

DIMENSÕES DA VULNERABILIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE

José Angelo Gariglio
EEFFTO/UFGM
angelogariglio@hotmail.com

RESUMO

Este artigo relata resultados de uma pesquisa que trata dos processos de iniciação à docência de professores de Educação Física (EF). A pesquisa vale-se dos estudos sobre a formação de professores, em especial aqueles que têm tratado a carreira docente como um contínuo formativo marcado pela presença de ciclos ou fases de desenvolvimento profissional. Dentro dessa problemática mais abrangente o nosso estudo situa-se mais diretamente no campo das investigações sobre a iniciação a docência. Com a pesquisa, buscamos encontrar respostas para as seguintes questões: como esses egressos pensam e agem na profissão nos primeiros anos de contato com a docência? Quais os principais desafios enfrentados pelos professores de Educação Física iniciantes? Qual a relação entre a iniciação à docência e a especificidade do ensino da Educação Física na escola? O estudo foi realizado com 13 de professores/as (4 homens e 9 mulheres) formados/as pelo curso de licenciatura da UFGM, todos com menos de dois anos de experiência profissional na escola. O estudo é de caráter qualitativo e valeu-se do uso de uma técnica de coleta de dados: entrevistas. Com as entrevistas, buscamos respostas para duas questões: como os professores se apercebem da situação precisa perante a qual se encontram nesse momento da carreira? Como esses docentes pensam e agem mediante a experiência de iniciar a docência no campo da intervenção pedagógica em EF? O estudo mostra que a experiência de inserção profissional dos professores de EF é marcada por uma dupla vulnerabilidade. Esses professores sofrem as mesmas agruras vividas por professores que iniciam a profissão (solidão, insegurança, stress, experiências contundentes de fracasso profissional), além de terem que lidar com um contexto de trabalho desfavorável face o déficit de legitimidade acadêmica dessa disciplina no currículo escolar. Por fim, os achados da pesquisa evidenciam que existem um conjunto de singularidades nas formas de inserção e desenvolvimento profissional docente. Reconhecer essas realidades situadas nos parece ser uma referência fundamental à produção de políticas de indução, retenção e desenvolvimento profissional dos

professores iniciantes que lhes garanta o pleno direito de conhecerem a profissão e de amadurecerem dentro dela.

Palavras-chave: Professores de Educação Física; Ciclos de desenvolvimento profissional; Iniciação a Docência.

Introdução

Nos últimos trinta anos, parte das literaturas internacional e nacional que tratam da formação de professores vem buscando compreender melhor os processos de socialização e desenvolvimento profissional dos docentes. Tais estudos visam, entre outros objetivos, compreender de que maneira os professores dão sentido a sua vida profissional e de que forma se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira. Esse processo de modelação da carreira docente, entendida como a confluência entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, estabelece formas de ser, agir e pensar que os indivíduos devem interiorizar e dominar para fazer parte da profissão docente.

Vários autores no campo dos estudos sobre a formação de professores têm tratado a carreira docente como um contínuo formativo marcado pela presença de ciclos ou fases de desenvolvimento profissional. Hubernam (1989, 1992), ao construir reflexões sobre essa hipótese, levanta questões que, para ele, ainda precisam ser debatidas de forma mais consistente. Dentre essas, destacamos três que expressam mais claramente o que os estudos sobre os ciclos de desenvolvimento profissional de professores almejam conhecer mais de perto: será que todos os professores passariam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos, o mesmo termo de carreira, independentemente da geração a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira? Que imagem essas pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? Esses docentes terão a percepção de que transformam os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades ou o domínio da matéria que ensinam?

Na busca por construir respostas sustentáveis a esses questionamentos, alguns pesquisadores vêm tentando nomear ou classificar quais seriam e como se caracterizariam os diferentes ciclos de vida profissional dos professores. Dentre os estudos mais famosos sobre o tema, é emblemática a pesquisa feita por Michael Huberman sobre o ciclo de vida profissional de professores do ensino médio. Nessa investigação, o autor classifica as fases da carreira docente em cinco momentos: de 1 a 3 anos, seria a fase de entrada e tateamento da profissão; de 4 a 6 anos, a de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico; de 7 a 25 anos, a de diversificação, ativismo e questionamento; de 25 a 35 anos, a fase de serenidade, distanciamento afetivo e de certo conservadorismo; e de 35 a 40 anos, uma fase caracterizada pelo desinvestimento profissional e pela amargura com a profissão ou de serenidade. Carter *et al.* (1987) propõem um modelo no qual os professores experimentariam cinco fases distintas na carreira docente: professor iniciante; iniciante avançado, prático competente, prático proficiente e o professor expert. Feiman-Nemser (2001) aponta que o processo de aprendizagem profissional, por sua vez, inclui três fases: a formação inicial, a indução (fase de transição entre a formação inicial e a entrada na profissão) e o desenvolvimento profissional.

A discussão sobre os ciclos de desenvolvimento profissional coloca em pauta o debate sobre a iniciação à docência como um ciclo determinante na história profissional dos professores, influenciando até no seu futuro e na sua relação com o trabalho. Os estudos produzidos por Veenamm (1984) são emblemáticos ao desenvolvimento dessa temática investigativa no campo da formação de professores. O autor, após uma síntese de mais 100 pesquisas realizadas em diferentes países, populariza o conceito de “choque de realidade”, também designado por “choque da práxis”, para se referir à situação que muitos professores vivem no primeiro ano de docência e que corresponde ao impacto sofrido com o meio socioprofissional ao ingressarem na profissão. Em alguns casos, esse período traumático se estende por mais ou menos tempo; isso dependerá da assimilação e da compreensão da realidade complexa que o professor tem de enfrentar.

