traga sofrimentos. Porque não seremos absorvidos, nem destruídos, pelo hoje. Porque ele passa. [...] Nós temos um futuro, mas é preciso caminhar em direção a ele. São necessárias a peregrinação, a jornada, a disciplina, a prova da fé e a esperança. [...] Aceitar a jornada é preciso, e também dar um passo de cada vez em direção ao Amor que nos é oferecido e que nos sustenta no caminho.”*

**(Vanessa Belmonte, 2018)**



## RESUMO

Para tratar da construção do ‘ser professor’, é necessário considerar a complexidade envolvida nesse processo, bem como o conjunto de acontecimentos não lineares presentes no percurso do exercício docente. Por isso, analisar as experiências prévias, a formação inicial, o início da carreira docente e a constituição do ‘ser professor’ de professores de Educação Física em início de carreira pode colaborar substancialmente com o debate acadêmico em torno desta problemática. Dessa forma, a pesquisa qualitativa de caráter descritivo teve como objetivo analisar o processo de construção do ‘ser professor’ de professores de Educação Física em início de carreira. Apresenta os seguintes objetivos específicos: identificar as experiências anteriores à graduação em Educação Física; identificar os contributos e lacunas da formação inicial para o processo de construção do ser professor; verificar os principais aspectos facilitadores experimentados e as principais barreiras enfrentadas no início de carreira docente em Educação Física; compreender o que significa ‘ser professor’ para professores de Educação Física em início de carreira. A escolha intencional dos participantes foi realizada a partir da técnica amostral *snowball* (bola de neve), estratégia empregada para se chegar a pessoas que tenham características importantes para o âmbito da pesquisa e que podem colaborar concedendo entrevistas. Para tanto, foram adotados os seguintes critérios: a) possuir experiência como professor de Educação Física escolar; b) ter de um a quatro anos de atuação docente; c) aceitar os termos da pesquisa. Para tanto, como fonte de coleta de dados foi empregada uma entrevista semiestruturada, elaborada pelas pesquisadoras, com base nos objetivos delineados. Quanto à categorização dos dados da pesquisa, recorreremos aos indicativos do método de análise de conteúdo. De acordo com os achados da pesquisa, ‘ser professor’ é um processo contínuo, dinâmico, carregado de incertezas, de desafios, mas também repleto de muitos aprendizados. Inclusive, as dificuldades e angústias que são sentidas por professores recém-formados fazem parte deste processo, e tendem a diminuir com o consolidar de estratégias pedagógicas empregadas para enfrentar as problemáticas presentes no cotidiano do exercício da docência. O conjunto de experiências vividas antes, durante e posteriormente à formação inicial são de fato importantes para o desenvolvimento da identidade docente. Assim, esperamos que esta pesquisa contribua com a produção de conhecimento, sobretudo com a prática docente de professores de Educação Física recém inseridos no “chão da escola”.

**Palavras chave:** Ser professor. Início de Carreira. Educação Física.

---

## ABSTRACT

To discuss the construction of 'being a teacher', it is necessary to consider the complexity involved in this process, as well as the set of non-linear events present in the course of the teaching exercise. Therefore, analyzing previous experiences, initial graduation, the beginning of the teaching career and the constitution of 'being a teacher' of Physical Education teachers at the beginning of their career can substantially collaborate with the academic debate around this issue. Thus, the qualitative research of a descriptive character aimed to analyze the construction process of 'being a teacher' of Physical Education teachers at the beginning of their careers. It has the following specific objectives: to identify experiences prior to graduation in Physical Education; identify the contributions and gaps of initial graduation for the construction process of being a teacher; verify the main facilitating aspects experienced and the main barriers faced in the beginning of the teaching career in Physical Education; understand what it means to 'be a teacher' for Physical Education teachers at the beginning of their careers. The intentional choice of participants was carried out using the snowball sampling technique, a strategy used to reach people who have important characteristics for the scope of the research and who can collaborate by granting interviews. Therefore, the following criteria were adopted: a) have experience as a school Physical Education teacher; b) have one to four years of teaching experience; c) accept the search terms. Therefore, as a source of data collection, a semi-structured interview was used, elaborated by the researchers, based on the outlined objectives. As for the categorization of the research data, we resorted to the indications of the content analysis method. According to the research findings, 'being a teacher' is a continuous, dynamic process, loaded with uncertainties, challenges, but also full of many lessons. In fact, the difficulties and anxieties that are felt by newly graduated teachers are part of this process, and tend to decrease with the consolidation of pedagogical strategies used to face the problems present in the daily practice of teaching. The set of experiences lived before, during and after initial graduation are in fact important for the development of the teaching identity. Thus, we hope that this research will contribute to the production of knowledge, above all with the teaching practice of Physical Education teachers who have recently entered the "school floor".

**Keywords:** Teacher Identity Construction. Beginning of the Career. Physical Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Categorização referente às experiências prévias dos professores pesquisados com a Educação Física .....	17
<b>Figura 2.</b> Categorização referente às contribuições e lacunas da formação inicial de Educação Física a partir da percepção dos professores entrevistados .....	22
<b>Figura 3.</b> Categorização referente à docência em início de carreira em Educação Física, bem como seus facilitadores e desafios .....	27
<b>Figura 4.</b> Categorização referente à ‘ser professor’ de Educação Física na percepção de professores em início de carreira .....	33

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Perfil dos professores participantes da pesquisa .....	16
---	----

## **LISTA DE ANEXO**

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	46
ANEXO B - Parecer consubstanciado comitê de ética .....	48

## **LISTA DE APÊNDICE**

APÊNDICE A - Matriz analítica da entrevista semiestruturada .....	54
---	----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>04</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>06</b>
2.1	A CONSTRUÇÃO DO ‘SER PROFESSOR’.....	06
2.2	A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DILEMAS, DESAFIOS E POTENCIALIDADES.....	09
<b>3</b>	<b>DECISÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>13</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>16</b>
4.1	EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS.....	17
4.2	FORMAÇÃO INICIAL.....	22
4.3	INÍCIO DE CARREIRA DOCENTE.....	27
4.4	‘SER PROFESSOR’ DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	33
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>37</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>41</b>
	<b>ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>46</b>
	<b>ANEXO B - Parecer consubstanciado comitê de ética.....</b>	<b>48</b>
	<b>APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados.....</b>	<b>54</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A discussão da construção do ‘ser professor’ precisa considerar a complexidade desse processo, assim como colocado por Faria e Souza (2011), a construção da identidade docente é inacabada, complexa e jamais findável.

Verifica-se que a literatura já abordou esta temática em alguns campos de estudo. No tocante à área da Educação Física, os autores Farias *et al.* (2018) investigaram os ciclos da trajetória docente em Educação Física, relatando sobre o ciclo de entrada, da consolidação das competências, indo até a fase de maturidade na carreira, ou seja, a partir de estudos como esse, temos o conhecimento de que no percurso docente ocorrerá um conjunto de acontecimentos não lineares (HUBERMAN, 1995).

Durante a formação inicial, os futuros licenciados em Educação Física passam a ter um conhecimento mais específico e aprofundado do significado de ser um futuro professor no ambiente escolar (TARDIF; RAYMOND, 2000). É fundamental que as experiências oferecidas pela formação inicial extrapolem o conhecimento teórico, fortalecendo experiências relacionadas ao se direcionar ao “chão da escola”, como os estágios obrigatórios e não obrigatórios, bem como as práticas pedagógicas como componente curricular. São experiências importantes que ajudam a refletir e se questionar sobre a inserção no cotidiano escolar. Assim, nota-se a importância de entender a perspectiva desse público, ou seja, de que forma o professor de Educação Física em início de carreira projeta o processo de construção do ‘ser professor’ e quais são as possíveis implicações para a sua trajetória docente.

Convém mencionar que, os futuros professores podem se deparar com desafios durante a formação inicial, especialmente, quanto ao que diz respeito à apropriação de saberes docentes, bem como ao processo de socializar os conhecimentos que foram aprendidos na graduação. Além do mais, podem enfrentar dilemas na inserção no ambiente escolar, descobrindo que haverá um conjunto de problemáticas, que possivelmente ainda não tinham sido vivenciadas anteriormente. Isso nos leva a reconhecer a necessidade de toda comunidade escolar se colocar à disposição, como um suporte aos professores recém inseridos no chão escolar, desse modo, revelando os dilemas que fazem parte da construção do ‘ser professor’, logo desmistificando e diminuindo as tensões vivenciadas (CONTRERAS, 2002; FERREIRA, 2005; MARTINY; SOUZA; GOMES-DA-SILVA, 2013; SOUZA, 2016; NETO, 2016).

Importa mencionar que, o interesse pela pesquisa surge, principalmente, da própria vivência da pesquisadora. A trajetória vivenciada na graduação em Licenciatura,



trouxe possibilidades de colocar em prática a ação docente, e que muitas vezes, foram permeadas por medos e inseguranças. Afinal, o processo de ensinar um determinado conteúdo para outra pessoa envolve um conjunto amplo de ações e sentimentos sobre o que é ‘ser professor’. A partir de trocas estabelecidas em disciplinas ofertadas pelo curso foi possível tomar ainda mais consciência da jornada do projeto ‘ser professor’, um processo que está em constante movimento. Além disso, importa considerar que, professores iniciantes enfrentam uma série de dilemas quanto ao exercício docente cotidiano.

De acordo com Woolfolk (2000), a constituição da docência é um processo que demanda tempo e experiência. Além disso, Veenman (1984) afirma que professores iniciantes enfrentam o “choque com a realidade” ao se depararem com as situações desafiadoras vividas dentro da sala de aula. É válido considerar que, as inseguranças e tensões dialéticas farão parte do início da docência, pois esse é um elemento que faz parte da construção do sujeito como professor.

No que se refere à literatura consultada, vale destacar a pesquisa de Conceição e Neto (2017) que abordam o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física em início de carreira a partir da socialização que estabeleceram com a cultura escolar.

Contudo, embora o interesse sobre o tema tenha se ampliado nos últimos anos, a temática não foi suficientemente explorada (CONCEIÇÃO; NETO, 2017). Destaca-se que, a consulta na literatura verificou relevantes estudos que já abordaram o assunto sobre a construção da docência em Educação Física que abordaram a temática sobre a construção da docência em Educação Física, a exemplo de autores como Farias (2010), Santos, Bracht e Almeida (2009) que tratam sobre os ciclos da trajetória docente, Conceição e Neto (2017), que dedicaram-se a identidade docente em Educação Física, Amorim Filho e Ramos (2010) com seu estudo sobre as singularidades e a inserção na docência. Nesta mesma perspectiva, Neto, Sarti e Benites (2016) e Pereira et al. (2018), autores que investigaram o ensino, estágio e extensão, além disso, Martiny, Souza e Gomes-da-Silva (2013) que contribuem sobre os desafios enfrentados na prática.

Nesse sentido, entendemos que essa temática carece de mais diálogos profícuos que colaborem com a formação docente. Ademais, observa-se a relevância de focar a temática em voga, pois verificamos lacunas na produção de conhecimento. Como bem salienta Farias (2010), é necessário alargar a produção de conhecimento que trata da perspectivas de profissionais inseridos na realidade escolar, uma vez que “a área de Educação Física deveria ampliar os estudos sobre a profissionalidade docente [...], como também na identificação das

diferentes trajetórias dos docentes na realidade brasileira” (FARIAS, 2010, p. 68). Dessa forma, a pesquisa justifica-se considerando a relevância de compreender a perspectiva de professores de Educação Física em início de carreira sobre o processo do ‘ser professor’. De maneira especial, o estudo intenciona contribuir com a produção de conhecimento que integra a temática em questão.

Diante dos aspectos expostos e considerando a necessidade de potencializar a discussão, foram levantadas as seguintes questões: Quais foram os principais contributos e lacunas da formação inicial no tocante à construção do ‘ser professor’? Quais aspectos facilitadores e barreiras enfrentadas no início da carreira docente? Quais os significados percebidos pelos professores a respeito do que é ‘ser professor’?

Buscando responder a tais questionamentos, a pesquisa apresenta como objetivo geral analisar o processo de construção do ‘ser professor’ de professores de Educação Física em início de carreira. E os seguintes objetivos específicos foram definidos: identificar as experiências anteriores à graduação em Educação Física; identificar os contributos e lacunas da formação inicial para o processo de construção do ‘ser professor’; verificar os principais aspectos facilitadores experimentados e as principais barreiras enfrentadas no início de carreira docente em Educação Física e compreender o que significa ‘ser professor’ para professores de Educação Física em início de carreira.

## **2. REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 A CONSTRUÇÃO DO ‘SER PROFESSOR’**

Quando recorremos à literatura para compreender como se dá o processo de constituição do ‘ser professor’, percebemos que existe um conjunto de fatores que influenciam nesse processo. De acordo com Tardif e Raymond (2000) a constituição do professor não está relacionada, unicamente, ao fazer intelectual, mas, trata-se de um sujeito que pensa a partir de suas vivências, a partir de um conjunto de experiências e conhecimentos acumulados.

A literatura aponta que o projeto de ‘ser professor’, inicia-se muito antes do ingresso em uma carreira docente (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009; FLORES, 2013). Logo, se faz importante enfatizar que existe um conjunto de experiências que contribuem para a construção de “se tornar professor”. Folle et al. (2009), relatam que dentro desse conjunto

estão as experiências que ocorreram antes da graduação, as experiências proporcionadas pelo curso de formação inicial, bem como as experiências vividas no contexto de atuação profissional.

Segundo Tardif (2008), para se pensar na construção da identidade profissional, o ponto principal e fundamental é conhecer a história dos indivíduos em formação inicial. Estudo realizado por Santos, Bracht e Almeida (2009) investigou a relação de elementos biográficos de professores com a carreira profissional. Verificou-se que, o fator financeiro, o incentivo da família, a paixão pelo esporte e o envolvimento com o esporte são fatores que influenciaram o desejo e a escolha pelo curso de formação em Educação Física. Segundo os autores, a opção por determinada carreira irá ao encontro de algo que seja familiar ao indivíduo, que vá ao encontro de sua história de vida, bem como à realização pessoal. Dessa forma, os autores destacam que, a história de vida dos sujeitos apresenta importantes indícios dos principais motivos que levaram à escolha da profissão. Daí, a necessidade de considerarmos que a motivação pela carreira é influenciada por um conjunto de fatores sociais, culturais e também de condições subjetivas.

