

Pesquisa em Educação Física

Volume 11, número 6, 2012

ISSN: 1981-4313



Várzea Paulista, SP

Recebido: 12/11/2013 Emitido parece: 17/11/2013 Artigo original

AS SITUAÇÕES PROBLEMAS COMO PROCESSO FORMATIVO E REFLEXIVO PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA DOCÊNCIA

Fábio da Penha Coelho[1,2,3], Filomena Maria de Arruda Monteiro[3,4]

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, vinculada à linha de pesquisa Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente: Ensino Fundamental e Superior. Os principais autores que serviram como referências teóricas para a pesquisa foram: Contreras (2002), Huberman (1992), Garcia (1999), Nóvoa (1992, 1995a, 1995b, 2009), Zeichner (1992), Mizukami (1996, 2006), Mizukami e Reali (2002, 2005), Monteiro (2003, 2007), Suárez (2008). Este trabalho buscou investigar a aprendizagem profissional em fase inicial da docência do profissional em educação física. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa interpretativa, em que utilizamos como instrumento de coleta de dados um conjunto de narrativas. Utilizamos a entrevista narrativa escrita; utilizamos o trabalho de conclusão de curso (TCC) dos sujeitos, como narrativa que possa revelar dados sobre a aprendizagem profissional na formação inicial; no terceiro momento, são utilizadas as situações-problemas, aqui criadas a partir das dificuldades e/ou enfrentamentos vividos pelos sujeitos em suas práticas pedagógicas, no início da docência, como forma de desvelar dados que contribuam com a pesquisa, na percepção dos conhecimentos e práticas docentes. Os sujeitos da pesquisa são cinco professores egressos de Educação Física em início da docência, da Rede Pública de Ensino Municipal/Estadual de Cáceres MT, no ano de 2010. O estudo revela ainda que o período que marca o início da docência, pela sua complexidade, adquire importância fundamental na aprendizagem profissional do professor.

Palavras-chave: Situações Problemas. Início da docência. Educação Física.

THE PROBLEM-SITUATIONS AS FORMATIVE AND REFLEXIVE PROCESS FOR THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER AT THE BEGINNING OF CAREER

ABSTRACT

This research was conducted at the Graduate Program, MA in Education, at Federal University of Mato Grosso, linked to the local School Organization Research, Training and teaching practices and the Group for Research in Policy and Teacher Education: Elementary an Higher Education. The main authors who have served as theoretical references for the research were: Contreras (2002), Huberman (1992), Garcia (1999), Nóvoa (1992, 1995a, 1995b 2009), Zeichner (1992), Mizukami (1996, 2006), Mizukami e Reali (2002, 2005), Suárez (2008). This research aims to investigate the professional learning in the initial phase of the professional teaching in physical education. This is a qualitative research, interpretive, in which i use as a tool for data collection, a set of narratives. Use the interview narrative writing, i use the work of completion (TCC) of the subjects as narrative that can reveal information about the apprenticeship training. In the third step, the situations, problems, here are created from the difficulties and / or confrontations experienced by subjects in their teaching at the beginning of teaching as a way of revealing data that contribute to research in the perception of knowledge and practices teachers. The subjects are five graduates of Physical Education teachers at the beginning of teaching, municipal and state public schools of Cáceres MT, in 2010. The study also shows that the period which marks the beginning of the teaching, by their complexity, acquires importance in the professional learning of teachers.

Keywords: Problem-Situations. Early teachin. Physical Education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como intento apresentar análises de um dos eixos da pesquisa que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso vinculada à linha de pesquisa Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas a presente pesquisa teve como tema: **A Aprendizagem de Professores de Educação Física na Fase Inicial da Docência: Conhecimentos e Práticas.**

Ao voltar-nos para o aprofundamento sobre o professor iniciante, buscamos compreender as finalidades peculiares deste processo, através da fundamentação teórica de alguns autores (CAVACO, 1991; HUBERMAN, 1992; GUARNIERI, 1996; GARCIA, 1999; GONÇALVES, 1995; SHIGUNOV e NETO, 2001). Conforme os autores este período de docência caracteriza-se como um contínuo no desenvolvimento profissional docente, com mudanças sofridas pelo professor ao passar de estudante a docente, com transformações sentidas por uma pessoa-profissional.