Tal realidade coloca os docentes em uma situação de grande vulnerabilidade profissional. O choque com a realidade e a crise profissional que se pode instalar nos primeiros meses ou anos de profissão pode levar os professores a abandonar definitivamente a profissão ou pode marcá-los negativamente para o resto de sua carreira (SCHERFF, 2008). Os professores iniciantes estariam mais vulneráveis ao peso da

complexidade e das exigências da vida escolar comparativamente aos docentes mais experientes. Para estes, o domínio da sala de aula é algo mais familiar, têm um repertório de estados de conhecimento (contato visual, proximidade com os estudantes, habilidade para lidar com pessoas em grupo, comportamento calmante, baixo nível de voz), que lhes permitirá desenvolver um caminho eficiente nesse espaço de ensino. Além disso, o professor experiente teria maior capacidade de antecipar e solucionar situações-problema por meio da utilização da memória de longa duração, alcançando objetivos de maneira menos exigente, o que pode parecer algo fácil aos olhos de um professor iniciante (BEIJAARD & VERLOOP, 1996).

Sobre essa situação de vulnerabilidade dos professores, inúmeros estudos internacionais têm apontado que o índice de abandono na profissão docente seria um dos mais elevados, comparativamente ao de outras profissões liberais.¹ Estudos em alguns distritos escolares norte-americanos mostram um valor aproximado de 40%-50% de professores que abandonam a profissão dentro do período de cinco anos (ANDERSON, 2000; INGERSOLL & SMITH, 2003). Outras pesquisas apontam que 25% dos professores iniciantes deixam a profissão nos dois primeiros anos de trabalho (GOLD, 1996), e quase 50%, nos primeiros cinco anos (INGERSOLL, 2003), e ainda há as que mostram que, após o primeiro ano, somente 86% dos novos professores retornam às escolas nos Estados Unidos; em alguns distritos (aqueles social e economicamente mais vulneráveis), a taxa de abandono chega a patamares alarmantes, visto que a taxa de retorno é de apenas 60% nos três primeiros anos, e de 50%, nos primeiros cinco anos (WEISS, 1999). Os professores deixam a profissão cedo e a taxas elevadas; também no Reino Unido e na Austrália, essa é da ordem de 60% e 75%, respectivamente, nos primeiros cinco anos de inserção profissional (OFSTED, 2001).

No Brasil, não obstante existirem ainda estudos estatísticos de fôlego que ajudem a sustentar análises mais densas e concretas sobre os índices de abandono da profissão, temos indícios que apontam que a evasão de professores também não é

¹A falta de suporte e acompanhamento aos professores novatos é uma das principais causas do abandono da profissão. Isso porque, se as exigências decorrentes da realidade escolar afetam todos os professores, a situação é ainda pior para os iniciantes. Quase nenhuma outra profissão coloca os recém-graduados na mesma situação que a dos veteranos, no que tange à presença de ações deliberadas de supervisão específica. Os recém-formados terapeutas e assistentes sociais começam a carreira com uma carga de trabalho menos exigente – com um pequeno número de clientes e relativamente casos simples – e acompanhados por colegas de trabalho experientes na supervisão restrita daqueles que estão em seu período inicial de prática (LE MAISTRE & PARÉ, 2010).

pequena. Esses podem ser verificados, por exemplo, quando verificamos o número de professores iniciantes efetivos, isto é, pertencentes ao quadro permanente do magistério. Segundo os dados do Censo do INEP (2003) sobre profissionais da educação básica, do total de 1.542.878 professores respondentes, 874.262 tinham menos de 1 ano de experiência, correspondendo a 56,6%, e 119.762, de 1 a 5 anos de experiência. Somados, totalizam 994.024 professores (64,4%) com experiência inicial e principiante. Os professores de 6 a 20 anos de experiência totalizam 302.862 (19,6%), e, com mais de 20 anos, somam 134.802 professores, 8% do total. Adiciona-se a esses indicadores outro conjunto de dados sobre o tempo de conclusão de curso superior: do total de 786.210 formados em nível superior, 228.431 têm de 1 a 5 anos de tempo de conclusão (29%). Esses indicadores expressam a existência de um número significativo de professores principiantes, recém-formados e/ou estudantes.

Em determinadas escolas, especialmente naquelas localizadas em bairros, o quadro de professores é formado apenas por principiantes, sem contar com a possibilidade de trocas e auxílio de professores experientes, uma vez que o quadro de professores não dispõe de docentes experientes (ROMANOWSKI, 2012). O número tão significativo de professores ainda no período de inserção profissional nos possibilita inferir que a realidade brasileira também pode ser comparada à da “porta giratória”: professores novos entram na profissão, em grande medida, para substituir outros que, precocemente, decidiram evadir e migrar para outras atividades laborais.

Tal situação preocupante é motivada por fatores de ordem pessoal (baixo comprometimento com a profissão em função de uma escolha equivocada da profissão), formação profissional inadequada (baixa da qualidade na formação inicial), falta de apoio da comunidade escolar e de suporte administrativo, inexistência de projetos de indução (acompanhamento de novatos por professores mais experientes em projetos de mentoria), baixos salários, carência de recursos materiais nas escolas, multiplicidade de tarefas e funções institucionais a cumprir e poucas oportunidades de participar das decisões sobre o projeto escolar (COCHRAN-SMITH, 2003; DARLING-HAMMOND, 2010).

Esses estudos têm mostrado que é preciso aceitar que a inserção profissional é um momento especial no desenvolvimento profissional dos professores e que temos, por um lado, de entendê-los em seu processo de tornar-se professor e, por outro, de procurar introduzir nos cursos e nos programas de formação conhecimentos, habilidades,

competências voltadas para essa fase específica da carreira, bem como programas de indução e retenção que permitam o pleno desenvolvimento desses e a possibilidade de construção de trajetórias mais perenes na profissão. Se as maiores taxas de evasão dos docentes ocorrem nos primeiros anos de magistério, se esse é um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter certo equilíbrio pessoal, torna-se essencial o delineamento de medidas de apoio e acompanhamento aos professores no início da carreira (GARCÍA, 1999; VONK, 1993).

Não obstante reconhecer que os professores iniciantes, entendidos como um corpo profissional que vive experiências comuns que os unificam e os tornam “iguais” ante o desafio de entrar, iniciar e lidar com os primeiros momentos de sua história profissional na docência, há que se levar em consideração que tal experiência não pode ou não deveria ser tomada como algo absoluto. Como se todos os professores, independentemente da escola onde atuam, do nível de ensino no qual lecionam, da disciplina que ensinam, da sua condição de gênero, experimentassem os mesmos obstáculos de sobrevivência e as mesmas possibilidades de descoberta da profissão.

