

PERCursos FORMATIVOS DA VIDA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS¹

Daniela de Moura Clates

Universidade Federal de Santa Maria

danielaclates@yahoo.com.br

Adriana Claudia Martins

Universidade Federal de Santa Maria

teacheradrianacm@hotmail.com

Heloisa Elesbão

Universidade Federal de Santa Maria

heloisaelesbao@bol.com.br

Maria Cecília da Silva Camargo

Universidade Federal de Santa Maria

mceciaciag6@hotmail.com

Resumo

Este estudo apresenta resultados de uma etapa preliminar de uma investigação que tem como foco a formação continuada e as experiências docentes de professores de EF da RMESM/RS. Trata-se de uma pesquisa descritiva e a produção de dados deu-se por meio de questionários. O processo investigativo apresenta dados sobre os percursos formativos e profissionais de professores de EF da RMESM, indicando as influências de experiências esportivas e de EF escolar na definição profissional. Os dados apontam para as limitações da formação inicial em relação às necessidades reais do cotidiano escolar, bem como o afastamento entre teoria e prática, embora expressem um entendimento de formação como um processo contínuo na carreira.

Palavras-chave: Percurso formativo. Fases da vida profissional. Professores de Educação Física.

Introdução

¹ O presente trabalho contou com apoio financeiro CAPES.

O percurso formativo de professores reúne diversos processos que os constituem como ser docente. Assim, esse percurso orienta a formação de professores como um processo contínuo que se inicia das experiências sociocorporais, passando pela formação inicial, pela formação continuada e pelas diferentes fases da vida profissional.

Esta pesquisa apresenta resultados de uma etapa preliminar de uma investigação que tem como foco a formação continuada e as experiências docentes de professores de Educação Física (EF) da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria no Estado do Rio Grande do Sul (RMESM/RS). Desta forma, trazemos a formação profissional caracterizada pelas motivações dos professores da RMESM/RS na escolha da área e pela formação inicial e, a trajetória docente dos professores descrita pelo tempo de atuação, pelo processo de transição de estudante para professor e os sentimentos e experiências do início da carreira. Trata-se estudo de caso descritivo, no qual se utiliza como recurso preliminar para dar sustentação ao processo investigativo o questionário. A opção por este instrumento deve-se ao fato de permitir a coleta de informações e buscar respostas sobre a realidade dos colaboradores do estudo. De acordo com Cervo e Bervian (2002), o questionário é a forma mais utilizada para coletar dados, possibilitando medir o que se deseja investigar.

Nesta etapa, participaram trinta e sete professores de EF da RMESM/RS, em suas diferentes fases da vida profissional (Day; Gu, 2012). Descrito o caminho metodológico seguido pela pesquisa, pretende-se neste estudo analisar os percursos formativos e profissionais de professores de EF da RMESM/RS. Nesta intenção, vamos discorrer sobre os processos de formação docente juntamente a análise dos questionários dos professores de EF da RMESM/RS em seus percursos de desenvolvimento profissional.

O contexto investigativo

O município de Santa Maria é localizado no centro geográfico do Estado do Rio Grande do Sul (RS), a cidade possui uma área territorial de 1.781,566 km², com uma população estimada de 280.505 pessoas (IBGE, 2018), dividida em oito regiões: Região Norte, Região Nordeste, Região Oeste, Região Centro Oeste, Região Centro, Região Centro Leste, Região Leste, Região Sul.

Santa Maria possui oitenta e quatro escolas municipais na cidade, conforme descrito na tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Relação de Escolas Municipais da RMESM/RS

Escolas Municipais de Santa Maria/RS	Número de Escolas
Escola de Aprendizagem Industrial (EMAI)	1
Artes	1
Escolas Conveniadas	7
Escola de Educação Infantil (EMEI)	20
Escola de Ensino Fundamental (EMEF)	46
EMEF, pré-escola ao 5º ano	9
Total	84

Fonte: As autoras.