Compreendendo que o início a docência é o período de tempo que contempla os primeiros anos de ser docente, nos quais professores fazem a transição de estudantes para a função de professores; período de aprendizagem, conflito e tensões, geralmente, em contextos desconhecidos, em que os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional e manter certo equilíbrio pessoal. Portanto o início de carreira docente é definido como [...] um período de tensões e aprendizagens intensas em contextos geralmente desconhecidos no qual os professores devem adquirir conhecimentos profissionais, além de conseguir manter em equilíbrio pessoal (GARCIA, 1999, p. 7).

Ressaltamos que, no período de iniciação a docência, a insegurança, sobrevivência, adaptações, conformismo, alienação são discussões bastante encontradas nas pesquisas sobre o professor iniciante. Segundo Cavaco (1991):

> [...] um período de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional. É ainda, muitas vezes, uma época de desenvolvimento pessoal e social acelerado, mas que passa, no docente, por uma fase de acentuado egocentrismo. (CAVACO, 1991, p. 175)

Contudo a etapa inicial da carreira docente é apontada como tempo de instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também da aceitação de desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição de outras. Portanto o período de iniciação na atividade docente, fase delicada e conflituosa da passagem de estudante para o confronto com a realidade, descortina também a complicada relação entre teoria e prática. O professor sente-se inseguro quanto à sua atuação em sala de aula, e atribui isso à falta de conhecimento prático dos programas de formação.

Neste raciocínio conforme Shigunov e Neto (2001), ao estudar o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira compreende-se em várias etapas: A etapa da *sobrevivência*, que compreende da entrada na carreira profissional até o primeiro ano, aproximadamente, é o período da carreira em que o professor começa a questionar-se sobre a sua competência e a assistência local. A *consolidação* como etapa que ocorre, aproximadamente, no segundo ano de desempenho profissional. Nesse estágio, os professores apresentam uma preocupação maior com as necessidades individuais dos alunos, e tanto os colegas mais experientes quanto outros profissionais podem contribuir na escolha das estratégias utilizadas. A *renovação* etapa esta que encontra os docentes no terceiro ano de desempenho profissional, período em que o professor passa a adquirir competência na sua prática e as atividades passam a se tornar chatas e rotineiras.

Assim, os acontecimentos que marcam os períodos iniciais da carreira docente adquirem importância fundamental nos processos de aprendizagem profissional. A iniciação docente é uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos ajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão para Garcia (1999).

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

Os estudos de Huberman (1992), Mizukami (1996, 2006), Mizukami e Reali (2002, 2005), Migliorança (2010), Barros (2009) e Nono (2005), evidenciam que período de iniciação a docência o professor precisa de apoio para tornar-se cada vez mais capaz e competente na profissão, esse momento é marcado pela aprendizagem com mais intensidade, aprende e torna-se professor, adquirem conhecimentos, valores, competências, atitudes adequadas para o desenvolvimento de uma prática de ensino de qualidade; a dimensão pessoal da mudança merece ser considerado se desejarmos inovações na prática educativa; o como os professores interpretam seus percursos pessoais/profissionais precisa ser compreendido melhor para propormos estratégias formativas.

Nesta perspectiva de reflexão, inserida neste contexto pressupõe que o docente possa analisar a problemática de seu cotidiano e agir sobre ela, sem deter-se apenas à resolução de problemas imediatos, ampliando os horizontes da reflexão de modo a abranger a função da escola e da educação no âmbito da sociedade. Isso implica numa reflexão criticamente sobre o que ensinar como ensinar e para que ensinar implica também, na reflexão sobre a postura docente nas relações com alunos, bem como nas inter-relações no sistema social, político, econômico e cultural.