Quanto às contribuições das experiências durante a formação, a literatura discute que o papel do professor que ministra a disciplina Estágio Supervisionado é fundamental nesse processo, uma vez que os estudantes em formação se espelham na conduta do docente. Além disso, se inspirar, compartilhar conhecimentos e expor dúvidas é um elemento diferencial na trajetória. O envolvimento com a pesquisa e extensão durante a graduação e a autonomia em construir um processo formativo qualificado são elementos indispensáveis nesta trajetória (MARTINY; SOUZA; GOMES-DA-SILVA, 2013; NETO; SARTI; BENITES, 2016; PEREIRA *et al.*, 2018; FIGUEIREDO; PLOTTEGHER; ALVES, 2019).

Contribuindo com essa discussão, Figueiredo, Plotegher e Alves (2019) relatam que as experiências formadoras assumem papel ímpar na construção do ‘ser professor’, ressaltando a importância da responsabilidade e da iniciativa em se envolver nos diferentes espaços e ações oferecidas pela universidade (ensino, pesquisa e extensão). Por isso, o graduando não pode se limitar à vivência dos componentes curriculares obrigatórios, mas abrir um leque maior de novos estímulos e aprendizados.

Tratando das experiências advindas após o ingresso na carreira docente, ou seja, no contexto do exercício da docência, o esforço e a dedicação aparecem como ferramentas indispensáveis quanto a superação do medo “do desconhecido”, havendo a necessidade de recorrer a meios para adquirir maior segurança ao planejar aulas e aplicá-las (MARTINY; SOUZA; GOMES-DA-SILVA, 2013). Nesse sentido, Scheneider (2008) afirma que a

construção docente será constantemente retomada e reconfigurada de diferentes maneiras, pois se moverá no âmbito das situações vividas, das relações estabelecidas nos ambientes de trabalho, das ações concretizadas e das reflexões sobre estas ações. E quanto à sua posição, o professor é aquele que tem um amplo repertório de recursos utilizados para socializar seus conhecimentos com comprometimento (SOUZA, 2016).

Além disso, ‘ser professor’ segundo Charlot (2000) é ocupar um lugar onde se encontra aberto para o mundo social e que ocupa a posição de elemento ativo e consciente de que sua mediação é fundamental. Com essa mesma linha de raciocínio, Mendes e Baccon (2015), pontuam que a concepção de docentes sobre o que é ‘ser professor’, traz a esses sujeitos um significado especial para cada um, indo além de apenas uma profissão, oportunizando-os o envolvimento com uma ideia de projeto maior, o de poderem contribuir na transformação da sociedade por meio de seu trabalho, ou seja, ultrapassando somente o ensino e aprendizagem e os levando a permear em válidas preocupações que transcendem a sala de aula, como as relações sociais, a realidade de cada um e a contribuição significativa para o futuro dos discentes.

Outra questão importante para o debate é a apropriação dos saberes docentes. Assim, se apropriar de saberes docentes como afirma Contreras (2002) é buscar novamente as informações relevantes que fizeram parte do desenvolvimento autônomo. Assim, “os saberes são construídos durante suas trajetórias de vida, pelas diversas relações sociais nas quais ele está inserido” (AMORIM FILHO, 2007, p. 225). Desse modo, os saberes são adquiridos a partir da escuta, do olhar atento, do levantamento de novos questionamentos e refletindo sobre a postura de professores que transacionaram por suas vidas, por isso, todo aquele que está em construção de ‘ser professor’, já tem uma certa compreensão ou perspectiva do que é ‘ser professor’, como também expressa Amorim Filho (2007),

Esses saberes foram sendo construídos à medida que esses aprendizes tiveram experiências com diversos professores, durante sua infância e adolescência. Além disso, podemos dizer que a própria relação social, dentro e fora da escola, já transmite certa quantidade de informações do que é ser professor. (AMORIM FILHO, 2007, p. 225)

Em concordância, Conceição e Neto (2017) confirmam em um estudo etnográfico em que buscou compreender a construção da identidade docente de professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre que “as experiências mostram traços que identificam a maneira de fazer o trabalho docente” (CONCEIÇÃO; NETO, 2017, p. 830).

Amorim (2010) destaca que as práticas pedagógicas dos professores, são muitas vezes, marcadas pelas experiências compartilhadas com outros professores da vida escolar, e estas experiências podem adquirir significado e, inclusive, serem reproduzidas pelos professores em sua atuação, além disso, eles podem reproduzir acertos e fragilidades.

Assim, as informações recebidas serão ensinadas e compartilhadas, e de fato isso exigirá dedicação, e desenvolvimento da capacidade de reflexão individual e em conjunto, como corroborado por Mendes (2015), já que o professor é um sujeito construtor de conhecimento, ou seja, tem o comprometimento que aquilo que foi ensinado por ele resultará em uma aprendizagem relevante ao discente (MARCELO, 2009), indo ao encontro da fala de Baccon (2011), que menciona que o professor ao ensinar, pode provocar modificações nas ações no aluno, esse aprendendo, mas também está transformando a si próprio. É importante reconhecer que, a construção do 'ser professor' necessita de um conjunto de experiências, que ajudam a formá-lo e a sustentá-lo, sendo também fortalecida por meio das trocas com os pares, e a partir da reflexão sobre si.

## 2.2 A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DILEMAS, DESAFIOS E POTENCIALIDADES

A formação inicial em Educação Física tem um papel importante na formação da identidade docente, pois será o primeiro contato do aluno com os conhecimentos curriculares específicos da sua futura área de atuação, bem como com todas as demais ações e atividades oferecidas pela universidade no tocante ao ensino, pesquisa e extensão. Vale destacar que, conforme Figueiredo, Plotegher e Alves (2019), a formação inicial em Educação Física não se estrutura somente pela organização curricular, mas se relaciona com uma série de movimentos que permeiam a formação inicial, tanto no âmbito da instituição quanto para além de seus muros.

Um momento ímpar para o estudante é quando ele se depara com o desafio de socializar o conhecimento adquirido ao longo dos anos. Nesse contexto, dentre as ações que conectam o estudante à situação-problema de ensino, podemos destacar as disciplinas curriculares, os projetos de pesquisa e extensão, a iniciação científica, a participação em congressos científicos. Essas práticas auxiliam na construção de ligações entre os conhecimentos aprendidos na formação inicial e no contexto de atuação profissional.

Essa “ida” para o contexto de atuação profissional pode até parecer algo simples e fácil, porém na verdade há um conjunto de desafios que o estudante precisa enfrentar, como destacam Martiny, Souza e Gomes-da-Silva (2013):

Muitas dessas emoções começam antes mesmo do início da aula. No planejamento pedagógico, no plano de aula, na escolha do método, na didática, ali já são incorporadas uma gama de emoções comportamentais que acabam caminhando junto com o trabalho do professor. Estas diferentes excitações transitam deste a ansiedade e o entusiasmo para com que a aula seja realizada com sucesso, até o medo de enfrentar a docência, de encarar a turma em que deverá ministrar sua aula. (MARTINY; SOUZA; GOMES-DA-SILVA, 2013, p. 52)

E conforme os estudantes enfrentam essas situações-problema, com fragilidades e acertos adquirem experiência e tornam-se mais confiantes para enfrentar as problemáticas inerentes ao seu contexto de atuação, já que esse é justamente o lugar onde podem explorar, e assim, “eles terminam por reconhecer a riquíssima troca de conhecimentos que acontece nesta experiência docente e que a torna inesquecível” (MARTINY; SOUZA; GOMES-DA-SILVA, 2013, p. 62).

O suporte à prática docente é indispensável e, neste sentido, o trabalho coletivo merece destaque. Isso porque, a troca de experiências, a abertura de conversas francas sobre aflições e experiências vivenciadas e assim, reconhecerem juntos que há conquistas e inquietações que devem ser compartilhadas para que haja o amadurecimento da identidade docente (MARTINY; SOUZA; GOMES-DA-SILVA, 2013). Logo, é importante que haja o companheirismo, e que os futuros-professores se tornem agentes que prezam por criar um ambiente confortável e mútuo que promova superação de medo, aprendizados individuais e grupais.

Dessa forma, a formação inicial representará um momento crucial para o desenvolvimento da identidade docente e postura investigativa do estudante. Por isso, espera-se que, ao concluir esse período de sua formação, o estudante tenha um olhar para si de um professor pesquisador, que baseará suas ações por meio desse saber (FIGUEIREDO; PLOTTEGHER; ALVES, 2019).

É importante considerar que, apesar das contribuições ímpares da formação inicial para a construção da identidade docente, a produção de conhecimento tem demonstrado que precisamos ter um olhar atento e permanente para as fragilidades observadas na formação inicial.

Uma destas instâncias da formação que precisa de atenção é o estágio supervisionado e as experiências práticas. Nos estudos de Lüdke (2009) e de Pereira et al.

(2018), os autores indicam fragilidades, tais como, a oferta tardia do estágio obrigatório sendo somente ao final da formação, a preocupação dos alunos em relação à associação entre as disciplinas ofertadas e se de fato essas contribuem para a intervenção no estágio supervisionado. Com essa mesma preocupação, Santos (2009), destaca que é preciso ter atenção para que não se forme um hiato entre a formação no curso e a prática pedagógica, o que pode levar aos futuros professores se sentirem despreparados para a docência.

É percebida então a importância que esse momento de prática se dá ao graduando, visto que, como Rosa, Weigert e Souza (2012) afirmam que o estágio supervisionado é o momento que graduandos terão a oportunidade de socializar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, um espaço em potencial para que se reflita sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Será o momento em que o graduando terá o sentimento do ‘ser’ docente, e o trará conhecimento da realidade escolar (PEREIRA et al., 2018). Assim, passando a formar seu conjunto de saberes quanto ao planejamento como a seleção dos conteúdos - e além disso, a se perceber como um docente em construção.

Outro aspecto a ser considerado é a relação estabelecida entre o professor recém-chegado e a equipe pedagógica da escola. Neste sentido, destacamos a relevância dos diálogos com a equipe pedagógica da escola e com professores mais experientes. Isso faz parte do papel da escola na inserção dos professores em início de carreira docente, ou seja, não só ceder espaço e abrir as portas da instituição, mas fazer parte e colaborar com todo esse processo formativo (NETO, 2016). Assim, essas relações sociais e essa troca de conhecimentos são elementos importantes para a constituição do ‘ser professor’ (AMORIM FILHO, 2007).

Pereira et al. (2018) em pesquisa desenvolvida com estagiários, destacaram que a interação e o envolvimento no ambiente escolar pode ocorrer em diferentes momentos e de diferentes formas:

Para alguns estagiários a união entre os setores da escola acontecia, gerando bom desenvolvimento institucional e maior crescimento dos estudantes. Outros, no entanto, relataram que os setores são individualistas, pois cada um desempenha sua função e não há compartilhamento de experiências ou vivências escolares. (PEREIRA et al., 2018, p. 4)

Vale destacar que segundo Pereira et al. (2018), o suporte da equipe gestora da escola que representa a unidade educativa é essencial, visto que essa aproximação com os diretores da escola e o acolhimento no momento de inserção é vista como proveitosa, não devendo passar despercebida.

Conceição e Neto (2017) contribui com a discussão ao destacar que pensar nesse período é inevitável não perceber a importância dos processos de socialização e biográficos, isto é, a relação direta e intencional entre os estudantes de educação física e o departamento escolar é uma grande contribuição na etapa de graduação.

O vínculo do aluno com a universidade precisa oportunizar a emancipação dele como sujeito que pensa e age por si. Flores e Krung (2014) apontam que somente com o processo de reflexão sobre suas ações é que o professor notará necessidade de inovação pedagógica, essa que é dependente de um pensamento reflexivo, logo, a instituição formadora de futuros-professores precisa ensiná-los o exercício contínuo de prática-reflexão-prática. Caso contrário, haverá um ciclo eterno de professores em início de carreira que se defrontaram com receio do seu mundo de ideias dar ou não dar certo na hora da prática, já que antes eram apenas formuladas no campo de suas mentes e do papel (MARTINY; SOUZA; GOMES-DA-SILVA, 2013).

Quanto às particularidades da trajetória do professor em início de carreira, vimos que o momento de entrada na carreira docente é uma fase recheada de inseguranças, incertezas e medos (FERREIRA, 2005). Quanto ao medo, o autor Bauman (2008) apresenta uma percepção interessante, afirmando que ele é um modelador importante de comportamento, que alerta sobre as ações desenvolvidas e guia as expectativas de comportamento, uma vez que este está presente na vida de futuros-professores em suas escolhas e decisões.

Para Almeida (1999) essa ameaça sentida está ligada com a falta de experiências anteriores dos futuros professores. Contudo, a tensão vivida nesse período é importante, para despertar o interesse pelo conhecimento, ou seja, é um auxiliador da docência no processo educativo (MONTEIRO; GASPAS, 2007).