Dessas escolas foram contatadas quarenta e seis EMEF, que atendem alunos do sexto ao nono ano, dessas quatro não consegui contato telefônico e nem por e-mail e, assim optamos em não ir às escolas sem ter agendamento prévio de horário, para visita e falar com os professores. Das quarenta e duas EMEF, seis não foram visitadas por já terem sido aplicado o questionário para os professores em outra escola, uma não foi visitada, pois não foi autorizada pela direção, outra não foi visitada por não haver professor de EF atuando na escola, uma não precisou ser visitada, porque o secretário forneceu o e-mail do professor; e outra escola não foi visitada, pois a única professora da escola encontrava-se de atestado no momento da realização da pesquisa, portanto, foram no total trinta e duas EMEF visitadas, espalhadas pelas oito regiões da cidade.

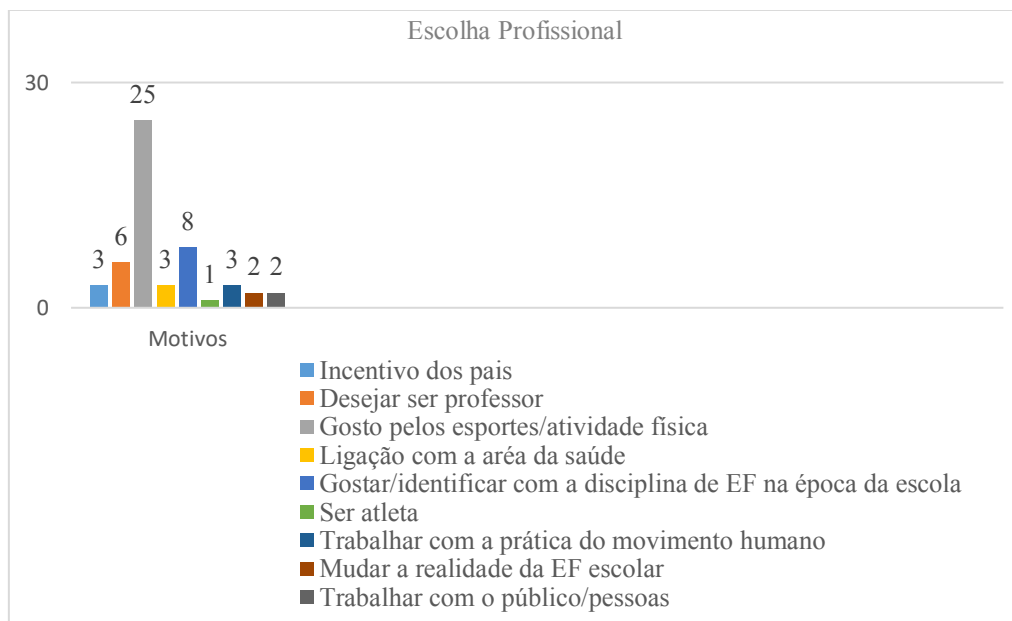
O percurso formativo e a inserção na docência

A formação de professores deve ser considerada um processo contínuo, que se inicia anteriormente ao curso de formação inicial, solidificando-se no seu decorrer, consolidando-se com o seu término e se aperfeiçoando com as experiências docentes e os cursos de formação continuada. Esse processo, considerado processo de socialização, é marcado por continuidade e rupturas e, por ser um processo que ocorre ao longo da vida dos indivíduos, a socialização não se restringe aos lugares formais de formação.

Os professores de EF da RMESM que participaram da primeira etapa investigativa e que responderam as questões do questionário, em sua grande maioria escolheram a profissão pelo gosto aos esportes e atividades físicas, além das experiências na disciplina de EF quando alunos da Educação Básica. Esses achados corroboram com estudos já realizados

a respeito, os quais trazem fortemente questões relacionadas à socialização antecipatória. Para Carvalho (Carvalho, 1996, p. 43) a escolha pela área da EF parte da “[...] possibilidade de continuarem associados ao desporto, à oportunidade de trabalharem com crianças, numa atmosfera de trabalho que lhes é familiar e positiva; são indivíduos influenciados por professores, treinadores, familiares ou pares e que escolhem o curso”.