Neste sentido buscamos compreender algumas reflexões sobre as situações problemas no cotidiano escolar, concebendo-a como um processo formativo e reflexivo contínuo que acompanha o docente ao longo do seu desenvolvimento profissional e pessoal, compreendendo as situações problemas como um instrumento formativo do indivíduo, uma vez que, a partir dessas situações, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta.

A construção das situações problemas se constituiu na busca por elementos que contribuíssem na definição das práticas de aprendizagem do professor em início de docência e como estas práticas são construídas a partir dos seus olhares. Para referenciar as situações problemas no estudo, utilizamos Sacristán (1995), que toma o professor como gestor de dilemas, ou seja, o mesmo pode construir/reconstruir e buscar resoluções em determinadas situações no contexto escolar.

> A atuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem nós cegos, que uma vez solucionados, desaparecem. Pode ser o caso de conflitos pontuais, mas não é o da prática "normal". Esta consiste em tomar decisões num processo que se vai moldando e adquire identidade enquanto ocorre, no decurso do qual se apresentam opções alternativas, face às quais é necessário tomar uma decisão (SACRISTÁN 1995, P.87).

Portanto, é na tomada de decisões que os professores se encontram no processo educativo, que determinados conhecimentos profissionais contribuirão para resolver os dilemas que enfrentam quando decidem sobre metodologias, conteúdos, avaliações etc.

Para definir uma situação problema que muitos autores chamam de dilemas, buscamos as contribuições de Zabalza (1994), o qual utilizou como conceito de dilema para reflexão de situações problemas no contexto escolar:

> [...] todo conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar da sua atividade profissional... Em cada uma destas instituições problemáticas (que podem ser pontuais ou gerais) o professor tem de optar, e fá-lo, de fato, num sentido ou noutro (na direção de um ou de outro dos polos de dilema (ZABALZA 1994, p. 61).

Assim, apresentamos o uso do termo "situações problemas" para nos referirmos aos dilemas, pois, conforme Zabalza (1994), de maneira geral, uma aula desenvolve-se em termos de afrontamento de dilemas ou espaços problemáticos.

Apresentamos neste momento o percurso e a definição da metodologia adotada nesta pesquisa, esclarecendo como foram à seleção dos sujeitos, os instrumentos para coleta de dados, bem como a análises dos dados.

DESCRIÇÃO METODOLÓGIGA.

Para a realização desta investigação, utilizamos a pesquisa qualitativa interpretativa, sendo que a pesquisa qualitativa tem como o intuito de sustentar e subsidiar discussões de não limitar as dimensões de análises e o próprio campo da pesquisa, a preocupação da visão qualitativa, por sua vez, é a de descrever uma realidade complexa, mais do que relacionar fatores, por meio de sua mensuração, busca-se compreender processos.

A pesquisa qualitativa estimula os sujeitos participantes do estudo a pensarem livremente sobre as questões a serem respondidas, buscando o entendimento, para que o autor da pesquisa possa interpretá-la, fornecendo dados para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação conforme Bogdan e Biklen (1994).

A pesquisa qualitativa procura dar conta das questões muito particulares, neste sentido os autores e pesquisadores que seguem a abordagem da pesquisa qualitativa se preocupam em [...] compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados (MINAYO 1994, p. 24).

Buscamos referenciar também em outros autores, como: Suárez (2008), Lüdke e André (1986), Souza e Passegi (2008), Monteiro (2003, 2007), para compreender melhor o enfoque desta pesquisa cujas contribuições pontuam que os processos de pesquisa qualitativa na abordagem interpretativa valorizam a atribuição de sentidos fornecidos pelos sujeitos que inclui aspectos essenciais como identificação, descrição, explicação e compreensão do objeto pesquisado, implicado também pelos sentidos do investigador.