Tomando essa assertiva como pano de fundo de nossa investigação², buscamos construir respostas sustentáveis às seguintes questões: os professores de Educação Física, originários de um campo disciplinar específico, experimentariam, em alguma medida, situações e desafios profissionais que lhe seriam próprios? Quais seriam esses desafios? Qual a relação entre esses desafios e o ensino da EF na escola?

Professores principiantes de Educação Física: uma iniciação à docência singular?

Os estudos de cunho sociológico, ao se contraporem à perspectiva psicológica do ciclo da vida, colocam-se críticos à ideia de que as sequências da vida seriam predeterminadas e invariáveis, que todos os professores passariam pelas mesmas fases, dentro de uma mesma ordem, independentemente das condições de formação e trabalho. Diferentemente desse modelo de causalidade, a abordagem sociológica tem apontado que a organização profissional é que cria, arbitrariamente, as condições de entrada, empenhamento, promoção e que confere sentido às fases de desenvolvimento da profissão (HUBERMAN, 1992).

² A nossa pesquisa foi finalizada no ano de 2015 e contou com os financiamentos da FAPEMIG, CAPES e CNPq

Feinama-Nemser *et al.* (1984), em artigo em que realizam densa revisão teórica no campo dos estudos sobre a formação de professores, criticam a crença reconfortante da existência de uma cultura docente comum. Para eles, a suposição da existência de uma uniformidade cultural na docência é insustentável. Os autores defendem a tese de que, no campo de atuação profissional, convivem não apenas uma, mas várias culturas docentes. Isso porque os professores se diferem em idade, experiência, origem social, bagagem cultural, gênero, nível de ensino onde atuam, tipo de escola onde são lotados e o pertencimento a um campo disciplinar específico. Nesses diferentes contextos nos quais a profissão docente se desenvolve, forjar-se-iam culturas docentes diversas mediante o contato dos docentes com normas e interações sociais provenientes dos distintos contextos de atuação profissional e a produção variada de recompensas intrínsecas e extrínsecas associadas ao exercício do *métier* profissional.

Segundo eles, as normas e as interações conformam estilos peculiares de como os docentes percebem seu trabalho, a forma como veem suas relações com os alunos, com outros professores, com os administradores da escola, com os pais. O cumprimento dessas normas e a interação estabelecida teriam variações entre os diferentes grupos de professores. Sobre as recompensas profissionais advindas das atividades profissionais, os autores as classificam como intrínsecas e extrínsecas. Recompensas extrínsecas são os benefícios públicos como salários dignos, horas de trabalho, *status* elevado e poder. Recompensas intrínsecas são as recompensas psíquicas, subjetivas, são os aspectos do trabalho valorizados e visíveis aos olhos dos professores. Tais recompensas intrínsecas seriam a constatação, por parte dos docentes, de que seus alunos estão aprendendo, de que há ligação emocional estabelecida com os estudantes, interação com os colegas, satisfação em realizar um serviço valioso e gozo em promover atividades de ensino. Ao desenvolver essa discussão, os autores denominam “cultura profissional” como um conjunto de sentimentos partilhados, de hábitos mentais, crenças profissionais e de modelos de interação com os alunos, os colegas, os administradores e os parentes.

Poderíamos dizer, então, que é também na relação específica com as situações particulares de ensino que os saberes da base da ação profissional ganhariam sentido e validade. Seriam, portanto, saberes intimamente relacionados à situação de trabalho à qual devem atender. Nessa ordem de pensamento, parece-nos instigante questionar em

que medida as experiências de iniciação à docência, vividas por professores de professores de EF, guardam relação com a especificidade pedagógica da EF, as funções atribuídas pela cultura (escolar e não escolar) ao componente curricular que ensinam, com o lugar ocupado pela Educação Física na hierarquia dos saberes escolares, com o tipo de interação estabelecida com alunos, com as condições ambientais onde esses docentes exercem o seu ensino (sua sala de aula), com os seus objetos didáticos, dentre outras características que demarcam as condições de trabalho situadas.

Tomando esse debate como referência geradora do nosso estudo, pareceu-nos importante desenvolver uma pesquisa sobre a experiência de iniciação à docência vivida por licenciados em Educação Física. Com a pesquisa, buscamos encontrar respostas para as seguintes questões: como esses egressos pensam e agem na profissão nos primeiros anos de contato com a docência? Quais os principais desafios enfrentados pelos professores de Educação Física iniciantes? Qual a relação entre a iniciação à docência e a especificidade do ensino da Educação Física na escola? Em que medida ser professor de EF dificulta e/ou facilita o enfrentamento do choque da realidade? Que tipo de sistema de recompensas intrínsecas e extrínsecas os professores de EF se alimentam para enfrentar e ultrapassar as agruras da entrada da profissão? Como essas recompensas impactam suas perspectivas de carreira profissional? Em que medida as normas e os modelos de interação próprias do contexto de ensino da EF potencializam ou amenizam o choque cultural?

Metodologia

A metodologia de pesquisa utilizada neste estudo é de cunho qualitativo, pois objetivamos conhecer os professores iniciantes de EF, descrevendo e revelando aspectos de sua vida profissional em seus próprios termos: significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações. A pesquisa qualitativa nos ajudou a compreender os fenômenos implicados no processo de desenvolvimento profissional docente, em especial na iniciação a docência, na perspectiva dos próprios sujeitos inseridos neste processo de formação.

Os sujeitos e o campo da pesquisa

A pesquisa foi realizada com 13 licenciados/as (4 homens e 9 mulheres) formados pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG

(EEFFTO), nos últimos quatro anos (do final de 2009 em diante)³ e que tinham, no momento da realização da pesquisa, até dois anos de experiência com a docência em EF na escola. A escolha desses sujeitos de pesquisa foi aleatória, respeitando somente os critérios de tempo experiência profissional na escola (todos teriam que ter menos de três anos de trabalho na escola) e serem formados em uma única instituição. A opção por trabalhar com docentes formados apenas em uma única instituição teve como objetivo a produção de análises que visassem estabelecer relações mais críveis entre o currículo da formação inicial e sua repercussão ante os desafios colocados pelas situações de trabalho próprias de contexto de iniciação à docência em Educação Física na escola e entender de que forma a experiência da iniciação à docência em Educação Física poderia ajudar a iluminar nossa leitura sobre os limites e possibilidade da formação inicial frente o contexto da inserção profissional neste campo disciplinar.