Gráfico 1 - Motivo da escolha profissional dos professores da RMESM na área da EF



Fonte: As autoras, com base nos questionários.

Os processos formativos são construídos a partir das experiências pessoais e profissionais dos sujeitos, desta forma, Figueiredo (2014) parte do pressuposto de que a experiência social do indivíduo interfere na sua formação acadêmica. As experiências construídas pelos professores investigados durante suas trajetórias de vida demonstram que tais influências ocorreram através da socialização primária, anteriormente ao ingresso no ensino superior, como evidenciado no gráfico acima ao serem questionados sobre os motivos da escolha profissional, obtivemos um número bastante expressivo no que tange o gosto e interesse pelos esportes e o fato de gostar e se identificar com a disciplina na época da escola.

Carreiro da Costa (1996) apresenta em seu estudo que devemos considerar que os indivíduos ficam expostos durante anos aos modelos de ensino no decorrer da Educação Básica fazendo com que muitos acadêmicos do curso de EF passem a aprender o que é

EF por meio dessas experiências. Assim, os saberes da experiência “surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o(a)s professore(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 232, grifo dos autores).

As experiências vividas ao longo da escolarização agregam-se a outras. Isso significa, que os saberes e as experiências que os professores adquirem durante suas trajetórias de vida pessoal e profissional constituem-se em *habitus*. Conforme Silva (2003, p.73), “[...] o *habitus* professoral é permeado pela trajetória social”, desta forma, fazem parte da história de vida dos professores, permeando passado e presente na construção de uma identidade profissional e social.

Durante décadas a profissão de professor passou por inúmeras transformações. O professor com o passar do tempo deixa de ser o principal detentor de conhecimento, constituindo-se como “[...] uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais” (Charlot, 2008, p. 21). No entanto, mesmo com tanta incoerência sobre a figura do professor e com as mudanças e desvalorização da profissão com o passar das décadas, ainda encontramos professores que escolheram a docência apenas pelo fato de desejarem ser professores, por amor à docência e, muitas vezes, foram incentivados pelos seus pais ou familiares.

A formação inicial, compreendida como um dos momentos da carreira profissional, é insubstituível e tem papel fundamental na constituição do ser docente. Esse período representa, de acordo com Carreiro da Costa (1996, p.10) durante o qual o futuro professor tem a oportunidade de elaborar “[...] conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente”. Na mesma direção, Ghedin, Almeida e Leite (2008) acrescentam que os cursos de formação de professores possibilitam uma base reflexiva da formação e atuação profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº. 9394/96), no Título VI “Dos Profissionais da Educação”, atende à importância do processo formativo docente, nos seus artigos 61 a 67. As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores à atuar na Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, foram instituídas pelo Parecer CNE/CP 09/2001 e pela Resolução CNE/CP 01/2002, apresentam princípios orientam a política de formação de professores

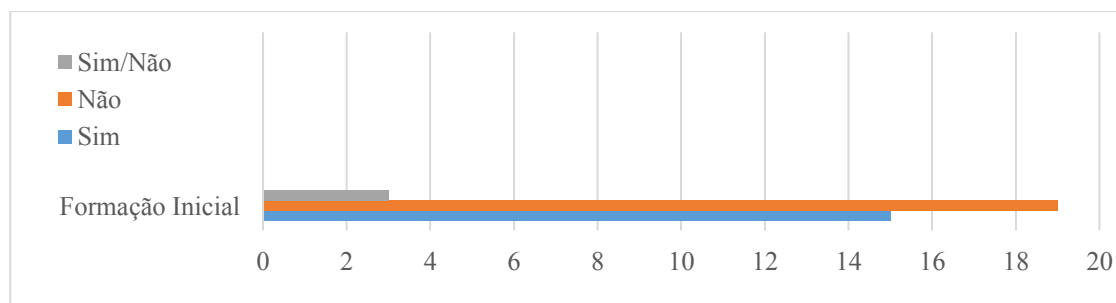
nas instituições de Ensino Superior. Mas cabe a cada instituição a criação de do seu Projeto Político Pedagógico do curso.