Contudo justifica-se a escolha das narrativas como instrumento metodológico de coleta de dados, considerando o enfoque particular desta pesquisa que se dedica a estudar as aprendizagens dos sujeitos pesquisados. Entendemos que a narrativa apresenta-se como um valioso instrumento de contribuição neste processo investigativo. Essas narrativas se caracterizam como documentos que são escritos pelos próprios sujeitos da pesquisa sobre uma determinada situação e contexto profissional. Um aspecto importante e interessante com o qual a narrativa escrita pode contribuir é na compreensão de um acontecimento que, de alguma forma, marcou o sujeito pesquisado, como a vivência desse fato foi observada, sentida e pensada na perspectiva da aprendizagem profissional.

Para Souza e Passegi (2008) o ato de narrativo potencializa aos sujeitos pesquisados analisar suas experiências, evidenciando fatos importantes que foram construídos no seu percurso profissional, constituin-

do neste momento uma possibilidade de (re) construção de práticas atuais, mediante a interpretação e a (re) significação de experiências passadas.

As narrativas escritas, aqui foi utilizadas em três momentos importantes,que também são de natureza diferenciada, conforme apresentaremos a seguir:

I. **Narrativas escritas:** neste sentido a utilização de narrativas surge como uma possibilidade privilegiada para investigar este processo de desenvolvimento e aprendizagem profissional, as narrativas, portanto não são meras descrições da realidade, elas são, especialmente, produtoras de conhecimentos que, ao mesmo tempo em que se fazem veículos, constroem e reconstroem, e proporcionam ao professor a oportunidade de organizar suas ideias, de pensar suas ações e atitudes de forma reflexiva, de construir suas experiências e vivências, de maneira sistematizada. As narrativas [...] pretendem reconstruir, documentar, questionar e tornar crítico os sentidos e compreensões pedagógicas que os docentes constroem e reconstroem quando escrevem, leem e refletem (SUÁREZ, 2008, p.110).

II. **Trabalho de Conclusão de Curso – TCC:** o consideramos como uma narrativa escrita que oportuniza ao professor refletir nas práticas vivenciadas, constituindo-se em síntese reflexiva sobre a realidade vivida, tornando-se objeto de pesquisa e análise, de suas aprendizagens e experiências na formação inicial como contribuição para o desenvolvimento profissional. O TCC também contribui em outros aspectos: o desenvolvimento pessoal, uma vez que não se separa o profissional da dimensão humana, que para Nóvoa (1992) em seus estudos a formação docente, deve situar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, no percurso dos diferentes ciclos da sua vida, neste sentido construindo lógicas de formação que valorizem a experiência.

III. **Situações Problemas:** construímos as situações problemas como um instrumento formativo e reflexivo de formação profissional, sendo que, através destas situações o sujeito tem a oportunidade de refletir sobre sua ação concreta, permitindo que questione e avalie o que escreveu e como escreveu, posicionando-se, simultaneamente, como escritor e leitor das experiências e vivências narradas neste processo formativo e reflexivo. As situações problemáticas podem ser: pontuais ou gerais que podem se apresentar ao professor, no seu desenvolvimento profissional em início de docência, considerando, entretanto dois pontos importantes: a identificação de situações dialéticas ou conflitantes que se produzem nas situações práticas cotidiana no contexto escolar conforme evidencia Zabalza (1994).

Para refletir sobre o início da docência do professor de educação física na escola e suas aprendizagens, tomamos como referência, neste estudo, Huberman (1992), que define a fase inicial caracterizando, de 1 a 3 anos de carreira, o início, a entrada, período caracterizado pela sobrevivência e descoberta. Assim, definimos este período como o critério principal para a escolha dos sujeitos desta pesquisa: professores em início da docência, egressos do curso de Educação Física, formados na turma da UNEMAT 2009/2.

Os dados desvelam que: que no universo de 05(cinco) sujeitos da pesquisa apenas 01(um) é do sexo masculino e 04(quatro) do sexo feminino. Sendo todos os sujeitos pesquisados estão em docência na rede pública de ensino (estadual e municipal). Ressaltamos que no período da realização da pesquisa, todos os sujeitos eram interinos com contratos temporários ou em substituição.