Entrevistas

A entrevista, de caráter semiestruturada, foi construída levando em consideração quatro eixos aglutinadores: a percepção sobre a iniciação à docência; as ações e estratégias pensadas e realizadas pelos professores com vistas ao enfrentamento da realidade e as aprendizagens docentes mais significativas e a relação entre a formação inicial e a iniciação à docência. Com as entrevistas, buscamos respostas para duas questões: como os professores se apercebem da situação precisa perante a qual se encontram nesse momento da carreira? Como esses docentes pensam e agem mediante a experiência de iniciar a docência no campo da intervenção pedagógica em EF?

Sobre a análise dos dados

Ao desenvolvermos o trabalho de análise dos dados coletados na pesquisa, buscamos identificar, nos dados disponíveis, sobretudo aquilo que os professores nos disseram sobre o que seria próprio da experiência de iniciar a profissão como docente vinculado ao campo da Educação Física. Após o trato analítico do material, identificamos uma grande categorias de análise: 1) a relação entre a iniciação à docência e o déficit crônico de legitimidade pedagógica da EF no currículo escolar. Essa condição de disciplina de baixo *status* acadêmico aparece de forma contundente no discurso dos professores quando eles discorrem sobre as dificuldades enfrentadas no início da carreira docente. Nas entrevistas que

³ Os alunos que finalizaram sua licenciatura nesse período tiveram um percurso formativo dentro de um currículo novo, formatado dentro das normativas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP/01 de 2002).

realizamos com esses, pedimos que identificassem e descrevessem os principais desafios enfrentados e as dificuldades encontradas nos primeiros contatos com o exercício da docência na escola. Em parte significativa das respostas, eles se remetem às experiências de desrespeito à sua condição de docente, como sujeitos institucionais responsáveis pelo ensino de um componente curricular o qual os alunos teriam o direito e o dever de conhecer.

As situações de desqualificação da EF e dos docentes responsáveis pelo ensino dessa disciplina podem ser vistas em muitas outras escolas no Brasil. Não raro o professor de EF converte-se em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria, em princípio, formação superior. Outras vezes, assume uma postura de compensador do tédio dos alunos produzido nas outras disciplinas (como Matemática, Português, etc.) (GONZÁLEZ & FENSTERSEIFER, 2006, MACHADO *et al.*, 2010). Aqui a gestão da escola tenta persuadir a docente a abandonar qualquer tipo de intervenção pedagógica, mesmo aquela já reducionista apontada pelos autores supracitados.

Essa falta de apoio da gestão escolar se expressa também na forma como essa atua para suportar e apoiar a ação docente dos professores de EF. Não obstante, reconhecer que a falta de condições materiais de trabalho tem sido um dos principais motivos que levam os professores iniciantes, de todas as disciplinas, a abandonarem a profissão precocemente, no caso da EF as restrições estruturais impostas ao seu ensino têm relação direta com o tipo de expectativa da gestão escolar no que diz respeito ao que se faz ou ao que se pode fazer no campo da intervenção pedagógica nessa disciplina. Em algumas escolas, essa expectativa não vai muito além de recrear os alunos, passar o tempo, organizar eventos. A maioria dos gestores ainda entende que a Educação Física é um tempo para os alunos extravasarem as energias acumuladas na imobilidade das salas de aula, tal como o “banho de sol na prisão” (FRAGA, 2000, p. 112), ou um lugar de preparo da motricidade estudantil para melhor assimilação em sala de aula dos conteúdos das disciplinas mais “sérias” e/ou como disciplina responsável por atividades extracurriculares (eventos).

Mesmo reconhecendo que o apoio da comunidade escolar aos professores é um elemento central para uma experiência menos sofrida nos anos iniciais da docência, para todos os docentes que nela se inserem, no caso específico dos professores de EF esse tipo de sustentação institucional torna-se fundamental. Em um contexto escolar em que a direção da escola anuncia, em alto e bom som, que a EF não é uma disciplina, mas um

tempo de lazer, um espaço destinado à mera fruição dos alunos, a possibilidade de interlocução com esses fica bastante debilitada.

Associada à falta de apoio da gestão escolar, a situação dos sujeitos da nossa pesquisa revelam que também os seus pares mais próximos (os docentes de outras disciplinas) atuam no sentido de desqualificar ou relativizar a condição da EF como componente curricular e, por via de consequência, dos responsáveis pelo seu ensino na escola.

Os estudos sobre a iniciação à docência têm mostrado que o ambiente escolar é invariavelmente tóxico aos professores iniciantes. Isso porque há uma espécie de rechaço dos professores mais antigos à motivação dos novatos, às suas novas formas de pensar, às suas novas rotinas de trabalho, e por tudo isso esses se tornam uma espécie de ameaça ao que está estabelecido. Isso porque falar de identidade profissional de professores é reconhecer a existência de uma identidade específica ao campo da atividade profissional dos docentes que é, pelos menos em parte, comum aos membros do grupo profissional de professores (a todos os professores) e que lhes permite reconhecer e ser reconhecido como tais, numa relação de identificação (ao grupo profissional de professores) e de diferenciação (com os não professores) (CATTONAR, 2011). O fato relatado pela professora mostra que a sua condição de docente de EF se sobrepõe à condição de professor iniciante, o que torna a inserção profissional uma experiência duplamente dolorosa e dramática.

Aos conflitos vividos com a gestão escolar e com os pares se somam aqueles relacionados aos conflitos vividos com os estudantes na sala de aula. Os estudos sobre os professores iniciantes têm mostrado que um dos principais obstáculos enfrentados pelos docentes novatos é a luta pela sobrevivência na sala de aula. O ideal seria se, nesse tempo e espaço de atuação profissional, se imprimisse um embate diário à construção de pactos com os alunos com vistas à construção de parâmetros aceitáveis de disciplina, de relações afetivas que promovessem uma convivência minimamente harmoniosa e, sobretudo, o desenvolvimento de ações que contribuíssem para um processo de ensino-aprendizagem que fosse efetivo. Os sujeitos da nossa pesquisa confirmam essa constatação; todavia, apontam que existem desafios que seriam próprios aos docentes de EF. Tal percepção está relacionada ao fato de que não há como desvincular o que se faz na sala de aula e a sua condição de professores que lecionam uma disciplina de “segunda classe”.