É preciso compreender que a formação inicial não comporta mais a mera transmissão de conhecimentos. Ensinar os futuros professores a serem professores baliza questões mais complexas e, o processo de desenvolvimento do conhecimento “[...] deveria fomentar os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências” (Imbernón, 2001, p. 63).

A formação de professores de EF no Brasil é regida pela Resolução CNE/CES nº. 7, de 31 de março de 2004. Nessa Resolução sinaliza-se no Artigo 4º que o curso de graduação em EF deverá qualificar o profissional por meio de uma formação generalista, humanista e crítica a partir de concepções científicas, filosóficas e éticas e que, especificamente, o professor de EF para a Educação Básica, descrito no parágrafo 2º, do mencionado artigo, deverá estar “[...] qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação” e outras orientações tratadas na referida Resolução (Brasil, 2004, p. 1-2).

Apesar da mencionada Resolução apontar as competências e habilidades que os cursos de formação de professores de EF devam conceber, ainda há necessidade desses cursos implementarem estratégias educacionais para que possam alcançar os objetivos fundamentais para atuação dos futuros docente nas escolas. Visto que, temos a formação inicial mencionada pelos professores colaboradores do estudo como insuficiente para o trabalho que exercem na escola.

Gráfico 2 – Formação Inicial suficiente para o trabalho docente



Fonte: As autoras, com base nos questionários.

Dentre os limites da formação inicial citados pelos professores é possível destacar o distanciamento da realidade escolar e a falta de articulação entre a teoria e prática como

os elementos de maior incidência. Ainda que este último elemento contemple o Artigo 10 na Resolução CNE/CES nº. 7, 31 de março de 2004, os cursos de formação apesar de implementarem no Projeto Político Pedagógico as especificações de práticas como componente curricular, ainda é preciso fazer com que os acadêmicos tenham maior contato com o contexto que irão se inserir de forma reflexiva.

Todavia, sendo a formação inicial considerada insuficiente para o trabalho docente executado nas escolas, há um reconhecimento de que o processo formativo é contínuo e se faz no dia a dia da docência. Ghedin, Almeida e Leite (2008) salientam que para se compreender o papel do professor é necessário compreender a realidade escolar. Os professores deste estudo passaram por formações em anos e em instituições diferentes.

Tabela 2 – Ano de formação, instituição e sexo professores da RMESM/RS

ANO DO TÉRMINO DA GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO	Nº DE PROFESSORES	SEXO
1984	UFSM	1	1 Masculino
1985	UFSM	1	1 Feminino
1986	UFSM	2	2 Masculino
1987	UFSM	1	1 Feminino
1988	UFSM	2	2 Feminino
1989	UFSM	1	1 Feminino
1990	UFSM	4	2 Feminino 2 Masculino
1991	UFSM	1	1 Feminino
1992	UFSM	1	1 Feminino
1993	UFSM	2	2 Feminino
1994	UFSM	2	2 Feminino
1995	UFSM	4	3 Feminino 1 Masculino
1996	UFSM	3	3 Feminino
1999	UFSM	1	1 Feminino
2003	UFSM	2	1 Feminino 1 Masculino
2007	UFSM	1	1 Feminino
2010	UFSM	1	1 Masculino
2011	UFSM	2	1 Feminino 1 Masculino
2011	ULBRA	1	1 Feminino
2012	ULBRA	1	1 Feminino
2014	UFSM	2	2 Feminino
2015	UFSM	1	1 Feminino
TOTAL	2 ULBRA 35 UFSM	37	28 Feminino 9 Masculino

Fonte: As autoras, com base nos questionários.