Martiny, Souza e Gomes-da-Silva (2013) ao questionarem estagiários sobre medo, encontraram que,

[...] para eles, o medo surge por intermédio do desconhecido, visto que o ambiente escolar, para muitos deles, era um espaço totalmente inexplorado em seu dia-a-dia. E o desconhecido aliado à falta de prática, gera medo. Este medo é desencadeado sob a forma de: ansiedade, apreensão, nervosismo, preocupação, inquietação, insegurança, susto e, em alguns poucos, terror. Contudo, aliados à pesquisa e à dedicação, com o tempo, o medo passa e os futuros-professores vão tornando-se mais seguros para planejar e lecionar. (MARTINY; SOUZA; GOMES-DA-SILVA, 2013, p. 61)

Logo, o risco é um fator importante para as novas construções de saberes. O mito de que, professores em início de carreira por terem se dedicado a tantos anos consecutivos ao



curso devem saber fazer e saber transmitir exatamente tudo de forma satisfatória deve ser desmistificado, e os autores Caparroz e Bracht (2007) contribuem com essa ideia afirmando que:

Por mais difícil que seja, é preciso que os professores de educação física tomem consciência de que o seu *saberfazer* didático-pedagógico não está dado *a priori* e sim em um contínuo processo de (re)construção. Construir um modo de atuar que seja sempre seguro não se pode garantir e a insistência em estabelecer um *modus operandi* padrão, à base de modelos transpostos mecanicamente para a realidade social em que se dá a prática pedagógica do professor, geralmente leva à cristalização desta e à falta de sentido para ela. (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 33)

Martiny, Souza e Gomes-da-Silva (2013) apresentam questões importantes para se discutir a temática em questão. Os autores destacam em sua pesquisa que é aceitável que o medo sobrevenha nas primeiras intervenções docentes, inclusive esse fator impulsiona os sujeitos a se dedicarem ainda mais, comparado a seus colegas que já tenham tido experiências anteriores com a ministração de aulas.

Dessa forma, “a formação acadêmica necessita ser vista apenas como parte do processo formativo que acompanha a pessoa por toda a vida e se reveste de caráter global e sistêmico” (SARMENTO, 2011 p. 56). Nessa trajetória de construção de ‘ser professor’, os autores Conceição e Neto (2017) contribuem ressaltando que, não é um caminho linear, mas deve ser percebido de forma singular. Conjuntamente, Faria e Souza (2011) apontam que somos seres humanos incompletos, ou seja, nossa identidade é complexa, inacabada, e resulta de um processo constante. Assim, os dilemas e desafios enfrentados durante a trajetória docente são de suma importância, pois apresentam oportunidades ímpares de qualificar o exercício da docência que está em constante construção.

### **3. DECISÕES METODOLÓGICAS**

A presente pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, na medida em que investiga significados, buscando compreender atitudes, hábitos, relações e valores dos participantes com o propósito de interpretar uma determinada realidade e concebendo-o como “ser” ativo de seu processo de formação (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2002). Portanto, no presente estudo, trabalhamos a partir dos elementos que o próprio participante construiu em sua caminhada, logo valorizamos seus saberes, suas experiências e suas trajetórias. Apresenta caráter descritivo, pois tem como características “(...) observar,

registrar, balizar e correlacionar fatos ou fenômenos, sem manipulá-los” (PICOLLI, 2006, p. 128) e relacionando-os com teorias que dão suporte ao estudo.

Sendo assim, os participantes do estudo compreendem cinco professores de Educação Física em início de carreira que atuam na rede municipal de ensino de Florianópolis-SC. Como filtro inicial, foram adotados os seguintes critérios para a seleção dos participantes: a) possuir experiência como professor de Educação Física escolar; b) ter de um a quatro anos de atuação docente, seguindo as indicações de Farias (2010); c) aceitar os termos da pesquisa.

Além disso, a escolha dos participantes foi feita a partir da técnica amostral *snowball*, que é uma estratégia empregada para se chegar a pessoas que tenham características importantes para o âmbito da pesquisa e que podem colaborar com a mesma. Esta técnica auxilia na identificação de informantes com potencial de acordo com os critérios de participação na pesquisa. Parte-se para a procura intencional para se chegar a “semente”, ou seja, um participante que tenha os pré-requisitos definidos pela pesquisa ou que possa indicar terceiros. A partir do contato com a “semente”, realiza-se uma pré-entrevista, para diagnosticar se o participante realmente se encaixa na pesquisa proposta (ALBUQUERQUE; ALVES, 2019; REA; PARKER, 2000). Assim, foram contatados dois professores que se encaixavam nos pré-requisitos definidos pela pesquisa e que poderiam indicar terceiros. Com o convite à participação aceito por estes dois professores, e após a obtenção da entrevista de forma individual, a pesquisadora solicitou aos professores que indicassem professores conhecidos, que se encaixavam nos mesmos critérios e que pudessem colaborar com a pesquisa.

Para obtermos os dados foi decidido aplicar uma entrevista semiestruturada. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134-136) a entrevista “(...) é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio participante, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os participantes interpretam aspectos do mundo”. Pois, segundo ainda os autores, a partir desse recurso, os pesquisadores buscam verificar as perspectivas dos entrevistados pois essa produz dados muito ricos.

A entrevista semiestruturada foi elaborada pelas próprias pesquisadoras. O roteiro da entrevista contemplou 8 questões, com foco nas seguintes dimensões: reflexos das experiências prévias com a Educação Física no desempenho da docência; reflexos da formação inicial; aspectos facilitadores e desafios enfrentados por professores em início de carreira; particularidades singulares da construção do ‘ser professor’ para professores em início de carreira e significados atribuídos ao “ser professor” de Educação Física. Foi

elaborada uma matriz analítica (Apêndice A), abrangendo os objetivos e indicadores para cada uma das questões. A validação da matriz analítica foi realizada por três professores doutores da área.

Como procedimento de coleta de dados, em um primeiro momento, foi feito o convite à participação na pesquisa por meio do envio de mensagem para o endereço eletrônico de cada um dos participantes. Neste momento, os objetivos da pesquisa, bem como seus detalhamentos metodológicos foram minuciosamente explicados. Posteriormente, as entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos participantes e obtidas de forma individual por meio da plataforma virtual Google Meet e para recolha dos dados foi utilizado o gravador de voz de um aparelho celular.

O tempo médio de duração das entrevistas foi de 30 minutos. Após a transcrição, o conteúdo das entrevistas foi encaminhado para o endereço eletrônico dos participantes da pesquisa, para que verificassem e confirmassem a veracidade dos dados e, assim, autorizassem a utilização das informações. Feitas as transcrições das entrevistas, os materiais recolhidos foram descartados. As transcrições totalizaram 44 páginas. Os professores entrevistados foram representados por siglas, sendo (P1, P2, P3, P4, P5).

Vale pontuar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH da Universidade Federal de Santa Catarina via Plataforma Brasil, sendo aprovada pelo parecer n. 4.846.334. Foi encaminhado por e-mail o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), o qual está localizado no anexo A (Anexo A), para que fosse assinado por cada um dos participantes. Neste documento, esclarecemos: a) os objetivos e procedimentos metodológicos adotados; b) que não haveria gastos financeiros e que necessitará de tempo dispendido para participar da pesquisa e c) explicamos a segurança em relação ao anonimato. Vale ressaltar que deixamos claro aos participantes que eles poderiam desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento.

Quanto à análise de dados, recorreremos aos indicativos do método de análise de Bardin (2016), que segundo a autora, é a inferência ou dedução lógica das condições de produção e de recepção, ou seja, das condições que deram origem ao que escolhemos estudar, pela frequência que os dados aparecem ou como se representa ao indivíduo, e esses procedimentos sistemáticos possibilita ao pesquisador analisar de forma mais aprofundada os conteúdos verificados.

A análise de conteúdo, de acordo com o autor Bardin (2016) deve passar por três diferentes fases: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na fase de pré-análise, o material que será coletado é preparado e organizado,

prossequindo será feita uma exploração sistemática de referências teóricas. Na fase de exploração do material, os dados serão separados em categorias e vistos como classes que reúnem características em comum. A última fase, que é denominada como inferência e interpretação, o autor realizará a interpretação dos conteúdos levantados, com o objetivo de os tornar significativos, categorizando-os.

As categorias de análise das perspectivas dos professores em início de carreira quanto à construção do ‘ser professor’ foram elaboradas “*a priori*”, por procedimento indutivo, se apoiando na literatura explorada e na matriz analítica da pesquisa (CASTRO; ABS; SARRIERA, 2011). As categorias elaboradas foram: experiências prévias, formação inicial, início de carreira docente e ‘ser professor’ de Educação Física. Além disso, utilizando a frequência (f) das temáticas levantadas.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para iniciar a discussão dos resultados, apresentamos algumas informações relevantes sobre o perfil dos professores de Educação Física que fizeram parte do estudo, conforme exposto na Tabela 1.

**Tabela 1** - Perfil dos professores participantes da pesquisa.

<b>Professores</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano da conclusão do curso</b>	<b>Tempo de atuação</b>
P1	F	26	2017	1 ano e meio
P2	F	29	2015	3 anos e meio
P3	M	29	2016	2 anos
P4	M	28	2017	4 anos
P5	M	28	2017	4 anos

Legenda: F= Feminino; M= Masculino.

Fonte: a autora, 2021.

Quanto ao perfil dos professores entrevistados, identificamos que dois são do sexo feminino, e três são do sexo masculino, com faixa etária média de 28 anos. Dos professores participantes, três deles que se formaram há quatro anos atrás na UFSC, outro professor se formou há cinco anos atrás na UFSC e outro professor há seis anos atrás na UFRGS. Em relação ao tempo de atuação como professor de Educação Física na rede municipal de

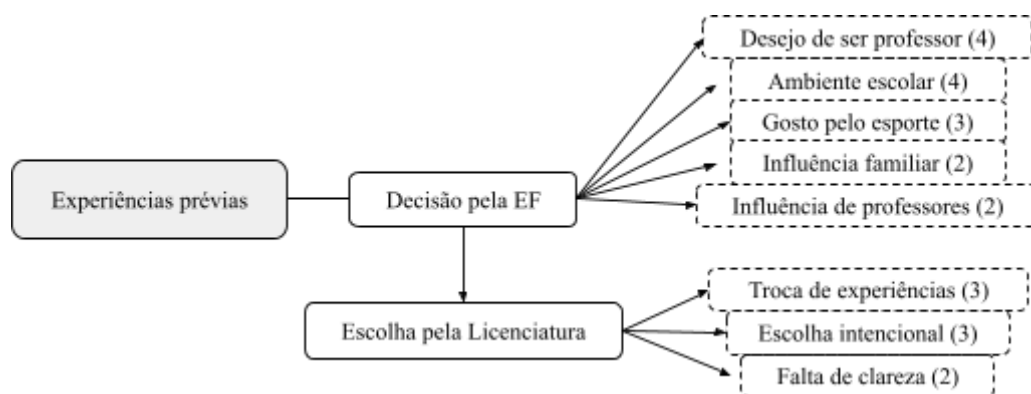
Florianópolis, o tempo varia entre um ano e meio e quatro anos. A lacuna de tempo entre a conclusão do curso e a entrada no campo de atuação profissional levou aproximadamente dois anos para que acontecesse.

Por fim, é importante ressaltar que segundo Farias (2010), a etapa de entrada na carreira, classificada como “início”, se refere de um a quatro anos de atuação, sendo que os professores investigados na presente pesquisa alocam-se na referida etapa. Além disso, a autora classifica como etapa de consolidação das Competências Profissionais na carreira, de cinco a nove anos de atuação; etapa de Afirmação e Diversificação na Carreira de 10 a 19 anos; etapa de Renovação na Carreira de 20 a 27 anos; e a etapa de Maturidade de 28 a 38 anos de atuação.

#### 4.1 EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS

Com estes dados em mãos, passamos a discutir as categorias de análise elencadas para a pesquisa. A Figura 1 demonstra a primeira categorização.

**Figura 1** - Categorização referente às experiências prévias dos professores pesquisados com a Educação Física.



Fonte: a autora, 2021.

Na primeira categoria de análise intitulada “Experiências prévias”, discutimos como se deu a decisão pela Educação Física e a escolha pela Licenciatura. Quanto à decisão pelo curso de Educação Física, emergiram as seguintes unidades de significado: “desejo de ser professor (4f)”, “ambiente escolar (4f)”, “gosto pelo esporte (3f)”, “influência familiar (2f)”, e “influência de professores (2f)”. E, em relação à escolha pela Licenciatura, emergiram

referentes às unidades de significado: “troca de experiências (3f)”, “escolha intencional (3f)” e falta de clareza (2f)”.

Buscamos compreender alguns elementos presentes na trajetória dos professores entrevistados em período anterior à entrada na formação inicial, uma vez que entendemos que essa categoria apresenta informações importantes sobre a construção do ‘ser professor’. Assim, para dar início à discussão a respeito desta construção, necessitamos nos aproximar de suas histórias de vida, ou seja, conhecer algumas vivências importantes que ocorreram antes da entrada no curso de formação inicial (TARDIF, 2008; SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009; FLORES, 2013; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016).

#### 4.1.1 Decisão pela Educação Física

No tocante à decisão pela Educação Física, uma parcela considerável dos professores entrevistados (P1, P2, P3, P4), destacou que havia o **“Desejo de ser professor (4f)”**, e que essa decisão se colocava como a realização de um sonho pessoal. Foi possível verificar que esta subcategoria é influenciada por outros fatores que são expressos nas demais unidades de significado. Assim parece que alguns motivos extrínsecos potencializam outros motivos intrínsecos. Isso porque, o desejo de ser professor vem seguido das experiências no contexto do **“Ambiente escolar (4f)”** que os sujeitos entrevistados vivenciaram em sua trajetória na educação básica, ficando evidente nos relatos (P1, P2, P3, P4) que, existia uma proximidade com o contexto escolar, a satisfação em viver o contexto da escola e também de participar das aulas de Educação Física, visto que, esta disciplina tem a característica de criar um ambiente prazeroso e favorável ao estabelecer vínculos entre os colegas de turma e entre aluno e professor. Esse aspecto pode ser exemplificado pelos seguintes trechos:

“Desde pequenininha eu sempre quis ser professora. Eu sabia que eu iria ser professora. Eu entrei muito cedo na educação infantil pois minha mãe fazia mestrado, aí comecei a frequentar uma unidade com três meses [...] fui crescendo ali, tendo contato com as professoras, e eu lembro até hoje que eu sempre queria ajudar. [...] eu sempre gostei muito de estar nesse ambiente de escola” (P1).