Evidenciamos que através dos dados coletados, construímos 04(quatro) grandes eixos temáticos através do narrar dos sujeitos, como forma de melhor apresentar os achados:

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

ANÁLISES DE DADOS

Neste momento apresentamos apenas um recorte das análises dos eixos: ***Experiência na prática docente: sentidos e significados*** e ***Os desafios, dilemas e enfrentamentos no início da docência***.

Explicitaremos neste momento alguns dados que aborda as experiências na prática da docência, construídas/reconstruídas no contexto de formação dos professores pesquisados.

Na narrativa de P1 é evidenciado o significado de sua formação inicial.

> [...] foi de uma enorme importância na minha formação profissional como professor em Licenciatura Plena em Educação Física, foram os quatro anos mais gratificantes do meu estudo, isso fez com que hoje eu sou um professor de educação física, atuando na Zona Rural, mesmo sendo só contratado pelo município de Cáceres MT (P1).

Ressalta assim a importância do curso para sua formação como pessoa e profissional, destacando a especificidade do ensino na zona rural.

Desse modo, o curso de formação inicial deve contribuir para uma formação, não apenas como mera transmissora de conhecimentos ou promoção profissional. Conforme P2 pontua, *[...] o papel da universidade é fazer com que o aluno absorva o máximo de conhecimento [...]*. Para P2, o processo formativo vivido não é visto levando em consideração, principalmente, o contexto e a cultura em que determinadas práticas se desenvolvem. A Universidade deveria contribuir com o desenvolvimento de mudanças mais amplas, no contexto escolar e da formação. *[...] a universidade funciona como base, mas é preciso buscar complementar essa formação inicial de forma a se melhorar a prática docente cada vez mais* (P3).

Já para P4 e P5, os significados atribuídos à formação inicial foram diferentes.

[...] a universidade, ela fornece o básico para nossa formação, acredito que precisamos buscar sempre novos conhecimentos, não dependendo somente do que a universidade oferece; sendo assim, o papel dela é formar professores com um olhar de busca de conhecimentos (P4).

[...] a universidade contribuiu pouco, é devido ao espaço físico para realizarmos aulas práticas, a universidade não oferecia local adequado e muito menos bibliografias/livros que poderiam ser utilizado pelos alunos de E. F. na biblioteca universitária da UNEMAT (P5).

P4 ressalta uma formação que se aproximou mais de uma postura reflexiva, possibilitando um olhar de busca de conhecimento, mostrando uma compreensão de que os conhecimentos e aprendizagem não se resumem, apenas, à sua formação acadêmica na Universidade. Mostra perceber que determinadas aprendizagens e conhecimentos estão fora desse contexto. Para P5, tal formação foi prejudicada em função das condições físicas e materiais oferecidos aos alunos, contexto esse que influenciou negativamente nos conhecimentos construídos pela professora.

Neste sentido verifica-se conforme as narrativas a necessidade de adquirir conhecimentos e experiências que pudessem auxiliar sua formação inicial, o que nos faz acrescentar a necessidade de uma interação da teoria/prática na formação de professores, inicial com a continuada, pautada na reflexão, de modo que o aprender a ensinar seja realizado mediante um processo em que os conhecimentos práticos e teóricos se integrem numa perspectiva curricular voltada para ação no desenvolvimento profissional.

Gatti (1997) afirma que instituições de ensino superior de formação de professores têm se revelado totalmente distanciadas do problema do exercício do magistério, sobretudo da escola, da realidade escolar, pois alguns docentes não têm clareza sobre suas concepções de educação, ainda têm a ideia instrumental, do professor centralizador, diante do contexto, não conseguindo articular uma verdadeira proposta de trabalho na formação.