Podemos analisar uma diferença de trinta e um anos entre a formação dos professores que preencheram o questionário, observando que há um total de vinte e cinco professores com

mais de vinte anos de formação e a maior parte desses docentes são do sexo feminino, contando ainda que houve duas professoras que optaram por não participar da pesquisa. Dados do Censo Escolar da Educação Básica, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que coordena os processos censitários e avaliativos da educação brasileira, evidenciam que “[...] a docência se mostra, ainda hoje, como uma boa oportunidade de trabalho para as mulheres” (Carvalho, 2018, p. 18), apontando a predominância de mulheres nos cargos de docentes na Educação Básica.

Tabela 3 – Professores por sexo e etapa de ensino no Brasil – 2009/2013/2017

		BRASIL		ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2009	FEMININO	1.535.919	82,7	365.664	96,8	670.359	90,9	577.652	73,6	295.335	64,2
	MASCULINO	321.359	17,3	11.896	3,2	67.474	9,1	207.557	26,4	164.688	35,8
	TOTAL	1.857.278		377.560		737.833		785.209		460.023	
2013	FEMININO	1.644.717	81,5	463.860	96,9	675.710	90,1	570.673	71,1	312.717	61,6
	MASCULINO	372.354	18,5	14.951	3,1	74.656	9,9	232.229	28,9	194.900	38,4
	TOTAL	2.017.071		478.811		750.366		802.902		507.617	
2017	FEMININO	1.683.772	81,0	538.708	96,6	677.219	88,9	527.146	68,9	303.900	59,6
	MASCULINO	395.138	19,0	18.833	3,4	84.518	11,1	237.585	31,1	205.894	40,4
	TOTAL	2.078.910		557.541		761.737		764.731		509.794	

Fonte: Com base no Censo da Educação Básica, Carvalho (2018).

Os dados da figura anterior, conforme Carvalho (2018), apontam a predominância das mulheres em todas as etapas da Educação Básica, com maior destaque na Educação Infantil e nos anos iniciais, estando em torno de noventa por cento. A análise desses dados por região geográfica demonstra que a região sul é que tem maior incidência de mulheres atuando na Educação Básica quando comparada as outras regiões.

Tabela 4 – Distribuição de professores por sexo e região geográfica – Brasil – 2009/2013/2017

		CENTRO-OESTE		NORDESTE		NORTE		SUDESTE		SUL	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2009	FEMININO	109.196	82,2%	450.850	80,6%	117.354	74,8%	624.684	84,6%	234.233	86,8%
	MASCULINO	23.713	17,8%	108.612	19,4%	39.539	25,2%	113.979	15,4%	35.750	13,2%
	TOTAL	132.909		559.462		156.893		738.663		269.983	
2013	FEMININO	115.381	81,5%	458.661	79,4%	127.559	71,6%	684.396	83,5%	259.130	86,2%
	MASCULINO	26.160	18,5%	119.269	20,6%	50.614	28,4%	135.268	16,5%	41.357	13,8%
	TOTAL	141.541		577.930		178.173		819.664		300.487	
2017	FEMININO	124.266	80,5%	466.044	78,7%	130.035	71,0%	691.084	83,0%	272.759	86,0%
	MASCULINO	30.160	19,5%	126.289	21,3%	53.183	29,0%	141.676	17,0%	44.220	14,0%
	TOTAL	154.426		592.333		183.218		832.760		316.979	

Fonte: Com base no Censo da Educação Básica, Carvalho (2018).