“Quando eu decidi ter uma formação, eu sempre soube que eu gostaria de ser professor, mas até então eu não tinha decidido do que seria. Eu era viciado em jogar voleibol [...]. Educação Física me encantava muito justamente pela questão do voleibol, e pela experiência dos estudantes fora de sala de aula, que geralmente era o que mais animava na escola” (P3).

Dessa forma, percebemos que “a formação do professor é um processo que não acontece primeiramente em situação acadêmica, mas sim, enquanto ainda se é aluno da escola

básica” (FLORES, 2013, p. 25), pois esse conjunto de experiências impactam nas futuras escolhas dos sujeitos já que esta formação não se dá de forma autônoma (FLORES, 2013).

No que diz respeito ao **“Gosto pelo esporte”**, foi possível identificar nos relatos dos entrevistados (P2, P3, P5), que além de participar das aulas de Educação Física, eles tinham um vínculo forte com a prática de esportes específicos, como voleibol e futebol, e praticavam regularmente extraclasse, como forma de lazer e convívio social. Sobre a categoria **“Influência familiar”**, os entrevistados (P1, P4), afirmaram que seus responsáveis exerciam a profissão de professores, e os incluíam em suas tarefas escolares diárias os fazendo sentir-se parte daquilo e, com isso, inspirando-os a seguir a profissão.

Esses achados vão ao encontro dos referenciais teóricos mobilizados na construção desta pesquisa, os quais pontuam que, a opção por determinada carreira apresenta vínculos importantes com as histórias de vida, bem como com a realização pessoal (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009). Os mesmos autores, Santos, Bracht e Almeida (2009) corroboram pontualmente com os achados identificados na pesquisa, relatando que, os dois principais fatores que influenciam o despertar do desejo dos sujeitos em escolher o curso de Educação Física é primeiro a paixão pelo esporte e pelo movimento, e segundo o incentivo de suas famílias, logo, anseiam continuar próximos desta área de conhecimento que se identificam.

Quanto à **“Influência de professores”** (P2, P4), os professores pesquisados informaram que a influência de professores foi positiva em algumas situações, mas também negativa, em outras experiências vivenciadas na trajetória escolar. A influência foi positiva quando o vínculo professor-aluno foi construído de forma significativa nas aulas de Educação Física e isso trouxe aprendizados relevantes para o sujeito. E a influência foi negativa, quando as aulas de Educação Física escolar não eram sistematizadas pelos professores, a exemplo de aulas caracterizadas como aulas livres e “rola bola”, como P2 afirma: “O que mais me levou para a EF foi essa “paixãozinha”, e também aquela experiência de escola, dos quatro “bols”: voleibol, basquetebol, handebol, futebol”. Assim, os professores relataram que quando viveram estas situações pensavam futuramente em fazer algo diferente das vivências experimentadas com a Educação Física na educação básica. O seguinte relato também contribui para essa constatação:

“[...] tive um professor de Educação Física que me marcou bastante no ensino infantil. Minha mãe fala que eu gostava muito dele, mas com os outros foram experiências não tão boas assim. Eram aqueles professores que nos deixavam largados e não tinham planejamento [...]. Aí então, decidi prestar vestibular para Educação Física [...]” (P4).

Ao encontro destas duas falas, Folle e Nascimento (2008) relatam que o aparecimento de um bom professor na vida do docente enquanto estudante é uma característica marcante para a motivação da escolha do curso. Além disso, Folle e Nascimento (2008) discutem que professores são responsáveis por deixar marcas nas lembranças dos sujeitos que um dia poderão se tornar futuros professores. Estas lembranças geralmente estão ligadas a dois sentimentos, quando positivo servem a eles como modelo de referência e inspiração, agora, quando negativo, tornam-se exemplos a serem evitados, motivando-os a futuramente proporem melhores vivências para seus alunos.

Assim, percebe-se que a decisão pela escolha da profissão apresenta íntima relação com as bases de experiências anteriores à graduação, logo, não podemos descartar as condições vividas pelos sujeitos enquanto alunos da escola básica (FLORES, 2013). Assim, para compreendermos o lugar em que o sujeito hoje se encontra atualmente, é preciso compreender os caminhos que ele trilhou até aqui.

#### **4.1.2 Escolha pela Licenciatura**

Ao escolher o curso de Educação Física nos deparamos com duas possibilidades de atuação, o Bacharelado e a Licenciatura. Esses por sua vez, tem seus campos de atuação diferentes e da mesma forma, um foco particular de formação profissional. Este ponto se mostra importante para análise, pois logo após a decisão pela Educação Física, o seguinte passo é escolher em qual dos campos se pretende atuar futuramente. Apresentamos, na sequência, a indicação dos sujeitos entrevistados sobre os principais motivos que direcionaram a escolha pelo curso de Licenciatura.

Por meio da **“Troca de experiências”** (P1, P3, P4) com os colegas e professores, os sujeitos buscaram sanar suas dúvidas a respeito da diferença entre os dois campos, perguntando também para amigos que já atuavam no campo da Educação Física escolar e familiares que eram docentes.

Quanto à subcategoria **“Escolha intencional”** (P1, P3, P4), além dos diálogos para melhor compreensão a respeito das diferenças, a escolha pelo curso de Licenciatura considerou o significado desta atuação, bem como a intencionalidade dos indivíduos, pois se enxergavam atuando na escola como futuros professores, como o P4 relata: “[...] fiz a licenciatura porque eu me aproximava mais desse ambiente escolar”. Outras impressões podem ser exemplificadas pelos seguintes trechos:



“Então, eu sempre gostei muito de estar nesse ambiente de sala. [...] eu gostava de entregar provas, de ajudar a corrigir, de fazer o certinho na questão. Então, isso sempre me tocou muito, e eu sabia que eu queria licenciatura. Aprendi o que era licenciatura antes de entrar, então não foi por um engano [...]. Eu sabia que para mim era licenciatura mesmo e que eu me identificava [...]. Não foi muito difícil essa escolha” (P1).

“[...] já conhecia, tinha uma noção em relação do que seria o curso de licenciatura comparado com o bacharel. E eu não tive dúvida alguma que essa era a escolha certa, que eu realmente queria licenciatura. Tinha certeza que era o curso, desde que eu cheguei na primeira fase tinha certeza que era o que queria” (P3).

De acordo com Charlot (2000), esta certeza e desejo de ser professor é observada no futuro que o indivíduo se enxerga realizando e fazendo parte, além de ser referente àquilo que é inacabado e necessita permanecer em movimento para que se chegue à sua realização. Os entrevistados antes de serem adultos responsáveis por suas escolhas e seu futuro profissional, já tinham começado a construção de seu projeto de ‘ser professor’, pois já se viam envolvidos no ambiente escolar e, entendiam que, futuramente continuariam neste espaço. Os dados sugerem que os professores escolheram a Licenciatura de maneira intencional e com bastante convicção.

Referente à subcategoria “**Falta de clareza**” (P2, P5), dois dos entrevistados ao optarem pelo curso de Licenciatura não tinham um conhecimento amplo dos aspectos que diferenciam a atuação profissional da Licenciatura e do Bacharelado. Essa questão pode ser observada no seguinte trecho:

“[...] na verdade eu não fazia ideia do que era cada um na hora da matrícula. Eu fiz a matrícula nos 45 do segundo tempo, e acabei escolhendo a Licenciatura sem saber muito que o curso era voltado para a área escolar. A princípio, o meu intuito era trabalhar mais no sentido de treinamento, de escolinhas, não propriamente em uma unidade escolar, de educação formal. Mas isso, eu fui construindo durante o curso [...]” (P5).

Como o professor entrevistado (P5) relata, ainda é possível observar que tanto anteriormente, quanto durante a graduação, há estudantes que desconhecem as características e especificidades dos campos de atuação profissional em Educação Física. Benites e Souza Neto (2005) apontam que, normalmente o jovem que opta pela Educação Física é aquele que se encontra imerso em incertezas quanto ao seu futuro, já que essa escolha gera confusões e potencializa inseguranças ao pensar se ele tomou a decisão certa ou não.

Assim como colocado pelo P5 em seu relato, apesar da escolha ter sido feita de forma não intencional, e nem por um motivo específico, como por exemplo, o desejo e apreciação pelo meio escolar, com o passar do tempo e com a aproximação dos conteúdos e

da escola, os sujeitos podem desenvolver o interesse pela futura profissão e, conseqüentemente, pelo campo de atuação também. O seguinte trecho retrata essa constatação:

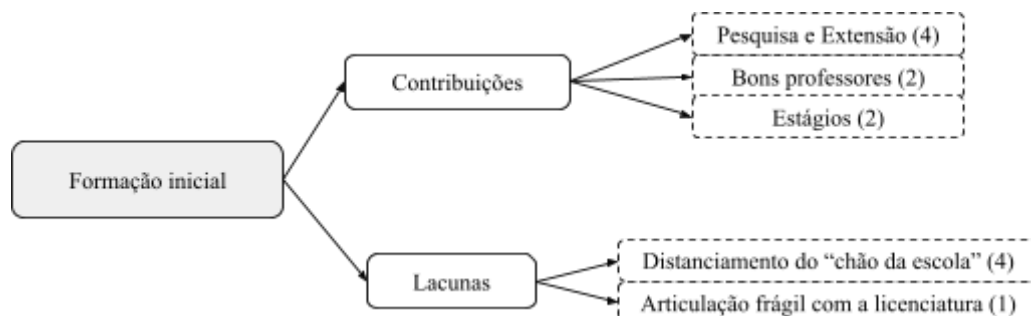
“Eu não conhecia muito do Bacharelado e apesar de ser uma jogadora de futebol frustrada e não ir para o alto rendimento, eu não escolhi o treinamento, na verdade eu não conhecia essa diferença. [...] depois vim a descobrir, [...] é isso mesmo, a experiência não foi pra salvar meninas no futebol de campo, foi pra entrar na escola e fazer diferente. Então, isso acabou me colocando primeiro na Licenciatura e durante o curso fui me aprofundando e me apaixonando mais pela profissão” (P2).

Assim como Huberman (2000) afirma, no percurso da trajetória docente há marcas de vários acontecimentos, como arranques, descontinuidades e becos, esses levando o indivíduo a possibilidade de mudanças em seu percurso. Isso evidencia que, apesar da falta de clareza de alguns sujeitos na escolha de qual caminho seguir no âmbito da Educação Física, a partir do conhecimento e aproximação daquilo que antes era desconhecido para eles, pode ser despertado o interesse em se aprofundar e continuar trabalhando no campo da docência.

#### 4.2 FORMAÇÃO INICIAL

Dando continuidade à discussão dos achados da pesquisa, apresentamos, na seqüência, a categorização referente à formação inicial (Figura 2).

**Figura 2** - Categorização referente às contribuições e lacunas da formação inicial de Educação Física a partir da percepção dos professores entrevistados.



Fonte: a autora, 2021.

Na segunda categoria “Formação Inicial”, buscamos entender as contribuições e as lacunas da formação inicial em Educação Física para o processo de construção do ‘ser

professor'. No que se refere às contribuições, emergiram as seguintes unidades de significado: “pesquisa e extensão (4f)”, “bons professores (2f)” e “estágios (2f)”. E no que diz respeito às lacunas emergiu as referidas unidades de significado: “distanciamento do “chão da escola (4f)” e “articulação frágil com a licenciatura (1f)”.

#### 4.2.1 Contribuições

Quando questionados em relação às “**contribuições**” da formação inicial em Educação Física, a maioria dos professores entrevistados (P1, P3, P4, P5), destacaram que uma das contribuições está relacionada à participação nas atividades de “**Pesquisa e extensão**”. Vale destacar que, as universidades devem considerar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo de oferecer aos graduandos conhecimentos consistentes, a comunicação efetiva com a comunidade, além de estimular o envolvimento com a prática científica (BRASIL, 1988). Assim, a universidade reconhece como tarefa primordial a produção de conhecimentos, o estudo e a transmissão do conjunto de conhecimentos estabelecidos historicamente, bem como a prestação de serviços à comunidade.

Além disso, os professores indicaram a relevância do envolvimento com o centro acadêmico, com o PIBID e com o PIBIC. Os professores em início de carreira relataram que, a partir destas importantes experiências formativas puderam entender mais sobre a especificidade dos cursos, sobre o papel do professor e sobre a qualificação profissional. Aspecto que pode ser observado a partir do seguinte trecho:

“[...] me deu um suporte gigante, sem igual, acho que todo mundo deveria ter essa oportunidade. Até mesmo deu suporte para o estágio [...], cheguei no estágio com mais bagagem de experiências que eu não tinha antes desse programa, do PIBID, de rotina escolar, do papel do professor, das questões de documentos, de planejamento. Esse programa foi o que mudou totalmente minha trajetória” (P1).

Ao discorrer sobre as experiências formativas possibilitadas pelo PIBID, P1 evidenciou que, a atuação no PIBID durante a graduação abriu um leque maior à participação de discussões e reflexões sobre o próprio ambiente escolar, juntamente com outros professores, e por meio dessa vivência, ou seja, por ser um programa que aproxima o sujeito do “chão da escola”, foi por meio dele que os sujeitos se (re)descobriram, tendo a certeza de que era neste contexto, na escola, que gostariam de atuar futuramente e permanecer (NETO;

SARTI; BENITES, 2016; PEREIRA et al., 2018; FIGUEIREDO; PLOTEGHER; ALVES, 2019).

Referente a seguinte subcategoria, na perspectiva dos professores entrevistados, ter tido **Bons professores** (P2, P3) na formação inicial foi de grande valia, pois estes os auxiliaram a ter uma visão mais ampla sobre a Educação Física. Conforme os seguintes relatos:

“Tive professores excelentes, que me fizeram justamente ter um olhar sobre a importância da Educação Física na educação básica ou de uma outra perspectiva de Educação Física, não aquela que a gente realmente tá acostumado a ouvir ou até mesmo vivenciar, em nossas experiências enquanto estudantes de escola, onde a Educação Física ainda é muito esportivizada [...]” (P3).