Nesse contexto, a constituição da autoridade docente não se dá como em outras disciplinas da escola. Nas situações de ensino-aprendizagem na sala da Educação Física, as relações hierárquicas e de poder entre alunos e docentes são diluídas, uma vez que esses docentes têm menos condições de operar uma relação de controle e implicação dos alunos nos termos verificados nas demais disciplinas escolares. As recompensas extrínsecas, materializadas no peso de avaliações (provas), dos riscos constantes de reprovação do ano letivo, da regulação da aprendizagem por parte dos pais, mais próprias ao contexto de ensino da maioria das disciplinas, devem ser substituídas pela recorrência de motivações intrínsecas. Nesse ambiente de ensino, é preciso implicar os alunos nas atividades não tanto pelos mecanismos da coerção, mas por canais de comunicação e interação humana, capazes de persuadi-los, seja pela motivação impressa pela ação dos professores, seja pela empatia nutrida pelos discentes em relação aos docentes, seja também pela habilidade de tornar os conteúdos de ensino agradáveis e prazerosos aos olhos dos alunos.

Foi recorrente na fala dos professores que um dos maiores desafios vividos por eles na fase da iniciação à docência é convencer os alunos a participar das aulas de EF. Tal realidade, ao mesmo tempo em que os instiga a construir canais de comunicação e diálogo com os alunos, é também geradora de angústias e estresse. Primeiro, porque esses professores não possuem ainda conhecimentos pedagógicos e didáticos muito elaborados que os habilitem na arte de convencer e “dobrar” os estudantes.⁴ Segundo, porque há pouco apoio da gestão escolar ou da supervisão pedagógica da escola no suporte da ação dos professores de Educação Física na direção do convencimento dos estudantes de que a disciplina não é uma mera atividade, mas sim um componente curricular como os demais que constituem o currículo escolar.

Sobre tal ponto, é importante ressaltar que alguns professores que participaram da nossa pesquisa têm conseguido algum sucesso nessa empreitada. Com esse objetivo, para além das ações e estratégias de negociação junto aos alunos, esses têm

⁴ Os professores iniciantes estariam mais vulneráveis ao peso da complexidade e das exigências da vida escolar comparativamente aos professores mais experientes. Para estes, o domínio da sala de aula é algo mais familiar, têm um repertório de estados de conhecimento (contato visual, proximidade com os estudantes, habilidade para lidar com pessoas em grupo, comportamento calmante, baixo nível de voz) que permitirá a ele desenvolver um caminho eficiente nesse espaço de ensino. Além disso, o professor experiente teria maior capacidade de antecipar e solucionar situações-problema por meio da utilização da memória de longa duração, alcançando objetivos de maneira menos exigente, o que pode parecer algo fácil aos olhos de um professor iniciante (LE MAISTRE & PARÉ, 2010).

buscado um diálogo com a escola, quer em supervisão pedagógica, quer em gestão escolar, quer com os pares (docentes de outras disciplinas). Essa postura de desprivatização da prática⁵ (COCHRAN-SMITH, 2012) por parte dos professores parece ser elemento muito significativo no alcance do reconhecimento da EF como disciplina escolar e, via de consequência, a um desenvolvimento profissional docente marcado por uma percepção mais positiva acerca da docência. O individualismo pedagógico mostrou-se um empecilho à constituição de uma experiência de iniciação à docência que intensificasse o processo de descoberta da profissão, ou seja, de entusiasmo, de experimentação, de exaltação e responsabilidade próprias do ofício docente (de educar crianças e jovens, de construir um programa de ensino), da construção da autoridade docente e de um sentimento de pertencimento de um corpo profissional. Os dados apontam que o fato de haver uma inserção marcada pelo individualismo pedagógico reforçaria, para esses docentes, os aspectos sofridos da sobrevivência ou do choque do real.

Seria prudente chamar a atenção para dois pontos citados no parágrafo anterior que apontam para características importantes da iniciação à docência em EF. O primeiro aspecto está relacionado ao fato de que esses professores mostraram ter disposição, desejo e abertura ao trabalho coletivo. Para eles, a ausência desse espaço coletivo é motivo de desmotivação com o trabalho na escola, de sentimento de solidão e isolamento, que inibe experiência de descoberta da profissão e potencializa o choque da realidade. Esse achado da pesquisa mostra-se diferente da crítica que a literatura vem fazendo sobre uma das características negativas do trabalho docente na escola: o individualismo da socialização profissional docente (LORTIE, 1975). Na opinião do autor, a forma celular da organização escolar e a ecologia de distribuição do espaço e do tempo na escola põem a interação entre os professores à margem de seu trabalho diário. A própria arquitetura escolar que se organiza na escola em módulos independentes favorece esse isolamento e/ou exposição. Os professores, assim, acabam por não

⁵A desprivatização da prática é a interrupção do ensino como um ato privado. A mudança se produz através de uma variedade de perspectivas e processos que promovem a abertura do ensino aos demais e a colaboração pontual com outros que também estão envolvidos no esforço de fazer público seu trabalho e abertos às críticas. A vantagem da desprivatização é o fim do isolamento e, com essa mudança, o apoio colegiado, a construção conjunta do conhecimento e o trabalho com colaboradores em comunidade. Mas, em certos contextos e circunstâncias, a desprivatização pode ser tornar algo ameaçador e podem aumentar a ansiedade e a vulnerabilidade dos professores, sobretudo a dos iniciantes (COCHRAN-SMITH, 2012).

compartilhar com seus pares a sua cultura técnica. As maiores recompensas psíquicas dos professores se obtêm no isolamento de seus pares, que cuidam muito para não negociar ou diluir as barreiras existentes entre as salas de aula.