Carvalho (2018) destaca, com base em Gatti (2010), que a diferença dos dados pode estar na disponibilidade de oportunidades de trabalho entre as regiões, e que na região Sul a disponibilidade de oferta de outros trabalhos para os homens pode ser mais atrativa e rentável que a docência, diferente da região Norte que a docência é mais valorizada possivelmente pela escassez de oportunidades.

A docência assumiu no decorrer do século XX uma característica feminina e, hoje a Educação Básica é composta por uma grande presença de mulheres no exercício do magistério. Mas essa caracterização vem desde o século XIX com a expansão do ensino público primário, em que cada vez mais os homens vão abandonando o curso primário (Vianna, 2001). Podemos dizer que a “[...] nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, interfere nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos” (Vianna, 2001, p. 90), assim, essa relação com o outro e com o meio baliza o processo de constituição da identidade pessoal e conseqüentemente o processo de constituição da identidade profissional.

As diferentes fases do desenvolvimento profissional docente

Os professores em qualquer estágio da vida pessoal e profissional encontrar-se-ão em alguma fase do seu desenvolvimento (Day, 2001). Visto que a vida profissional dos docentes passa por diversas fases que caracterizam suas vivências e experiências do trabalho articuladas com a vida pessoal.

O desenvolvimento envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 2001, p. 20-21).

A análise dos questionários traça que o perfil das idades dos professores que estão atuando na RMESM/RS se encontra entre vinte e sete a cinquenta e nove anos. O grupo majoritário de professores da RMESM/RS fez sua graduação entre os anos 1982 a 1999, na UFSM. O grupo nascido na década de 1970 teve sua formação em EF no período compreendido entre os anos 1988 a 2003, todas na UFSM. Os professores nascidos na década de 1980 cursaram a graduação em EF entre os anos 2003 a 2015, destes cinco cursaram na UFSM e os outros dois na Universidade Luterana do Brasil em Santa Maria (ULBRA/SM). A década de 1990 representada por duas professoras, que ingressaram e concluíram a graduação entre os anos de 2010 a 2014.

Desta forma, a formação inicial, independente da época que tenha ocorrido deveria ser compreendida como início do processo de socialização profissional e, desse modo permitiria uma visão da realidade educacional, ou seja, conforme Imbernón (2001)

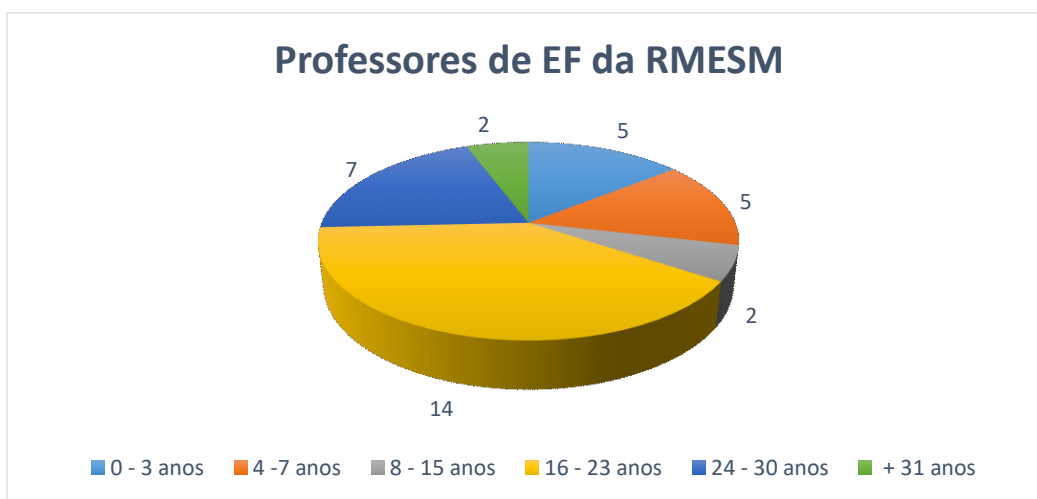
[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora (Imbernón, 2001, p. 60-61).