Neste momento recorremos a apenas duas situações *(2ª situação e 6ª situação*) das seis construídas na realização da pesquisa, evidenciada neste na perspectiva de desvelar como os professores pesquisados vão construindo/reconstruindo, significando e (re) significando, suas experiências pessoais e profissionais nos seus contextos formativos, bem como (re) significar seus conhecimentos construídos na formação inicial. Evidenciamos neste momento as situações problemas:

2ª Situação – ***A diretora da escola solicita de você que trabalhe com os alunos do 9º ano o conteúdo esportes, relacionando a mídia e o futebol. Diante de tal situação, como você trabalharia essa problemática?***

A segunda situação problema traz os esportes, mídia e futebol, como conteúdos da Educação Física a serem trabalhados no contexto escolar, para que os professores iniciantes P1, P2, P3, P4, P5 pudessem construir seus relatos, transcritos abaixo:

[...] trabalharia, primeiramente, com pesquisa e apresentação, mas primeiro dividiria os alunos em grupos e daria os diversos temas relacionados à mídia e o futebol (P1).

[...] primeiro eu faria uma leve contextualização sobre a história da mídia, qual é o papel da mídia e qual as interferências da mídia na vida cotidiana das pessoas, entre outras, mostraria a relação importante da mídia com o futebol (P2).

Os relatos de P1 e P2 evidenciam a relação do conteúdo esporte com uma prática que é hegemonicamente divulgada pela mídia, pois a compreensão dos professores é falar sobre a importância da mídia numa perspectiva ampla.

P3 compreende a relação da mídia com o futebol de uma maneira mais crítica.

[...] colocaria em debate com os alunos atitudes que a mídia tem divulgado de atletas famosos, levando-os a refletir sobre as mesmas. Apresentaria a diferença entre o futebol arte e o futebol força, colocando em evidencia o valor das atitudes positivas no esporte (P3).

Propostas têm sido formuladas para tentar encontrar o caminho que se deve seguir: uma prática pedagógica que atenda a todas ou às principais necessidades da Educação Física e sua intervenção na sociedade.

Esses caminhos têm sido chamados de abordagens, e se apresentam de maneiras distintas aplicadas ao ambiente escolar. Ao compreender essas abordagens, o professor contribuirá com uma Educação Física mais crítica.

Entretanto, ao falar da *mídia, atletas famosos, futebol arte e futebol força*, os professores precisam ter conhecimento de que estamos falando de uma sociedade que, muitas vezes, é instigada no desenvolvimento social por uma sociedade capitalista. Ao levar determinados conceitos para dentro da escola, precisa-se compreender o contexto escolar em que o professor está inserido.

O conhecimento a ser ensinado deveria ser construído, constantemente, pelo professor, na articulação com outros tipos de conhecimento explicitados na base de conhecimento, conforme Mizukami e Reali (2002). Portanto, a compreensão do que e como ensinar um tópico de uma disciplina específica precisa ser construída pelos professores em início da docência.

Portanto, durante o exercício profissional, os docentes acabam construindo um novo tipo de conhecimento, que é denominado de conhecimento pedagógico do conteúdo.

Já os relatos de P4 e P5 apontam outros elementos:

[...] trabalharia relacionando os dois conteúdos, onde os alunos seriam questionados sobre a influência que a mídia exerce sobre o esporte e se apropria dessa cultura popular para obtenção de lucros; outra questão a se levantar é como os clubes e os próprios jogadores pensam sobre essa problemática, e muitas vezes se faz preciso para que esses clubes tenham receita. Essa influência vem deixando os demais esportes fora do contexto esportivos do país, já que os brasileiros são apaixonados pelo futebol (P4).

[...] trabalharia de uma forma na qual explicaria para os alunos qual é a influência da mídia sobre o futebol, a forma pela qual a mídia utiliza o esporte e o jogador para vender um produto; fazer uma propaganda de uma empresa marca ou símbolo, sem se importar se esse produto é benéfico ou maléfico ao ser humano, pode ser um remédio para dor de cabeça ou uma cerveja (P5).