Os professores pesquisados vislumbram a desprivatização da prática da sala de aula como uma das únicas maneiras de instituir vínculos com a escola, de serem vistos e reconhecidos como professores. A maioria da fala dos nossos depoentes destaca a importância de espaços de partilha de projetos, e esses se ressentem quando isso não ocorre. Tal postura se apresenta para esses docentes como uma das poucas alternativas à conquista de mais reconhecimento acadêmico, de apoio e estímulo ao trabalho pedagógico. Trata-se de uma estratégia de sobrevivência que favoreceria uma trajetória mais confortável na carreira, ante o contexto de isolamento curricular da EF imposto pela cultura escolar.

Soma-se a isso o fato de que a arquitetura escolar impõe aos professores de EF uma exposição física não vista nas demais disciplinas da escola. A forma celular da organização escolar, que contribui para inibir o trabalho coletivo, a segurança e a autonomia no trabalho pedagógico, é de certa forma relativizada no caso da EF. Isso porque, em sua maioria, as condições ambientais da sala de aula dessa disciplina impõem um contexto físico que deixa os professores mais expostos, já que não existem obstáculos que bloqueiam ou impedem os demais atores da escola de verem o que fazem ou deixam de fazer em suas classes. Os dados da nossa pesquisa mostram que essa exposição física diária do trabalho dos professores de EF acaba por relativizar possíveis receios de partilhar o seu trabalho com os demais atores escolares. Parece haver maior disposição para tal, ou esses se sentem mais confortáveis ante o trabalho coletivo e para com ele desenvolver ações com vistas à inserção junto à comunidade escolar.

Os professores da nossa pesquisa, ao discorrem sobre as dificuldades de legitimar a EF na escola como componente curricular e de serem reconhecidos como docentes, relatam que têm de lidar com certas representações sobre a EF que foram, em certa medida, naturalizadas pela cultura escolar. Dentre essas representações, a que mais nos chamou a atenção diz respeito ao fato de que o material didático dessa disciplina, bem como o espaço onde o ensino se realiza, alimenta a percepção dos alunos, dos pares, dos pais e da gestão escolar de que aquilo que ocorre no tempo/espaço de uma aula de EF não é uma ação de ensino sistematizada. Mais do que isso, precisam agir no sentido de tentar

convencer a comunidade escolar de que sua diferença, a sala de aula da EF (o pátio, a quadra, o ginásio) e os seus objetos didáticos (bolas, arcos, colchões, cordas) deveriam ser reconhecidos espaços e ferramentas ao ensino e à aprendizagem fundamentais ao ensino dos conteúdos da EF, tal como nas demais disciplinas.

Paralelamente ao esforço para convencer os atores escolares de que o fazer pedagógico em EF carrega um conjunto de fazeres e saberes que seriam próprios ao ensino dessa disciplina, os professores de EF vivem conflitos relativos às tarefas denominadas de “extracurriculares”. Como parece ser potente na cultura escolar a representação de que faz pouca diferença à qualificação do projeto escolar o que se faz ou deixa de fazer nas aulas curriculares de EF, a essa caberia a função de organizar e realizar eventos (festas, jogos) de toda ordem. Tal realidade se manifestou de maneira mais evidente nas escolas de natureza privada, dada à necessidade de agradar os pais por meio de produtos que possam ser visíveis e de ações que tenham o potencial para estimular mecanismos de mercado (atração e manutenção de clientes).

Soma-se a esses, a visão de que na EF não haveria tempos, processos e sequências de ensino e aprendizagem que mereceriam ser respeitados, como nas demais disciplinas. Como o reconhecimento desses profissionais parece estar mais ligado a fatores extraclasse do que às aprendizagens específicas oportunizadas nas aulas curriculares, os conhecimentos tematizados (ou não) nas aulas de Educação Física parecem ser invisíveis ao olhar dos gestores escolares. Sendo assim, não há nenhum tipo de constrangimento de se utilizar as aulas curriculares de Educação Física para fins outros que não seriam próprios a um componente curricular como a EF: garantir aos estudantes o acesso a um conhecimento que lhes é específico.

Nos fatos relatados acima, insere-se ao contexto de trabalhos dos professores principiantes de EF o que a literatura sobre a iniciação à docência aponta como um dos principais desafios e conflitos vividos pelos docentes novatos. Eles precisam rapidamente anteciper, conciliar e harmonizar as imagens idealistas de uma realidade profissional formada durante a formação inicial (licenciatura) com as múltiplas camadas de discórdia que surgem ante o contato com a cultura escolar (LESHEM, 2008). No caso dos sujeitos da nossa pesquisa, o conflito que se instala tem relação com a desarmonia entre a expectativa criada de poder atuar como um docente responsável pelo ensino de um conteúdo específico e as expectativas projetadas pela comunidade escolar em relação à

intervenção pedagógica da EF. Enquanto desejam dedicar sua energia e atenção ao trabalho nas aulas curriculares, os professores são cobrados para realizar projetos que não seriam próprios do ensino desse componente curricular. A desarmonia que se instala aqui diz respeito à discrepância entre aquilo que seria próprio da tarefa primeira de um professor (o ensino) e a necessidade de cumprir normas e valores já estabelecidos na cultura da escola.

Todavia, é importante dizer que, para tentar sobreviver em meio a essas cobranças, os professores fazem ou têm de fazer concessões, com vistas a sua sobrevivência no interior da escola. Tivemos acesso a relatos que mostram que essas experiências de organizar e realizar eventos escolares surge como uma oportunidade de valiosa de aprendizagem docente, de reconhecimento profissional junto à comunidade escolar e de recompensas intrínsecas e extrínsecas que contribuem à melhoria da percepção dos professores de sua autoeficácia docente.⁶ Sobre essa questão, é importante lembrar que experiências positivas nos primeiros anos da profissão podem tornar os professores iniciantes mais comprometidos com o ensino, mais motivados com o trabalho e mais abertos a novas ideias, projetos e aprendizagens (MOULDING, STEWART, & DUNMEYER, 2014).