“Eu tive ótimos professores, que me deram de certa forma uma base, fizeram o melhor que puderam, **apesar da formação inicial não dar conta do que é ‘ser professor’**. Eu tive alguns professores que conseguiram quebrar com esse estereótipo de Educação Física que eu tinha, de ser só os esportes [...]” (P2) [grifo nosso].

No tocante à subcategoria referente aos **Estágios** (P4, P5), convém mencionar que ela aparece nos relatos dos professores com percepções distintas sobre essa experiência. Os professores corroboram que o Estágio é uma instância fulcral da formação para a docência, no entanto, também discorreram sobre algumas lacunas desta atividade. Assim, os estágios se colocaram como uma parte importante de suas formações, já que os levou para o momento de socializar conhecimentos teóricos para a prática. Ghilardi (1998) traz que, o estágio é uma experiência formativa em que o indivíduo aprende a planejar e selecionar aquilo que vai ao encontro com a sua visão de mundo, e também o ajuda a refletir e investigar a sua própria prática pedagógica, construindo os seus conjuntos de saberes quanto atividades práticas e passando a se perceber como um docente em construção.

Entretanto, o contraponto foi que enquanto disciplina curricular, esta experiência apresenta limitações, sobretudo porque a atuação docente no contexto escolar apresenta particularidades que o estágio não dá conta de suprir. Os professores mencionaram, por exemplo, que na experiência do estágio, o planejamento das intervenções e a condução das aulas foi desenvolvido em duplas, além do fato do estágio contar com a colaboração do professor da universidade e do professor supervisor da escola. E, neste sentido, quando se depararam com a atuação docente, que muitas vezes é bastante solitária, se sentiram inseguros e despreparados para conduzir uma turma sozinhos. Inclusive, na sequência da discussão, abordaremos as lacunas da formação inicial e trataremos de forma mais específica a questão do distanciamento da realidade.

Embora saibamos que o estágio é uma parte importante da formação inicial, devemos frisar que as experiências vivenciadas no estágio não servirão como modelos prontos e que podem ser transpostos de forma integral para o contexto de atuação docente. Por isso mesmo, em uma análise objetiva e realista, sabemos que o sujeito não sairá da sua formação inicial totalmente preparado para enfrentar todos os desafios pertinentes ao contexto escolar. Até porque a construção da identidade docente é um processo contínuo e bastante dinâmico. No entanto, a formação precisa dar suporte para que o futuro professor construa de forma reflexiva e crítica suas estratégias de enfrentamento das diversidades que o contexto de atuação apresenta cotidianamente.

#### 4.2.2 Lacunas

Tratando das **“lacunas”** da formação inicial em Educação Física, uma parcela considerável de professores (P1, P3, P4, P5) destacou que a principal lacuna é o **“distanciamento do “chão da escola”**”. De acordo com os entrevistados, esse distanciamento está ligado tanto ao currículo, como à própria condução das disciplinas, que em suas percepções os distanciam do público-escolar e da realidade-escolar. Seguindo, destacamos os seguintes os relatos:

“[...] a falta mesmo de vivência com o público [...]. Passamos a maior parte da formação inicial montando planejamento de aula para os nossos colegas, [...] então é tudo muito fora da realidade, assim como ministrar aula com um grupo de mais três pessoas, e quando se chega na escola, a gente sabe que não é bem mais assim” (P1).

“Falta um pouco de planejamento das disciplinas para aproximar a disciplina e escola, [...] **‘sair da bolha da Universidade’, ficamos muito presos na disciplina**, estudando teoricamente, mas não vamos para a realidade, conhecer, intervir. [...] passamos o ano inteiro sem ter esse contato [...] com o chão escolar nas disciplinas mesmo” (P4) [grifo nosso].

Santos (2009) corrobora esta constatação quando argumenta que há disciplinas que não dialogam de forma efetiva com o contexto de atuação, logo, essa problemática apresenta consequências diretas para a formação, especialmente, de formar professores que se sentem despreparados por existir um hiato entre o que é visto na formação inicial e a prática pedagógica real. O professor P5 relata que: “[...] nosso currículo, elas por si só, elas não garantem uma boa formação”.

Nesta mesma esteira, ao discorrer sobre a **“articulação frágil com a licenciatura”**, P5 indicou que muitos docentes que atuam no curso de Licenciatura em

Educação Física não conhecem de forma sólida o contexto escolar, não apresentando vínculo efetivo com este contexto, apresentando pouco contato com a atuação e formação docente, o que fragiliza sobremaneira a experiência ofertada. Assim, o professor destacou que os métodos de ensino dos seus professores que atuaram no curso de Licenciatura tinham um vínculo maior com o treinamento e com a prática de esportes, e pouca relação com o processo de ensinar a ensinar. Esse ponto fica mais claro com o trecho da seguinte entrevista:

“Na minha opinião, em nosso centro, temos professores bem limitados em relação à formação docente, [...] um ou dois, no máximo três pesquisam sobre atuação docente, sobre formação de professores. [...] na graduação era o professor [...] me ensinando a jogar esportes, não me ensinava a ensinar esses esportes. Enfim, é uma coisa muito distante da realidade escolar.” (P5).

Além disso, vale destacar uma fala de um dos professores entrevistados que chama bastante atenção. O professor expressou a seguinte opinião sobre o processo formativo:

“Sobre a questão da lacuna, eu não sei se ela poderia ser sanada ou suprida. Porque acho que nenhum curso daria conta disso. **A graduação não vai te tornar um professor. Não tem como você sair e ser professor.** É na relação com a escola, com os estudantes e com todo sistema de educação que iremos confrontar o ideal que temos com a realidade que está posta. **É um impacto chegar na escola depois de formada, mas é a partir daí que você começa a deslanchar e entender mesmo o que é ser professor**” (P1) [grifo nosso].

Tardif (2008) corrobora com o achado, afirmando que é no processo de convivência deste ambiente escolar que os saberes docentes se formam. Assim, compreendemos que a formação inicial é uma vivência muito importante para a construção da identidade docente, mas esse é um processo em constante solidificação (FLORES, 2013). Para o mesmo autor, é a partir dessa formação que os saberes começam a ser construídos ao longo da vida dos docentes.

Além disso, os entrevistados relataram sobre algumas “**experiências marcantes**” que vivenciaram durante sua formação inicial. Um número considerável dos professores (P2, P3, P4, P5), afirmaram que os estágios e PIBID foram experiências muito relevantes para eles.

Os estágios e PIBID foram espaços onde puderam questionar-se diante de algumas situações: “Quando dei uma aula de vôlei, os alunos chutaram bolas para todos lados. Perdi o controle total. Foi algo de chorar e pensar: “Será que eu estou no lugar certo?” (P1). Assim, as referentes experiências se colocaram como oportunidades que os auxiliaram na

certeza sobre suas escolhas, e, a partir dessa inserção, os professores passaram a se envolver cada vez mais com o ambiente escolar.

Um outro ponto que chamou atenção, foi o fato dos professores terem se deparado com a realidade dos estudantes (P3, P4, P5). Ou seja, com alunos que chegavam em suas aulas com marcas de violência física ou sem condições de participarem das aulas, pois não terem se alimentado corretamente, e assim, os professores se viam impotentes diante dessas questões sociais que extrapolam os muros da escola.

Convém destacar que, também ficou marcado em suas trajetórias o protagonismo na busca pelo conhecimento (P1, P2, P3), como por exemplo, a leitura de livros clássicos e outros materiais acadêmicos que foram importantes para a ampliação da visão dos professores sobre a área da Educação Física e sobre as possibilidades de atuação na escola. A leitura desse arcabouço teórico foi também fulcral para que os professores desejassem construir uma trajetória significativa com a Educação Física escolar.

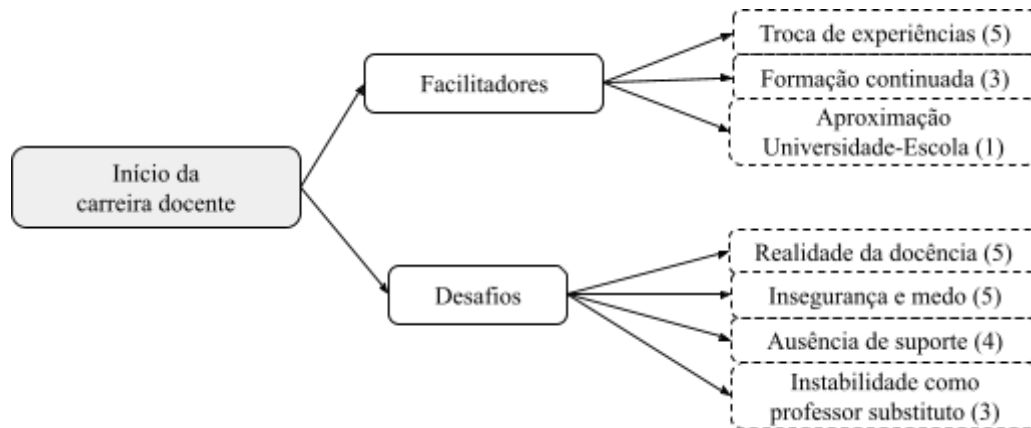
O vínculo Professor-Aluno (P3, P4) os marcou significativamente. Os abraços, o acolher, o estar ouvindo de forma atenciosa as histórias dos alunos, e todos os pequenos degraus de relacionamento construídos dia após dia, ganhando a confiança dos estudantes. Como notamos na fala: “Coloco o pé na educação infantil sorrindo e saio sorrindo. Por mais que possa estar cansado, [...] saio contente e rindo com todas as situações que acontecem” (P3).

Dito isso, vamos ao encontro do que Cardoso, Batista e Graça (2016) trazem que, quer positivas, quer negativas, as experiências marcantes que os futuros professores vivenciam os convoca a melhor atuarem enquanto professores.

### 4.3 INÍCIO DE CARREIRA DOCENTE

Seguindo à discussão dos achados da pesquisa, na sequência apresentamos a categorização referente ao início de carreira docente (Figura 3).

**Figura 3** - Categorização referente ao início de carreira docente em Educação Física, bem como seus facilitadores e desafios.



Fonte: a autora, 2021.

Na terceira categoria de análise intitulada “Docência em início de carreira”, abordamos os principais aspectos facilitadores experimentados no início da docência em Educação Física, assim como os principais desafios enfrentados no início da docência. Quanto aos facilitadores, emergiram as seguintes unidades de significado: “troca de experiências (5f)”, “formação continuada (3f)” e “aproximação Universidade-Escola (1f)”. Em relação aos desafios, emergiram as seguintes unidades de significado: “realidade da docência (5f)”, “insegurança e medo (5f)”, ausência de suporte (4f) e “instabilidade como professor substituto (3f)”.

#### 4.3.1 Facilitadores

Referente aos facilitadores experimentados no início da docência, a **“troca de experiências”** (P1, P2, P3, P4, P5), foi destacada por todos os pesquisados. Os professores entrevistados relataram que as trocas de “figurinhas” com outros professores conhecidos que já estavam atuando na rede há alguns anos, bem como com a própria comunidade escolar onde começaram a atuar foi indispensável. Dessa forma, buscavam junto deles esclarecer dúvidas que surgiam quanto à condução das aulas e também, procuraram encontrar parcerias para desenvolver seus trabalhos. No seguinte trecho pode-se observar este aspecto:

“[...] caso tenho dúvida, mando mensagem para as diretoras e colegas: “Como que é mesmo, como que faz?”. Busco sempre estar em contato com pessoas e me inteirando. [...] ter um pouco mais de independência para resolver questões. E trocas com colegas meus que se formaram comigo ou antes. **Trocando figurinhas, se encontrando principalmente para dividir as angústias**” (P1) [grifo nosso].



Indo ao encontro do que fora dito pelo professor entrevistado, os autores Martiny, Souza e Gomes-da-Silva (2013) afirmam a pertinência da troca de experiências e aflições, bem como a importância de expressar suas inquietações e alegrias. Os mesmos autores também trazem sobre a importância de um trabalho coletivo dos futuros professores, pois além de ser um auxílio para os sujeitos não se sentirem sozinhos, promove o aprendizado individual e coletivo e a superação de muitas angústias.

Além disso, os professores ressaltaram que, no início da docência, buscar por boas parcerias com professores de Educação Física que atuam no mesmo contexto escolar e que estejam dispostos a abraçar projetos em conjunto, é um ponto essencial. Da mesma maneira, não somente estabelecer essa relação com professores que lecionam Educação Física, mas com a comunidade em um geral. Os relatos a seguir expressam a questão exposta:

“No primeiro ano na rede, lembro de um colega incrível que também estava iniciando. Ministramos aula de skate juntos misturando turmas, [...] colegas que me apoiaram minhas utopias. Importante encontrar parceiros assim, dispostos a fazer algo diferente” (P2).

“Essas trocas e suportes que vamos tendo dos colegas, da direção, da equipe pedagógica. [...] quando você tem uma escola que abraça um projeto, que todo mundo esteja comovido com isso, o trabalho sai totalmente outro. Nos envolver com a comunidade também **faz toda diferença na tua formação e atuação enquanto professor de EF**” (P3) [grifo nosso].

Logo, estabelecer boas trocas entre colegas, professores, equipe e comunidade é um aspecto de fato importante, pois impacta positivamente na atuação do professor de Educação Física em início de carreira, quando presente em um ambiente que motiva e favorece um envolvimento profícuo de cada um dos sujeitos (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016).

A respeito da **“formação continuada”** (P2, P3, P4), os sujeitos entrevistados alegaram que, a rede em que começaram a trabalhar no início da carreira docente os ofertava mensalmente uma formação continuada. Assim, esse espaço de troca foi um ponto de apoio para eles, pois trazia elementos para pensarem e trocarem conhecimentos a partir de estudos a respeito de metodologias, didática, ensino e aprendizagem. O sujeito P3 destacou que os professores da escola em que atuava se esforçaram para desenvolver um projeto coletivo para estudarem a docência e compartilharem conhecimentos. Essa rede de pessoas que apresentam o mesmo interesse e compartilhamento de práticas, atitudes, valores e conhecimentos é um meio para os professores ficarem próximos da dinâmica do “aprender”, que ocorre por meio das interações estabelecidas (AMORIM FILHO, 2007; BRASIL *et al.*, 2015).