Percebemos nas narrativas de P4 e P5, que estes buscam fazer relação com o cotidiano do aluno, o que não é tarefa fácil para os professores em início da docência. E, para que isso ocorra, o professor deve utilizar o esporte, não de rendimento (esporte espetáculo), e sim a integração social para não discriminar ninguém.

Enfatizamos, portanto, que o professor precisa valorizar sua capacidade de construir práticas pedagógicas que possam ajudá-lo a enfrentar a realidade complexa do contexto escolar.

Kunz (2003) defende as encenações temáticas que podem possibilitar um planejamento. A partir dessas encenações com alunos, ele pode ser capaz de compreender melhor o mundo cultural e social do esporte, relacionando-o com o contexto social em que vive.

Analisamos que o trabalho com este conteúdo não é tarefa fácil, mesmo porque a mídia é contraditória, uma vez que divulga e transforma o esporte em espetáculo de forma errônea, e ainda acelera o processo de transformação desse esporte em mercadoria. Se em uma aula de Educação Física o professor assume essa postura irrefletida, de acolher tal concepção de esporte, passa a incentivar o consumo errado do esporte e de tudo o que está relacionado a ele (estrutura, produtos, ídolos, drogas e doping).

A partir dos relatos de P4 e P5, compreendemos que os professores, ao estimular o pensamento crítico dos alunos, contribuem para atitudes educativas que se abrem à compreensão das pessoas.

6ª Situação – ***Você está ministrando uma aula de ginástica no pátio da escola com a turma do 6º ano. Ao terminar a aula, você se dirige para a sala dos professores e encontra com outro professor de educação física do ensino médio, que faz o seguinte comentário: Nossa você é bem tecnicista hein! Coitados do alunos nem sabem por que fazem. Como você justificaria a sua aula para esse professor?***

Como os professores pesquisados podiam escolher as situações para construírem suas narrativas, apenas P1 contribuiu com esta situação problema:

[...] me desculpa professora, eu estou ministrando as minhas aulas, utilizando esse método com essa turma porque preciso saber a suas resistências e agilidades dos movimentos dos mesmos (P1).

Percebe-se que a P1 tenta argumentar, embora seus argumentos ainda se revelem frágeis. Pois, resistência e agilidade não podem ser apreendidas de diferentes formas?

Para Sacristán (1995), o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professor e aluno, mas também porque esses atores refletem a cultura escolar e o contexto social onde estão inseridos.

Sendo assim, pelas narrativas dos sujeitos envolvidos em relação às situações problemas, entende-se que eles necessitam de um tempo maior para construírem os seus conhecimentos profissionais. Contudo, a apreensão desses conhecimentos práticos vai depender de como o professor compreende seu papel de docência no contexto escolar. A prática desses conhecimentos – do e sobre o ensino – é gerada na e pela ação, tendo como base, portanto, o espaço escolar no qual o professor exerce sua profissão.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conforme os dados analisados, os professores em início de docência, apesar das contradições e dificuldades, buscam corresponder os problemas encontrados na prática docente. E, através do enfrentamento das situações problema, os professores vivenciam o processo de reflexão sobre o seu próprio trabalho docente, forçando a reconstrução e a (re) significação de suas ações.

Quanto às situações problema que se apresentam para o professor em início da docência, apesar das dificuldades na compreensão de certos processos didáticos, o professor em início de docência tenta resolver os desafios presentes na docência; contudo, não percebem que muitas vezes reproduzem um discurso que dicotomiza teoria e prática, reforçando assim que a sua formação é apenas teoria ou prática, dependendo do contexto. Acreditamos que os dilemas encontrados no estudo não traduzem todos os conflitos, enfrentamentos e dilemas vivenciados pelos professores, apenas confirmam que a prática pedagógica em contexto é um espaço de confrontos.