Tais concessões poderiam ser tomadas também como estratégias identitárias, isto é, como mecanismos de defesa dos sujeitos e de ajustamentos ou transações externas e internas que têm por finalidade reduzir a distância entre a identidade para si e a identidade para o outro. Essas estratégias identitárias permitiriam aos sujeitos enfrentar o sofrimento resultante de imagem de si desvalorizada, que serviria para manter um prazer que se busca prolongar (KADDOURI, 2009). O investimento em projetos e ações relacionadas aos eventos escolares teria por finalidade reduzir a distância entre a identidade para si (ser um professor que ensina algum conhecimento específico) e a identidade para o outro (as condições objetivas de trabalho colocadas pela cultura escolar).

Conclusões

No transcorrer do artigo, buscamos descrever e analisar alguns dos aspectos que seriam próprios da iniciação à docência de professores de Educação Física. Os dados

⁶ Bandura (1997) define a autoeficácia como a crença na capacidade que cada um tem de organizar e executar cursos de ação necessários para produzir um conjunto de realizações.

trazidos pela nossa investigação apontam para uma situação de dupla vulnerabilidade desses docentes. Isso porque se sobrepõem às tensões e aos desafios provenientes da passagem da situação de estudantes para a condição de docente, dilemas advindos do pertencimento a uma disciplina de baixo *status* na hierarquia dos saberes escolares.

Os dados também indicam que o processo de construção de uma identidade profissional docente mais sólida é colocado em cheque cotidianamente na escola. Isso considerando que o fato de falar de identidade profissional de professores é reconhecer a existência de uma identidade específica ao campo das atividades profissional dos professores que é, pelos menos em parte, comum aos membros desse grupo profissional (a todos os professores) e que lhes permite reconhecer e serem reconhecidos como tal, numa relação de identificação (ao grupo profissional de professores) e de diferenciação (com os não professores). Essa relação de identificação pode ser caracterizada de duas formas: primeiro, pelos seu modo de perceber, de pensar e agir particulares, por normas, valores e regras propostas, ligados ao seu objeto de trabalho e à sua prática profissional, à sua apropriação ativa e compartilhada dessa experiência que servem para sua ação. Segundo, porque o reconhecimento de uma identidade profissional docente passa necessariamente pelo reconhecimento público de um conjunto de competências; da compreensão da educação, do domínio dos conteúdos de ensino, do conhecimento das áreas e etapas em que se ensina e o direito ao exercício de autonomia profissional (CATTONAR, 2011).

Os achados da nossa pesquisa mostram que os professores de EF experimentam situações que dificultam o desenvolvimento da percepção do próprio senso de profissionalidade. Isso porque, não raro, as ações de ensino dos professores de EF não é tido como um trabalho pedagógico capaz de influir de forma significativa na formação dos estudantes, bem como sua sala de aula e seus objetos didáticos não são reconhecidos como tais, as condições ambientais da sala de aula potencializam a falta de privacidade nas atividades de ensino, as baixas expectativas dos pares e da gestão escolar com as aprendizagens que se realizam nas aulas dessa disciplina e as tensões oriundas da relação com os alunos que veem as aulas de EF como mero espaço de mera diversão. Nesse contexto de desrespeito profissional, mina-se a possibilidade de salvaguardar aquilo que faz com que os professores se mantenham e se desenvolvam na profissão docente: a

percepção da própria eficácia profissional, a motivação, o compromisso e a satisfação com o trabalho.

Há que se considerar que essa situação de dupla vulnerabilidade vivida pelos professores de EF (e de Artes) continuará a afetá-los fortemente, caso o campo pedagógico continue a não considerar a educação estética ou da sensibilidade como elemento importante do que poderíamos chamar de “críticidade”. Isso se daria porque a ideia de críticidade continua a ser fortemente centrada na ideia de razão, ou de racionalidade enquanto uma dimensão intelectual. Significa que a recuperação do corpo como sujeito pode fazer com que reformulemos o nosso conceito de críticidade, ampliemos o nosso conceito de razão, englobando as dimensões estéticas e éticas. Então, a hegemonia do conhecimento científico na escola precisa permitir outros saberes, e é nisso, na medida em que se reconhecem outros saberes que não saberes de caráter conceitual, de caráter intelectual, é que a EF teria mais chances de afirmar-se no currículo escolar. Por exemplo, a educação artística não compreende somente analisar criticamente as obras de arte, mas criar e vivenciar obra de arte de forma emancipatória, de maneira que forje uma determinada sensibilidade ou de maneira geral a críticidade do sujeito. Seria preciso construir nossa legitimidade no campo pedagógico, convencendo esse campo da nossa importância, da importância do não trabalho, da dignidade do lazer, da utilidade da inutilidade. Assim, coloca-se como um grande desafio construir um discurso que ressoe para além do campo pedagógico e que confira a essa prática social legitimidade escolar ou pedagógica (BRACHT, 2001).

Mesmo reconhecendo que a situação de dupla vulnerabilidade vivida pelos professores iniciantes de EF tenha relação com as conexões entre os princípios de seleção, organização, distribuição e estratificação do conhecimento escolar e a lógica de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos, há que se destacar o papel decisivo da comunidade escolar nesse ambiente instável de acolhimento, indução e desenvolvimento profissional dos professores de EF. Como bem lembram Kelchtermans & Ballet (2002), considerando que o desenvolvimento da identidade profissional é um dos aspectos mais desafiadores da aprendizagem docente, qualquer aprendizagem de ordem micropolítica envolve elementos de uma “política de identidade”: estabelecer, salvaguardar e restaurar a autopercepção da identidade como professor é central ao desenvolvimento profissional. Tal como mostram os nossos dados naquelas escolas onde,

sobretudo a gestão escolar acolhe e apoia a ação dos professores de EF, os efeitos perversos oriundos dessa dupla vulnerabilidade são consideravelmente amenizados.

Não obstante reconhecer que os professores iniciantes de EF vivem os mesmos dilemas profissionais que os demais professores da escola (solidão, estresse, conflitos com os alunos, invisibilidade, falta de apoio institucional, péssimas condições de trabalho, carreira pouca atrativa e salários indignos), faz-se necessário, por outro lado, evidenciar que existem singularidades nas formas de inserção e desenvolvimento profissional docente. Reconhecer essas realidades situadas nos parece ser uma referência fundamental à produção de políticas de indução, retenção e desenvolvimento profissional dos professores iniciantes que lhes garanta o pleno direito de conhecerem a profissão e de amadurecerem dentro dela.