Por fim, quanto a “**aproximação Universidade-Escola**” (P4), o professor entrevistado apresentou o seguinte relato:

“Teve um mestrando em EF que fez seu estudo onde eu atuava. Acabamos trocando ideias, e ele participava dos planejamentos e atividades para fazer suas observações, então acho que essa aproximação da Universidade com a escola foi muito interessante” (P4).

Essa parceria entre Unidade e Escola deve ser cada vez mais explorada, visto que pode ser fulcral para a formação inicial e continuada de todos os envolvidos com o ambiente escolar. São espaços que se entrelaçam, potencializam-se, e não se sobrepõem. Cardoso, Batista e Graça (2016) afirmam que constituir comunidades de prática, ou seja, integrar ainda mais a Universidade à Escola e vice-versa, não só crucial para a formação de futuros professores de Educação Física, mas é colocada como uma via de mão dupla no processo de revitalização do docente que está atuando na escola.

#### 4.3.2 Desafios

Ao analisar os desafios no início da carreira docente, um aspecto que se mostrou expressivo nos relatos foi a “**realidade da docência**” (P1, P2, P3, P4, P5). Isso porque, como P1 descreve: “Eu sabia ser aluna, mas eu não sabia ser professora”. Este momento de transição gradual é como uma metamorfose, de acordo com Cardoso, Batista e Graça (2016), onde em algum estágio da trajetória todos os sujeitos se encontram neste espaço, deixando de sentir-se estudante e passando a sentir-se professor. Outro aspecto que contribui para essa configuração é a nova rotina que o sujeito está imerso, como pode ser observado no trecho seguinte:

“A rotina da escola... muito intensa e exaustiva. [...] por mais que nos aproximamos dos estágios, nunca é a realidade total do que vivenciamos no dia a dia enquanto professor na escola. Saímos da Universidade tendo uma concepção que vamos conseguir organizar tudo, fazer várias propostas, [...] só que essa rotina é tão intensa e rápida que não dá tempo” (P3).

Huberman (2000) coloca que o “choque com a realidade” nesta fase de entrada é sentida como uma oscilação entre sobrevivência e descoberta, e dentro dessa descoberta se faz presente a experimentação e a situação de responsabilidade, que como colocado pelos sujeitos, a realidade da docência traz consigo estar à frente de um cargo onde é necessário dispor de muita energia para desempenhá-lo, visto que é um grande compromisso com outros

indivíduos. Quando inseridos nessa realidade e compreendendo seu lugar de responsabilidade, os professores poderão sentir-se incapazes de cumprir suas funções, porém a transição entre formação inicial e desenvolvimento profissional é um processo de indução e contínuo (NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; FOLLE; NASCIMENTO, 2008).

Além disso, a **“insegurança e medo”** (P1, P2, P3, P4, P5) também estão presentes como fatores desafiadores. Os sujeitos relataram que sofreram até mesmo com crises de ansiedade e, em alguns casos, buscaram auxílio em terapia. Porém, mesmo com o aparecimento desses problemas no início de sua docência, os sujeitos conseguiram enfrentar as situações, conforme é possível observar nos trechos a seguir:

“Quando estamos na formação inicial, ficamos com muito medo, pensando “o que que irá acontecer quando chegarmos na escola? Ai, meu Deus, eu não sei muito!”. E realmente a Universidade te dá uma formação inicial, mas a sua identidade enquanto professor vai se construindo ao longo de toda a carreira. Quando saímos da Universidade pensamos: “Ah, agora que estou formado não tenho mais nada a aprender”, pelo contrário, a escola te ensina muita coisa” (P3).

“[...] **todo ano quando pego uma turma nova... borboletas no estômago!** [...] Acho que esse medo, acaba se dissolvendo, mas a borboleta no estômago não vai sumir, ponto. **O dia que sumir, talvez não seja mais para sermos professor.** Porque esse sentimento é refletindo como os alunos receberão aquilo que quero transmitir” (P2).

Como P3 vivenciou, diversos questionamentos devido a insegurança a respeito da aplicabilidade dos conceitos acadêmicos irão aparecer, e colaborando com esse achado os autores Shigunov, Farias e Nascimento (2002) acrescentam que, é no decorrer da carreira docente que se é possível aprimorar cada vez mais a prática pedagógica docente.

O sujeito P2 afirmou que se recordava de situações em que não conseguia dormir pelo nervosismo e receio em relação aos planejamentos de aula, isso acontece justamente porque as responsabilidades eram cada vez maiores e eles não se sentiam devidamente preparados (FOLLE; NASCIMENTO, 2008).

Além disso, P2 acrescentou que: “Quanto mais tu for verdadeira, quanto mais aquilo for verdade para você, mais fácil será de se relacionar com os alunos e com o conteúdo”. E ainda sobre o sentimento das “borboletas no estômago”, esse não deixa a rotina de professor se tornar monótona, pois mesmo que seja o mesmo conteúdo a ser discutido, sempre será diferente, já que será aplicado com diferentes alunos.

Já ao que se refere à **“ausência de suporte”** (P1, P2, P3, P4), os sujeitos relataram que tiveram muita dificuldade, pois as escolas em que começaram sua atuação tinham apenas o diretor, como responsável por todos os papéis, ou seja, essas escolas sofriam

com a falta de supervisores, orientadores educacionais e administradores, e com isso os recém chegados não tinham a quem recorrer suas dúvidas e necessidades. Aliás, o professor P1 relata que seria muito significativo caso algum setor pudesse desenvolver algum projeto específico quanto à inserção de novos professores nos campos, haja vista que falta auxílio, para que estes se ambientem tantos nos espaços quanto em questões mais simplórias, como assinar o livro ponto e preenchimentos de fichas, uma vez que até mesmo neste ponto os sujeitos se viram sem nenhum suporte.

Além disso, os professores entrevistados se sentiam *Outsiders*, “os de fora”, como o autor Silva Júnior (2016) destaca em sua pesquisa, ou seja, os recém chegados não tinham a quem recorrer suas dúvidas e necessidades, não eram devidamente reconhecidos pelos sujeitos já estabelecidos naquele ambiente. Como pode ser entendido pelo seguinte trecho:

“Nos vemos muito sozinhos ao entrar em uma unidade onde todos se conhecem, e você é a pessoa nova que chegou e ainda sendo jovem... os antigos professores se sentem receosos, ainda mais por seremos professores de EF” (P1).

Mas para que ambos os lados saiam bem-sucedidos nesta disputa de poder é preciso existir equilíbrio das forças utilizadas, e uma ótica de que ambos são colaboradores da escola e participantes de todo processo, por isso há necessidade de suporte de toda equipe pedagógica para os docentes em início de carreira, entendendo que é um papel fundamental e essencial para toda comunidade envolvida (SILVA JÚNIOR, 2016; NETO, 2016; PEREIRA *et al.*, 2018).

Por fim, os sujeitos relataram que **“instabilidade como professor substituto”** (P1, P2, P4) também é um fator que os desafia, pois se encontram constantemente preocupados se permanecerão atuando no mesmo local ou se terão que “começar do zero” novamente. Por conta desta questão, suas práticas são diretamente impactadas, pois precisam planejar a curto prazo e, assim, não conseguem enxergar o desenvolvimento da sua atuação com as turmas a longo prazo. Neste mesmo seguimento, acabam por não conseguir conhecer a história de seus alunos e estabelecer vínculos mais profícuos com eles e suas famílias. A limitação do tempo desta experiência é um fator que dificulta suas práticas, isso porque a profissão da docência tem suas raízes justamente na troca com o outro, e atinge a dimensão social (AMORIM FILHO, 2007; MENDES; BACCON, 2015).

Vale ressaltar que os professores entrevistados comentaram sobre as principais “influências na atuação docente” até o momento, isto é, como eles se percebem construindo sua atuação na escola, tanto no ensino presencial como no ensino remoto. Quanto ao ensino

presencial, a formação inicial (P1, P2, P3, P4, P5) os tem auxiliado, relembando e recriando práticas vivenciadas e planejadas por eles e colegas durante a graduação. O autor Scheneider (2008) corrobora ao afirmar que, a atuação docente é construída através de constantes retomadas daquilo que já foi vivido e restabelecendo diferentes ações a partir disso.

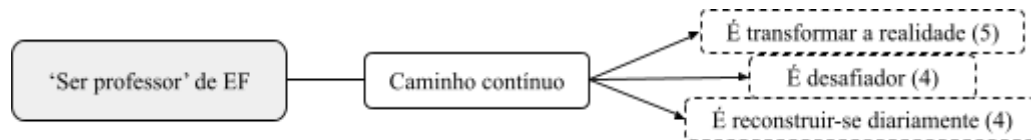
Outra influência é o continuar aprendendo (P1, P2, P3, P4, P5) por meio de cursos, leitura de livros e materiais acadêmicos e especializações. A docência compartilhada (P1, P2, P3, P4) se mostrou importante no âmbito de se inspirar no bom trabalho de outros colegas, além de buscarem propor trabalhos coletivos. Por último, em relação ao ensino presencial, os professores mencionaram que outro aspecto que vem colaborando para a construção de sua atuação enquanto docentes é se colocar aberto à novas experiências e perspectivas (P2, P3, P4, P5), isto é, descobrir novas dimensões e múltiplas facetas da Educação Física, trabalhar com grupos de diferentes faixa etárias e com diferentes objetos de ensino, não somente aqueles que já possuem domínio, além de buscar ter uma maior sensibilidade com o cotidiano escolar.

Quanto ao ensino remoto, os professores (P1, P2, P4, P5) sentiram que as trocas de experiências se tornaram ainda mais difíceis e, por isso, tiveram que buscar sozinhos por ferramentas para produção de materiais, tutorias de plataformas de ensino, edição de vídeos e estratégias para adaptar os conteúdos ao novo modelo de ensino. Por outro lado, os mesmos sentem que também se desenvolveram enquanto docentes, justamente por terem criado diversas estratégias pedagógicas para darem conta das demandas no ensino remoto. Nesse período, para os professores (P2, P4), a criação de um grupo de estudo e troca entre os professores da escola que ocorria uma vez por semana para o planejamento das aulas impactou positivamente em suas atuações.

#### 4.4 ‘SER PROFESSOR’ DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Seguindo a análise dos achados da pesquisa, apresentamos, na sequência, a categorização referente ao ‘ser professor’ de Educação Física (Figura 4).

**Figura 4** - Categorização referente ao ‘ser professor’ de Educação Física na percepção de professores em início de carreira.



Fonte: a autora, 2021.

Na última categoria de análise intitulada como "Ser professor' de Educação Física", discutimos qual é a percepção de professores em início de carreira no que se refere à construção do 'ser professor' de Educação Física no contexto escolar na atualidade. Assim, emergiram as seguintes unidades de significado: "é transformar a realidade (5f)", "é desafiador (4f)" e "é reconstruir-se diariamente (4f)".

Quando questionados sobre o que é ser professor de Educação Física, o predomínio das respostas foi que ser professor de Educação Física "**É transformar a realidade**" (P1, P2, P3, P4, P5). Os professores relataram que para eles é contribuir com a formação dos alunos em todos os aspectos, onde se tem a oportunidade de fazer a diferença na formação global dos estudantes, transcendendo o ensino de conteúdos específicos da Educação Física. Assim, os professores destacaram a importância de levar os alunos ao desenvolvimento do pensamento crítico, instigando a curiosidade e reflexão por meio de trocas mútuas.

Nesse sentido, os sujeitos também acrescentaram que, ser professor de Educação Física é oferecer aos alunos possibilidades de ampliar de forma qualificada suas vivências, considerando suas realidades, proporcionando o maior leque possível de experiências às crianças e jovens, com diversas formas de manifestações culturais e as fazendo se sentirem parte da história construída socialmente. Além disso, destacaram a importância de ampliar as possibilidades com o movimento humano, bem como a inserção da Educação Física no contexto social. Como pode ser exemplificado pelos seguintes trechos:

"Acho que é um desafio muito maior, e que significa tentar levar para os estudantes formas de se movimentar. Jogos, brincadeiras, esportes, pensando no contexto que eles viveram e estão vivendo" (P4).

"É onde sei que eu posso ajudar na transformação da sociedade, por mais que eu seja um grãozinho de areia, uma formiguinha num enorme formigueiro, mas é a oportunidade que eu tenho para fazer a diferença" (P2).

Nota-se por meio dos relatos que os professores demonstram responsabilidade com seu papel social e intencionam transformar o contexto em que atuam, e essa vontade é

alimentada pela paixão pelo exercício da docência (MOLINA NETO, 2003). Além do mais, Molina Neto (2003) acrescenta que, esse “trabalho de formiguinha” é valioso quando o professor empenha-se em formar alunos que pensem criticamente, pois, por meio dessa perspectiva pode-se colaborar para a transformação da sociedade, já que os levam também a pensarem de forma crítica e, conseqüentemente, repensem suas ações.

Referente ao entendimento de que ser professor de Educação Física “**É desafiador**” (P2, P3, P4, P5), os professores relataram que é romper com a realidade da Educação Física atual, e que para isso ocorra efetivamente, ainda é necessário avançar em muitos aspectos, visto que a visão sobre a Educação Física ainda é reducionista e frágil. Essa percepção diz respeito à concepção de alguns professores que estão presentes na escola, como à concepção que a equipe escolar tem a respeito da disciplina de Educação Física, assim como de pais e estudantes. Seguindo os relatos:

“É estar em um eterno jogo de forças com toda a conjuntura que hoje está formada. É querer transformar uma estrutura que foi feita para reproduzir... que a escola foi feita para reproduzir” (P2).