Compreendemos que os professores em início da docência compreendem, constroem e reconstroem suas práticas, em determinadas situações e dilemas no contexto escolar, fica evidenciado que o professor busca por modelos pré-conhecidos e experiências que ocorreram durante sua formação inicial. São essas experiências e conhecimentos que farão com que os sujeitos, em confronto com a realidade inicial, transformem suas experiências em aprendizagens que respondam aos desafios das práticas concretas do cotidiano escolar.

Conforme Monteiro (2003) o início da docência corresponde a um período de mudanças profundas, com modificação em seus contextos social, profissional, e nas relações construídas pelos sujeitos, implicando pensar as exigências e desafios enfrentados pelo docente, uma vez que o trabalho docente é reconhecidamente complexo, permeado por indeterminações profissionais que desafiam o docente sempre que necessário a construir/reconstruir o saber.

Dessa forma, a constituição da sua prática docente para além das experiências na formação inicial vai sendo reconstruída no exercício de sua prática profissional, mediante a sua capacidade de pensar, de construir soluções a partir de suas aprendizagens no cotidiano escolar ocorrida na formação.

Portanto nesta perspectiva [...] a formação inicial é entendida como um dos momentos do processo de desenvolvimento profissional, sua importância se deve ao fato desta concepção propiciar o entrelaçamento dessa formação, consequentemente a inter-relação de diferentes dimensões, etapas da carreira, contextos e campos de conhecimentos (MONTEIRO 2003, p.9).

Portanto, a aprendizagem da docência ocorre na articulação entre os conhecimentos e aprendizagens na formação inicial e a realidade concreta da escola, constituindo um processo dialético entre professor, aluno e contexto escolar. É a partir desta relação que o professor em início de docência terá condições de construir práticas pedagógicas e adquirir conhecimentos no processo de desenvolvimento profissional.

REFERENCIAS.

BARROS, A. M. R. de. A fase inicial da docência em matemática sob a perspectiva e reflexão de professores em fase inicial de carreira**.** In: **Revista de Educação**, v. 12, n. 13, p. 39-58, 2009.

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

CAVACO, M. H. Ofício do professor**:** o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto, 1991, p. 155-191.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

KUNZ, E **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 5. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

GATTI, B. A. **Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional**: dialogia e qualidade. Revista Brasileira de Educação**.** Dez., n.30, p. 124-132, 2005.

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

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário**.** In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995. P.141-170

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão.** Tese (Doutorado em Educação). São Carlos, Universidade Federal de São Carlos São Carlos, 1996.

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

MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes.** 2010. 349 f. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. da G. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento Profissional**.** In: REALI, A. M. de M. R. & MIZUKAMI, M. da G. **Formação de Professores**: Tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Aprendizagem da Docência**: Professores Formadores. Revista E- Curriculum. São Paulo, v1, n. 1, dez – jul. 2006. http//.pucsp.br/curriculum.

_____, REALI, A. M. M. R. (orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

_____, REALI, A. M. M. R. (orgs.). **Processos formativos da docência: conteúdos e práticas**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2005.

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

_____ **O trabalho docente na educação básica**: contribuições formativas e investigativas em diferentes contextos. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

NONO, M. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes.** 2005. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005

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

_____**Professores**: imagens do futuro presente. Real gráfica artes gráficas, Lisboa, 2009.

_____**Vidas de professores**. 2. Ed. Porto-Portugal: Porto, 1992

_____**Profissão professor.** Ed. Porto-Portugal: Porto, 1995b.

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

SHIGUNOV, V; S NETO, A. **A formação profissional e a prática pedagógica:** ênfase nos professores de Educação Física. Londrina, Paraná: O Autor, 2001

SOUZA, E. C. de.; PASSEGI, M. da C. (Org**.). Pesquisa (auto) Biográfica:** Cotidiano, imaginário e memória. Natal, RN: EDUFRN: São Paulo: Paulus, 2008.

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

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÒVOA, A (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

[1] Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) Cáceres MT.

[2] Rede Pública Municipal de Cáceres.

[3] IE-UFMT,

[4] Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Rua Ana Fontes, 372, Cavalhada I
Cáceres/MT
78200-000