Referências

- ANDERSON, T. New teacher–mentor project: moving teachers into the second millennium. *Schoolwide North-west*, v. 4–5. p. 80–97, 2000.
- BANDURA, A. Self-efficacy: The exercise of control. San Francisco: W. H. Freeman, 1997, 143 p.
- BEIJAARD, D.; VERLOOP, N. Assessing teachers’ practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, v. 22, n. 3, p. 275–286, 1996.
- BRACHT, Valter. Pesquisa pedagógica em Educação Física: o estado da arte. 2001. Disponível em: <www.gtte.rg3.br> . Acesso em: 25, Abril, 2001.
- CARTER, K. et al. Processing and using information about students: A study of expert, novice, and postulant teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 3, n. 1978, p. 147–157, 1987.
- CARTER, K. et al. Processing and using information about students: A study of expert, novice, and postulant teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 3, n. 1978, p. 147–157, 1987.
- CATTONAR, B. Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d’un cadre d’analyse. *Cahier de recherche du GIRSEF*, v. 10, n. Mars, 2001, p. 1–35p., 2011.
- SCHERFF, L. Disavowed: The stories of two novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 24, p. 1317–1332, 2008.
- COCHRAN-SMITH, M. Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, v. 19, n. May 2002, p. 5–28, 2003.
- COCHRAN-SMITH, M. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. *Kappa Delta Pi Record*, v. 48, n. February, p. 108–122, 2012.
- CHRISTENSEN, E. Micropolitical staffroom stories: Beginning health and physical education teachers’ experiences of the staffroom. *Teaching and Teacher Education*, v. 30, p. 74–83, 2013.
- DARLING-HAMMOND, L.; NEWTON, X.; WEI, R. Evaluating Teacher Education Outcomes: A Study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, v. 36, n. February 2015, p. 369–388, 2010.
- FEIMAN-NEMSER, S.; FLODEN, R. E. The cultures of teaching. *The Institute for research on teaching*, v. 74, p. 80p, 1984.

- FEIMAN-NEMSER, S. Helping novices learner to teach: lessons from an experienced support teacher. *Research Report*, v. 91, n. 6, p. 1–23p., 1992.
- FEIMAN-NEMSER, S.; REMILLARD, J. Perspectives on Learning To Teach. National Center for Research on Teacher Learning. out. 1995. 1-42p. Disponível em: <<http://search.proquest.com/docview/62671309?accountid=14744>>
- FEIMAN-NEMSER, S. Helping Novices Learn To Teach: Lessons from an Exemplary Support Teacher. *Journal of Teacher Education*, v. 52, n. 1, p. 17–30, 2001.
- FRAGA, A. B. Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 180 p.
- GOLD, Y. Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula, T. J. Butterly, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education*, 2nd ed., pp. 548–594, 1996. New York: Macmillan
- GONZÁLEZ, F. J. & FRAGA, A. B. Afazeres da educação física na escola: planejar, ensinar, partilhar. Erechim/RS: Edelbra, 2013, 232p.
- GONZÁLEZ, F. J., & FENSTERSEIFER, P. E. Educação física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. En: Congreso de Educación Física: Repensando la Educación Física, 2006, Córdoba. Actas del Congreso de Educación Física: repensando la Educación Física. Córdoba: Ipef, 2006, p. 734 -746.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. p. 31 a 62. Porto: Porto Editora, 1992.
- HUBERMAN, M. On teachers' careers: once over lightly with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13,347-362, 1989.
- INGERSOLL, R. Is there really a teacher shortage? A report co-sponsored by the Center for the Study of Teaching and Policy and the Center for Policy Research in Education. Seattle: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy, 2003. 150 p.
- INGERSOLL, R. M., & SMITH, T. The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 2003, 30–33 p.
- KADDOURI, M. Dinâmicas identitárias e relações com a formação. In: BRITO, Vera. L. A (Org.). *Professores: identidade, profissionalização e formação*.- Belo Horizonte, MG: aegvmentvm, p. 23-43, 2009.
- KAINAN, A. (1994). The staffroom: Observing the professional culture of teachers. Brookfield, Vermont: Avebury, 1994, 122 p.
- KELCHTERMANS, G.; BALLEET, K. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, v. 18, n. 1, p. 105–120, 2002.
- LESHEM, S. Novices and veterans journeying into real-world teaching: How a veteran learns from novices. *Teaching and Teacher Education*, v. 24, p. 204–215, 2008.
- LESSARD, C; TARDIF, M. Les identités enseignantes: analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960- 1990. Editions du CRP, Université de Sherbrooke, 2003, 256 p.
- LORTIE, D. School Teachers: A sociological study. Chicago: University of Chicago Press, 1975, 180p.
- MARCELO-GARCÍA, C. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de educacion*, n. 6, 1999, p. 1-15.
- MARCELO-GARCIA, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa em Formação de Professores*., vol 1, n. 1 Ago-Dez. 2009, p. 1-8.

- MARCELO-GARCIA, C. Políticas de inserción a la docência: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. GTD-PREAL, 2007, 154 p.
- MOULDING, L. R.; STEWART, P. W.; DUNMEYER, M. L. Pre-service teachers' sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. *Teaching and Teacher Education*, v. 41, p. 60–66, 2014.
- OFSTED. L. (2001). The annual report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools: Standards and quality in education 2000/01. London: Office of Standards in Education, 2001, p.183.
- ROMANOWSKI, J. Profesores principiantes no Brasil: questões atuais. In: *III Congreso de Profesorado Principiante e insercion profesional a la docência*. Curitiba, 2012, 1-13p.
- SCHATZ-OPPENHEIMER, O.; DVIR, N. From ugly duckling to swan: Stories of novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 37, p. 140–149, 2014.
- SCHERFF, L. Disavowed: The stories of two novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 24, p. 1317–1332, 2008.
- VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Reserch*, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.
- VONK, J. Mentoring Beginning Teachers: Development of a Knowledge Base for Mentors. *American Educational Research Association*, v. 1, n. Apr, p. 1–26, 1993.
- WEISS, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861–887, 1999.
- ZABALA, M. A. Diários de aula. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994. 172 p.