[...] infelizmente nós ainda estamos em uma realidade difícil de conseguir romper com os padrões ou com modelos de EF que vem sendo construído a tanto tempo: extremamente militarizado e rígido. Na escola, ainda nos querem como um professor mais rude, grosso, que vai resolver todos os problemas, ou como “o cara forte” que vai somente jogar bola” (P3).

Dentre as problemáticas, os professores destacaram o desafio de superar a tradição das aulas de Educação Física, como por exemplo a redução da oferta de conteúdo, comumente conhecida como “quarteto fantástico”: o handebol, o basquetebol, o futebol, o voleibol. Não que estes conteúdos não devam ser ensinados, pelo contrário, fazem parte do rol de práticas corporais importantes para a formação dos alunos. Mas, é necessário ampliar a oferta das práticas corporais, e além disso, considerar o ensino dos esportes em todas as suas possibilidades e dimensões, não se restringindo somente aos aspectos técnicos. É, então, indispensável romper com o rótulo de “mera atividade” que vem sendo atribuído à Educação Física ao longo da sua trajetória.

Por fim, ser professor de Educação Física também “**É reconstruir-se diariamente**” (P1, P2, P3, P5), pois necessita considerar que ser professor além de ser aquele que ensina, é também aquele que aprende. Apesar de todos os desafios com a realidade da Educação Física, o reconstruir-se é também estar disposto a procurar diariamente por novas formas de socializar os conteúdos, desenvolver um vínculo efetivo com os alunos, não deixar com que as aulas se tornem descontextualizadas com a realidade dos indivíduos. Os

professores expressaram os seguintes relatos sobre esta reconstrução das suas próprias intervenções:

“[...] nós carregamos uma história no corpo, por exemplo eu fui educada por professores de uma outra linha, de um outro *modus operandi*, então, é muito mais fácil cair nesse lugar do que ser uma outra coisa” (P2).

“Eu particularmente amo ser professora, mas às vezes me pego pensando: “O que eu estou fazendo aqui? Será que isso é ser professor?”. Eu vivo nesta dúvida [...] mas é no que acredito e espero estar fazendo ao longo da vida” (P1).

Como P2 coloca, é preciso reconstruir-se diariamente no contexto de ensino, uma vez que pensamos a partir das experiências que acumulamos ao longo da nossa trajetória (TARDIF; RAYMOND, 2000; BRASIL *et al.*, 2015), porém o fio condutor de tudo isso é o processo, e apesar das dúvidas que surgem como expressado por P1, se (re)construir é compreender que não alcançamos um nível de totalidade sobre todos os conhecimentos, mas permaneceremos como pesquisadores (MARTINY; SOUZA; GOMES-DA-SILVA, 2013).

Além disso, ‘ser professor’ de Educação Física para professores em início de carreira é também acreditar no seu papel e no seu projeto de formação, “nem sempre amar o que se faz, e às vezes parece desesperador, mas no fim das contas, é no que eu acredito” (P2). Assim, destaca-se que, a construção da identidade docente segue um percurso dinâmico, contínuo, pois não é algo dado, tampouco fragmentado, uma vez que o professor é aquele que busca diariamente transformar a realidade em que atua, intenciona romper com os desafios que o cerca, buscando reconstruir-se diariamente.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos o percurso investigativo com a presente pesquisa qualitativa descritiva, que a partir do emprego de uma entrevista semiestruturada tomou como foco analisar o processo de construção do ‘ser professor’ de professores de Educação Física em início de carreira.

Assim, a análise das entrevistas permitiu compilar informações relevantes sobre o processo de construção da identidade docente, e a partir dos relatos dos professores, identificamos, entre outros aspectos, algumas similaridades, e também singularidades neste início de trajetória da carreira.

Os professores entrevistados pontuaram diferentes fatores que influenciaram no que se refere à decisão pela Educação Física, e, posteriormente, a escolha pela Licenciatura. Além disso, destacaram um conjunto de contribuições e lacunas vivenciadas em sua formação inicial. Inclusive, foram identificados interessantes aspectos sobre os desafios da docência em início de carreira, bem como seus facilitadores. Evidenciou-se que em busca da superação destes desafios, os professores encontraram suporte na troca de experiências, na formação continuada e na aproximação da universidade com a escola. Além do mais, analisamos de acordo com suas perspectivas o que significa ‘ser professor’ de Educação Física.

Os elementos de maior destaque para a decisão pela Educação Física incluem o desejo que os sujeitos tinham em se tornarem professores, tanto por terem sido inspirados por familiares e professores, como para desenvolverem um trabalho diferente daquilo que vivenciaram enquanto estudantes. Além disso, o fato de apreciarem o ambiente escolar e o gosto por determinados esportes os levaram a esta decisão.

No tocante à escolha pelo curso de Licenciatura, alguns sujeitos escolheram este campo de atuação por uma intencionalidade, em que as trocas de experiências e diálogos com pessoas que tinham conhecimento sobre os campos de atuação da Licenciatura e do Bacharelado foram fulcrais para esta decisão. Já outros professores, destacaram que no momento da escolha pelo curso de Licenciatura não tinham clareza dos aspectos que se relacionam a este campo específico de atuação.

No que diz respeito às contribuições da formação inicial, os professores indicaram a relevância do envolvimento com pesquisa e extensão, a importância do estágio supervisionado, este que além da prática acaba sendo um momento importante de pesquisa e reflexão e, ainda, que ter tido bons professores foram ricas experiências formativas. Já o

distanciamento do “chão da escola”, relacionado tanto ao currículo, como à condução das disciplinas e a frágil articulação com as especificidades da Licenciatura por parte de alguns professores da graduação, foram algumas lacunas destacadas.

Entretanto, ficou evidente que, apesar das experiências formativas possibilitadas pelo curso de graduação serem indispensáveis para o desenvolvimento da identidade docente, além de darem um importante suporte para o início da atuação profissional, não são as únicas experiências que irão compor o processo de construção da identidade do professor, até mesmo porque esse construção deverá ser permanente.

Os dados identificaram que, em relação aos facilitadores da docência em início de carreira, os professores se apoiaram nas trocas de experiências buscando esclarecer dúvidas, expressar inquietações e alegrias, além de encontrar parcerias para desenvolver trabalhos. Além disso, a formação continuada ofertada pela rede em que atuam, a criação de grupos de estudo com colegas de trabalho, as oportunidades de aproximação entre a universidade e a escola se colocaram como importantes suportes para o planejamento e sistematização de suas aulas.

No que se refere aos desafios enfrentados pelos professores em início de carreira, todos relataram sobre o desafio da realidade da docência, especialmente, o momento em que se veem na transição de aluno para professor. No desenrolar disso, surge de forma mais aparente a insegurança e o medo, levando-os a questionamentos sobre a aplicabilidade dos conceitos aprendidos em suas formações, porém, com o acúmulo de experiências, estes sentimentos tendem a diminuir, e os professores vão consolidando cada vez mais estratégias para enfrentarem às problemáticas pertinentes à prática pedagógica docente cotidiana.

A ausência de suporte é outro fator desafiante, pois os sujeitos relataram ter tido dificuldades quanto à inserção nos campos e que, em alguns casos, não se sentiram devidamente acolhidos pelos sujeitos já estabelecidos em determinado ambiente escolar. A instabilidade como professores substitutos também foi um ponto destacado, tanto pela falta de segurança com o trabalho, quanto pela dificuldade de estabelecer vínculos mais profícuos com seus alunos e suas famílias.

Sobre as principais influências acerca da atuação docente até o momento, os entrevistados relataram que, retomar aquilo que já foi vivido por eles durante a formação inicial e restabelecer diferentes ações a partir disso, têm os auxiliado. Além do mais, buscam inspiração no trabalho de outros colegas e também na docência compartilhada, se colocando abertos a novas experiências e perspectivas, descobrindo novas dimensões que podem ser exploradas na Educação Física.

Quanto ao ‘ser professor’ na percepção de professores em início de carreira, foi entendido que é um caminho contínuo, em que se busca transformar a realidade, ao mesmo tempo que é desafiador e necessita da ação de reconstruir-se diariamente. Os entrevistados relataram a importância de contribuir com a formação de seus alunos, oportunizando vivências e reflexões que transcendam o ensino de um conteúdo específico. Para eles, este empenho é valioso, sobretudo pela oportunidade de fazer a diferença no seu contexto de atuação. No entanto, os professores destacaram que, um dos maiores desafios é justamente romper com a cultura instituída no âmbito da Educação Física escolar. Por isso, a busca contínua pelo conhecimento é imprescindível para a prática docente.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que, a construção da identidade docente é um processo contínuo, dinâmico, carregado de incertezas, de desafios, mas também repleto de muitos aprendizados. Como parte desse processo, é fundamental que as experiências formativas levem o docente ao entendimento de que ser professor é antes de mais nada, ser um intelectual.

Aliás, é fundamental que a formação inicial e continuada instigue os docentes a continuarem sendo pesquisadores, fortalecendo cada vez mais as discussões das problemáticas e dos desafios vinculados à realidade da docência, além de buscarem ampliar os diálogos entre a universidade e a escola para a qualificação do desenvolvimento da identidade docente. O conjunto de experiências vivenciadas antes, durante e posteriormente à graduação são indispensáveis para o desempenho do exercício cotidiano da docência.

Logo, com estes achados, sugerimos que, a qualificação da constituição do ‘ser professor’ requer que, cada vez mais a formação inicial de professores tenha um olhar atento para as especificidades que se atrelam a este processo, oferecendo aos sujeitos atividades formativas cada vez mais próximas do "chão da escola". É necessário que a formação fortaleça o entendimento de que a atuação docente no contexto escolar apresenta particularidades, que a formação por si só não dará todas as respostas para as problemáticas que serão vivenciadas e de que o professor precisará ser um pesquisador da sua própria prática.

Como última observação é importante salientar a escassez de estudos na área da Educação Física que analisam a perspectiva de professores de Educação Física em início de carreira. Dessa forma, recomendamos a ampliação de estudos qualitativos, que busquem considerar as percepções de diferentes sujeitos e que utilizem outras fontes de dados, na direção a aprofundar a compreensão dos desafios e também dos avanços já alcançados no que

se refere à realidade vivida por professores de Educação Física recém-formados, como aqui investigado.

Esperamos que a pesquisa contribua com a produção de conhecimento em Educação Física, visto que apresenta uma análise da realidade vivenciada por professores que estão iniciando a sua trajetória docente. O estudo abarcou um conjunto de discussões e reflexões que têm a intenção de colaborar com todos os envolvidos com a Licenciatura, e sobretudo, com os professores de Educação Física recém inseridos no “chão da escola”.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A Emoção na Sala de Aula**. 8 ed. Campinas: Papyrus; 1999.

AMORIM FILHO, Mário Lucio de; RAMOS, Glauco Nunes Souto.. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.24, n. 2, p. 223-38, abr./jun.2010.

AMORIM FILHO, Mário Lucio. **Estudo da trajetória de vida e construção dos saberes de duas professoras de educação física da cidade de São Carlos**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) - Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

BACCON, A. L. P. **Um ensino para chamar de seu: uma questão de estilo**. 2011. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **O Medo Líquido**. Jorge Zahar ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2008.

BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S. Educação e formação profissional. Lecturas: Educación Física y Deportes, **Revista Digital**. Buenos Aires, a.10, n.81, fev., 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL, Vinícius Zeilmann; RAMOS, Valmor; BARROS, Thais Emanuelli da Silva de; GODTSFRIEDT, Jonas; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. A trajetória de vida do treinador esportivo: As situações de aprendizagem em contexto informal. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 815-829, jul./set.2015.

BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O TEMPO E O LUGAR DE UMA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan.2007.

CARDOSO, Inês; BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 523-538, abr./jun.2016.

CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 441-454, abr./jun.2018.

CASTRO, Thiago Gomes de; ABS, Daniel; SARRIERA, Jorge Castellá. **Análise de conteúdo em pesquisas de Psicologia**. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 31, n. 4, p. 814-825, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; NETO, Vicente Molina. A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: Um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de educação física no início da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3., p. 827-840, jul./set.2017.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 296 p. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, Edson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: Apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 35-42, jan./jun.2011.

FARIAS, Gelcemar Oliveira. **CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ABORDAGEM NA CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DO PROFESSOR**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. CICLOS DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NA CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 441-454, abr./jun.2018.

FERREIRA, Lílian Aparecida. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina; PLOTTEGHER, Ândrea Tragino; ALVES, Cláudia Aleixo. EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS DOS DISCENTES. **Pensar a Prática**, Goiânia, n. 54494, v. 22, 2019.

FLORES; Patric Paludett. **A identificação docente no curso de Licenciatura em Educação Física: facilidade e dificuldades na construção do ser professor**. 2013. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

FLORES; Patric Paludett; KRUG, Hugo Norberto. Apontamentos Sobre o Processo de Identificação Docente. **Revista Gestão Universitária**. out.2014.

FOLLE, Alexandra; FARIAS, Gelcemar Oliveira; BOSCATTO, Juliano Daniel; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 25-49, jan./mar.2009.

FOLLE, Alexandra; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. **R. da Educação Física**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 605-618, 4. trim. 2008.

GONÇALVES, José Alberto. **Ser professora do 1º. Ciclo. Uma carreira em análise**. Tese (Doutorado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2005.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009.

GHILARDI, Reginaldo. Formação Profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. **Motriz**, [S.I.], v. 4, n. 1, jun.1998.

HUBERMAN, Michel. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.) Vida de professores. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, ago./dez.2009.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Ciências da Educação**, [S.I.] n. 8, p. 7-22, 2009.

MARTINY, Luis; SOUZA, Irani; GOMES-DA-SILVA, Pierre. “COMO SABER SE MEU MUNDO DE IDEIAS DARIA CERTO NA PRÁTICA?” o medo da docência no estágio supervisionado em Educação Física. **Motrivivência**, Natal, n. 40, p. 51-66, jun.2013.

MENDES, Thamiris Christine; BACCON, Ana Lúcia Pereira. PROFESSÃO DOCENTE: O QUE É SER PROFESSOR?. In: EDUCERE, 12, 2015, Curitiba, PR. **Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente** [...]. [S.I.], [s.n.].