A fase de transição de estudante para professor e a inserção na docência é o momento em que o professor desenvolve sua identidade como docente e passa a assumir o papel concreto de docente no âmbito escolar (Vaillant; Marcelo García, 2012). Essa transição,

para a maioria dos professores colaboradores, foi boa, tranquila, apesar de estarem inseguros e preocupados, pois a realidade encontrada nas escolas não era a mesma desenhada pelos professores durante os cursos de formação.

Nesta pesquisa, podemos analisar uma diversidade de experiências docentes compreendidas entre um ano e quatro meses e trinta e quatro anos de carreira, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Tempo de atuação docente dos professores de EF



Fonte: As autoras, com base nos questionários.

Desta forma, de acordo com o gráfico 4, a distribuição da organização do tempo de docência com base nos estudos de Day e Gu (2012), as fases da vida profissional, destacamos que quatorze por cento dos professores da RMESM encontram-se na fase de compromisso, apoio e desafio, que compreende os três primeiros anos de docência e marcado como um período em que os professores da rede encontram-se em estágio probatório, momento caracterizado por inseguranças, mas também por grande entusiasmo e dedicação. Outros quatorze por cento dos professores encontram-se na fase dos quatro aos sete anos de docência, identidade e eficácia na sala de aula, caracterizada pela autonomia profissional em que os professores adquirem estabilidade profissional.

A fase de controle de mudança de função e identidade, aumento de tensões e transições, dos oito aos quinze anos de profissão, é um período de reflexão sobre o que já fizeram até o momento e até onde vão com a carreira, representado por seis por cento dos docentes. A fase dos dezesseis aos vinte e três anos de docência, de tensões trabalho-vida,

desafios à motivação e compromisso, é a de maior representatividade na RMESM, em que quarenta por cento dos professores encontram-se nesta etapa considerada intermediária da carreira. Nesta fase o apoio da direção e uma boa relação com os alunos interferem no desenvolvimento profissional dos docentes, pois é um momento em que a vida pessoal do professor também passa a interferir consideravelmente na sua prática docente.

As duas fases a seguir caracterizam o grupo de professores veteranos, onde se encontra o segundo maior grupo de professores da RMESM, vinte por cento que vivenciam a fase de desafios para manutenção da motivação, representada pelos vinte e quatro a trinta anos de docência, ao contrário das fases anteriores, nesta etapa os professores passam a enfrentar os maiores desafios de manter a motivação na carreira. E, a fase de motivação sustentada/descendente, capacidade de confrontar a mudança, esperando a aposentadoria, composta pelos professores com mais de trinta e um anos, com seis por cento dos docentes, é o estágio que os docentes superam as decepções e adversidades da profissão, ou seja, tornam-se refratários aos problemas.

Considerações Finais

No processo de construção dessa seção, resgatamos o objetivo deste estudo de analisar os percursos formativos e profissionais de professores de EF da RMESM/RS. E, esse caminho de aproximação aos professores da RMESM/RS, de idas e vindas às escolas, forneceu lastro para compreender o contexto em que estão inseridos. Se na literatura a expressão *dar voz* aos professores é mencionada, esses contatos possibilitam pensar sobre a necessidade de lhes dar *escuta*, por acreditar que mais importante do que os professores falarem é preciso que sejam ouvidos.

Assim, ao analisarmos os questionários percebemos uma motivação muito forte dos professores em relação ao gostar dos esportes e das atividades físicas orientando as escolhas profissionais, além da identificação com a área no tempo da escolarização e o desejo de ser professor.

A identificação com a área, a partir das experiências vividas na época da escola constituem-se em *habitus*. Essas experiências adquiridas, durante suas trajetórias, fazem parte da vida dos professores e, desta forma, podemos considerar a escolha profissional, como a incorporação de determinados *habitus* relacionados ao percurso formativo dos

professores. A escolha da profissão, incentivada pela família, quando destacada neste estudo pelo desejo de ser professor, parte de um *habitus* familiar, assentado em princípios norteadores que passam a ser adaptados pelo indivíduo.

O ensino não deve estar centrado na transmissão de conhecimentos, a formação inicial de professores deve estar pautada na reflexão sobre a educação e os contextos em que essa acontece. Os professores, na grande maioria, evidenciam que a formação inicial não é suficiente para o trabalho pedagógico na escola, devido a falta de articulação entre a teoria e prática. Isso manifesta uma constatação de que a formação dos professores deva estar em conexão com a escola, na atuação e reflexão do seu cenário.

A fase de transição de estudante para professor, esse início da carreira docente, caracterizou-se para alguns dos professores como tranquila, apesar de outros professores salientarem como um momento de choque com real, por assumirem o papel de docentes e não terem sido preparados durante a graduação para trabalhar com determinadas etapas de ensino e sistematização de conteúdos, apontando as lacunas existentes na formação inicial. E, apresentam um entendimento da importância da formação como um processo contínuo na carreira.

A análise dos questionários ainda nos mostram a fase em que cada professor se encontra na sua vida profissional, no entanto, a partir de conversar com esses professores durante os preenchimento dos questionários pude perceber que nem todos se encaixam nas fases da vida profissional propostas por Day e Gu (2012). Considerando-se um grande contingente de professores com mais de 15 anos de docência, é preocupante a queda de motivação nesta etapa que poderia representar um momento de maior comprometimento e satisfação na profissão.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>.

Brasil. *Resolução CNE/ CES 7, de 31 de abril de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo,

Brasília, DF, 5 abr. 2004. Seção 1, p. 18-19. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>>.

Carreiro Da Costa, F. da. (1996). A Formação de Professores: objetivos, conteúdos e estratégias. In: COSTA, F. C. et al. *Formação de Professores em Educação Física: concepções, investigações, prática*. (pp. 9-36). Edição: Faculdade de Motricidade Humana.

Carvalho, L. M. (1996). A formação inicial de professores revisitada: contributos da investigação sobre a socialização dos professores. In: COSTA, F. C. et al. *Formação de Professores em Educação Física: concepções, investigações, prática*. (pp. 37-56). Edição: Faculdade de Motricidade Humana.

Carvalho, M. R. V. de. (2018). *Perfil do professor da educação*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccffd3e?version=1.2>>.

Cervo, A. L.; Bervian, P. A. (2002). *Metodologia Científica*. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall.

Charlot, B. (2008). O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, 17(30), 17-31. Disponível em: <<https://educerehomini.files.wordpress.com/2017/08/charlot-o-professor-na-sociedade-contemporanea.pdf>>.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Tradutora Maria Assunção Flores. Portugal: Porto Editora, LDA.

Day, C.; Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Traucición Pablo Manzano Bernárdez. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones.

Figueiredo, Z. C. C. (2014). *Formação de Professores de Educação Física: elementos para uma epistemologia das práticas formativas*. Vitória: EDUFES.

Ghedin, E.; Almeida, M. I. de; Leite, Y. U. F. (2008). *Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro Editora.

- IBGE. (2018). *História & fotos*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santa-maria/panorama>>.
- Imbernón, F. (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo, Cortez.
- Silva, M. da. (2003). *Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidencia do habitus professoral e da natureza prática da didática*. Bauru, SP: EDUSC.
- Tardif, M.; Lessard, C.; Lahate, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, 1(4), 215-233. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod_resource/content/1/TARDIF%20C%20Maurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20-%20esbo%C3%A7o%20de%20uma%20problem%C3%A1tica%20do%20saber%20docente.pdf>.
- Vaillant, D.; Marcelo, C. (2012). *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR.
- Vianna, C. P. (2001). O sexo e o gênero da docência. *Cadernos pagu*, 17(18), 81-103. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>>.