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro; GASPAS, Alberto. Um estudo sobre as emoções no contexto das interações sociais em sala de aula. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 1, p. 71-84, 2007.

NASCIMENTO, Juarez Vieira do; GRAÇA Amândio. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DEPORTE DOS PAISES DE LINGUA PORTUGUESA, 6. CONGRESSO GALEGO DE EDUCACIÓN FÍSICA, 7. La Coruña, 1998. Actas... La Coruña: INEF Galicia, 1998. p. 320-335.

NETO, Samuel de Souza; SARTI, Flavia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: Os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 311-324, jan./mar.2016.

PEREIRA, Steffany Guimarães Pitangui *et al.* TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM FOCO. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 29, e2959, abr.2018.

PICCOLI, J. C. J. **Normatização para Trabalhos de Conclusão em Educação Física**. Canoas: ULBRA, 2006.

REA, Louis M.; PARKER, Richard A. **Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução**. Tradução Nivaldo Montingelli Jr.; revisão técnica Otto Nogami. São Paulo: Pioneira, 2000.

ROSA, Jeâni Kelle Landre; WEIGERT, Célia; SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciência & Educação**. [S.l.], v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012.

SANTOS, Núbia Zorzanelli dos; BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão 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.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; FOSSATTI, Paulo. A docência na visão de futuras professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 6, p. 42-57, jul./dez.2011.

SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. O método biográfico em Sartre: contribuições do Existencialismo para a Psicologia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 289-308, 2008.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da. CONFIGURAÇÕES E RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física, UEM/UEL, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.



SOUZA, Artur Gomes de; SPONCHIADO, Justina Inês; PINTO, Fabio Machado. Projeto e desejo de ser professora de Educação Física em escolas públicas: um estudo sobre a docência e o investimento pedagógico. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 1033-1051, set./dez.2016.

SHIGUNOV, V.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Educação Física: conhecimento teórico X prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 103-152.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n.73, p. 209-44, 2000.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores – **Anais do XIV ENDIPE**, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008, p. 17-46.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. **American Educational Research Association**. [S.I], v. 54, n. 2, p. 143-178, jun. 1984.

WOOLFOLK, Anita. **Psicologia da Educação**. 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

**ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
CENTRO DE DESPORTOS  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
“A CONSTRUÇÃO DO 'SER PROFESSOR' DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA”**

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar do trabalho de conclusão de curso em Educação Física da acadêmica Diúlia Ávila dos Santos, sob orientação da Profa. Dra. Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare, docente do Departamento de Educação Física (DEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O estudo intitula-se “A construção do ‘ser professor’ de professores de Educação Física em início de carreira” e tem como objetivo analisar o processo de construção do ‘ser professor’ de professores de Educação Física em início de carreira.

Destacamos a relevância da pesquisa, na medida em que identificamos lacunas na literatura sobre o debate acerca do processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física em início de carreira. Dessa forma, as informações obtidas poderão ser úteis cientificamente e colaborar com a área, além de contribuir com todos os envolvidos no processo educacional. Apesar dos ganhos à sociedade, não há benefícios do ponto de vista do participante, a curto prazo. Via de regra, participantes de pesquisas, não têm nenhum benefício dela, apesar do ganho coletivo.

A sua participação é muito importante e se dará por meio da realização de uma entrevista semiestruturada, a qual acontecerá apenas com a presença das pesquisadoras do estudo. Você terá acesso ao roteiro de questões anteriormente à realização da entrevista, a qual será realizada mediante a sua disponibilidade de dias e horários. A partir do seu consentimento, a recolha dos dados ocorrerá de forma online, por meio da plataforma digital Google Meet. Se você autorizar, a entrevista será gravada para fim exclusivo da análise das informações recolhidas.

Após a conclusão da coleta de dados, todo e qualquer registro na plataforma digital será apagado. Os dados serão arquivados em computadores com acesso controlado por senha e apenas as pesquisadoras terão acesso aos mesmos. É importante que você guarde em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico (TCLE). Caso tenha uma pergunta obrigatória na entrevista, você tem o direito de não responder a mesma.

Gostaríamos de esclarecer que você pode recusar-se a participar, ou mesmo desistir, a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esta pesquisa não apresenta riscos de natureza física a você, no entanto, existe a possibilidade de mobilização emocional, como por exemplo, algum constrangimento, cansaço ou aborrecimento ao responder as questões da entrevista. Contudo, caso haja necessidade, a coleta de dados pode ser interrompida, retornando sob seu consentimento, tão logo você esteja à vontade para dar continuidade. Destacamos que antes, durante e após a coleta de dados, prestaremos a assistência necessária a você, explicando todo o procedimento de recolha das informações e esclarecendo qualquer dúvida que surgir.

As informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade. O seu nome não será revelado, ou qualquer

informação relacionada à sua privacidade. Informamos que os resultados poderão ser apresentados em eventos ou periódicos científicos, garantindo-lhe o direito ao anonimato e resguardo de sua privacidade. Porém, apesar dos esforços e das providências necessárias tomadas pelas pesquisadoras, existe, mesmo que remota, a possibilidade de quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional. Em caso de qualquer dano comprovadamente decorrente da pesquisa, você será indenizado(a).

Informamos que a legislação não prevê nenhum tipo de remuneração a você por participar da pesquisa. Garantimos, no entanto, que se caso houver despesas comprovadamente decorrentes da pesquisa, as mesmas serão ressarcidas. Por fim, as pesquisadoras cumprirão os termos descritos na Resolução CNS 466/12.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar (Pesquisadora responsável: FABIANE CASTILHO TEIXEIRA BRESCHILIARE, contato: (48) – 3721-9062, e-mail: [fabianecteixeira@gmail.com](mailto:fabianecteixeira@gmail.com)). Endereço: Prédio Administrativo do CDS/UFSC, 2º andar, sala 23, localizado na R. Deputado Antônio Edu Vieira, Pantanal, Florianópolis. Em caso de dúvidas relacionadas às questões éticas de pesquisa, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEPSH-UFSC), localizado no Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Contato: (48) 3721-6094. Destacamos que o CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Informamos que este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que serão rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pela pesquisadora. Uma das vias ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável. Após os esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento para participar da pesquisa.

### **CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura deste documento e, de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que a pesquisa seguirá os princípios descritos na Resolução CNS 466/12 e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes, e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância em participar deste estudo.

- ( ) Autorizo participar da pesquisa com gravação da entrevista.  
 ( ) Autorizo participar da pesquisa sem gravação da entrevista.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
FABIANE CASTILHO TEIXEIRA BRESCHILIARE

**Pesquisadora responsável**

Florianópolis, \_\_\_/\_\_\_/2021.

## ANEXO B - Parecer consubstanciado comitê de ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A construção do ser professor sob a perspectiva de recém-formados em Educação Física

**Pesquisador:** Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 48419921.9.0000.0121

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Catarina

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.846.334

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de trabalho de conclusão de curso, de Diúlia Ávila dos Santos, sob orientação de Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare, do Curso de Graduação em Educação Física do CDS/UFSC.

As informações que seguem e as elencadas nos campos "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação dos riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1778776.pdf, de 12/07/2021, preenchido pelas pesquisadoras.

Segundo as pesquisadoras:

A consulta na literatura identificou que o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física em início de carreira é um assunto que ainda merece o empenho da comunidade acadêmica. No entanto, essa discussão ainda ocorre de forma tímida na área da Educação Física. Por isso, trazer como foco a perspectiva de recém-formados em Educação Física sobre o processo de construção da identidade docente pode colaborar substancialmente com o debate acadêmico em torno desta problemática. Dessa forma, a pesquisa qualitativa de caráter descritivo terá como objetivo investigar o processo de construção do ser professor a partir da percepção de recém-formados em Educação Física. Apresenta os seguintes objetivos específicos: compreender o que significa ser professor para recém-formados em Educação Física; identificar as

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.846.334

contribuições e lacunas da formação inicial em Educação Física para o processo de construção do ser professor; verificar quais são os desafios enfrentados pelos recém-formados investigados no início da docência e discutir como se efetiva a construção do ser professor a partir das experiências relatadas pelos sujeitos investigados. A escolha intencional dos sujeitos será feita através da técnica amostral snowball (bola de neve), estratégia empregada para se chegar a pessoas que tenham características importantes para o âmbito da pesquisa e que podem colaborar concedendo entrevistas. Para tanto, serão adotados os seguintes critérios: a) possuir experiência como professor de Educação Física escolar; b) ter de um a três anos de atuação docente; c) aceitar os termos da pesquisa. Para tanto, como fonte de coleta de dados será empregada uma entrevista semiestruturada, elaborada pelas pesquisadoras, com base nos objetivos delineados. Quanto à categorização dos dados da pesquisa, iremos recorrer aos indicativos do método de análise de conteúdo. Assim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com a produção do conhecimento pertinente à Educação Física, e que, possa potencializar discussões e reflexões que colaborem com as discussões pertinentes à docência em Educação Física escolar.

**Hipótese:**

Pressupõe-se de antemão que os professores recém-formados encontram desafios relacionados à prática docente no contexto escolar e que a formação inicial ainda apresenta lacunas relacionadas à formação pedagógica docente.

**Crítérios de Inclusão:**

Como filtro inicial, serão adotados os seguintes critérios para a seleção dos participantes: a) possuir experiência como professor de Educação Física escolar; b) ter de um a três anos de atuação docente, seguindo as indicações de Huberman (2000); c) aceitar os termos da pesquisa. Além disso, a escolha dos sujeitos será feita a partir da técnica amostral snowball, que é uma estratégia empregada para se chegar a pessoas que tenham características importantes para o âmbito da pesquisa e que podem colaborar com a mesma. Esta técnica auxilia na identificação de informantes com potencial de acordo com os critérios de participação na pesquisa. Parte-se para a procura intencional para se chegar a “semente”, ou seja, um sujeito que tenha os pré-requisitos definidos pela pesquisa ou que possa indicar terceiros. A partir do contato com a “semente”, realiza-se uma pré-entrevista, para diagnosticar se o sujeito realmente se encaixa na pesquisa proposta (ALBUQUERQUE; ALVES, 2019; REA; PARKER, 2000).

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.846.334

**Objetivo da Pesquisa:**

Segundo as pesquisadoras:

**Objetivo Primário:**

Investigar o processo de construção do 'ser professor' a partir da percepção de recém-formados em Educação Física.

**Objetivos Secundários:**

Compreender o que significa 'ser professor' para recém-formados em Educação Física;

Identificar as contribuições e as lacunas da formação inicial em Educação Física para o processo de construção do 'ser professor';

Verificar quais são os desafios enfrentados pelos recém-formados investigados no início da docência;

Discutir como se efetiva a construção do 'ser professor' a partir das experiências relatadas pelos sujeitos investigados.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo as pesquisadoras:

**Riscos:**

Esta pesquisa não apresenta riscos de natureza física, no entanto, existe a possibilidade de mobilização emocional, como por exemplo, algum constrangimento, cansaço ou aborrecimento ao responder as questões da entrevista. Contudo, caso haja necessidade, a coleta de dados pode ser interrompida, retornando sob o consentimento do pesquisado, tão logo se sinta à vontade para dar continuidade. Destacamos que antes, durante e após a coleta de dados, prestaremos a assistência necessária ao pesquisado, explicando todo o procedimento de recolha das informações e esclarecendo qualquer dúvida que surgir.

**Benefícios:**

Apesar dos ganhos à sociedade, não há benefícios do ponto de vista do participante, a curto prazo. Os ganhos à sociedade incluem o incremento da produção de conhecimento sobre a temática em voga e a colaboração com os processos de reflexão e análise sobre o processo formativo docente em Educação Física.

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.846.334

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Como procedimento de coleta de dados, em um primeiro momento, será feito o convite à participação na pesquisa por meio do envio de mensagem para o endereço eletrônico de cada um dos sujeitos. Posteriormente, as entrevistas serão realizadas de acordo com a disponibilidade dos participantes e obtidas de forma individual por meio de videoconferências e o uso da plataforma virtual Google Meet. Após a transcrição, o conteúdo das entrevistas será encaminhado para o endereço eletrônico dos sujeitos da pesquisa, para verificarem e confirmarem a veracidade dos dados e, assim, autorizarem a utilização das informações.

No de participantes da pesquisa: 5 professores recém-formados em Educação Física

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- 1) Folha de Rosto assinada por Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare, pesquisadora responsável, em 21/06/2021, e Carlos Luiz Cardoso, Coordenador dos Cursos de Educação Física da UFSC, em 21/06/2021.
- 2) Carta de anuência: Não há.
- 3) TCLE: apresenta um TCLE para o participante da pesquisa que contempla as exigências da resolução 466/2012.
- 4) Consta o instrumento de coleta de dados a ser aplicado aos participantes da pesquisa.
- 5) Cronograma: a coleta de dados tem previsão de início em 02 de agosto de 2021 e 01 de outubro de 2021.
- 6) Orçamento: informa despesas de R\$ 80,00 com financiamento próprio.

**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Conclusão: As pesquisadoras resolveram a pendência listada no parecer número 4.834.850 e o projeto está aprovado.

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.846.334

Lembramos as pesquisadoras que, no cumprimento da Resolução 466/12, o CEP/SH/UFSC deverá receber, por meio de notificação, os relatórios parciais sobre o andamento da pesquisa e o relatório completo ao final do estudo. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e as suas justificativas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1778776.pdf	12/07/2021 18:37:07		Aceito
Outros	proposta_roteiro_entrevista.pdf	21/06/2021 15:04:59	Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_projeto.pdf	21/06/2021 15:04:14	Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	21/06/2021 15:04:00	Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_TCC_Diulia_Avila_assinado_assinado.pdf	21/06/2021 14:56:22	Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.846.334

FLORIANOPOLIS, 14 de Julho de 2021

---

**Assinado por:**  
**Luciana C Antunes**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

