



ISSN 2318-5104 | e-ISSN 2318-5090

CADERNO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Physical Education and Sport Journal

[v. 17 | n. 1 | p. 45-52 | 2019]

RECEBIDO: 13-03-2019

APROVADO: 28-03-2019

ARTIGO ORIGINAL

DOSSIÊ FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Saberes que motivam na formação inicial em educação física

Knowledge that motivate in initial training in physical education

DOI: <http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p45>

Andiara Vanessa Back, Arestides Pereira da Silva Junior,
Alvori Ahlert, Adelar Aparecido Sampaio

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

RESUMO

Objetivo: Investigar os saberes e as motivações para formação inicial de estudantes de Educação Física Licenciatura, a partir das vivências pregressas e do início do curso. **Métodos:** A pesquisa caracterizou-se como descritiva com abordagem qualitativa e delineamento transversal. Participaram 16 estudantes do 1º ano do curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Para obtenção dos dados, foi utilizado como instrumento a entrevista semiestruturada com resultados tratados pela técnica de análise de conteúdo. **Resultados:** Os resultados relacionados aos saberes e motivações anteriores à entrada no curso, destacaram-se principalmente a presença de ter um professor na família, o gosto pelo esporte, o querer ser professor, o gosto pelo ensino, o professor de Educação Física da escola como um exemplo, ter um diploma de nível superior e a vivência esportiva. Em relação aos saberes e motivações pertinentes às vivências a partir da entrada no curso, destacaram-se os vínculos com os pares, professores e contato com a escola. **Conclusão:** Os saberes são constituídos ainda na vida pregressa do potencial professor, com indicativos de motivação à docência, sendo importante para ampliação de saberes docentes, os vínculos estabelecidos a partir da entrada na licenciatura em Educação Física, relacionados ao apoio pessoal e acadêmico entre pares, à relação de afinidade com disciplinas e professores, além das experiências na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes docentes; Formação inicial; Motivação.

ABSTRACT

Objective: To investigate the knowledge and motivations for the initial formation of undergraduate Physical Education students, based on previous experiences and the beginning of the course. **Methods:** The research was characterized as descriptive with a qualitative approach and transversal design. Participated 16 students of the 1st year of Physical Education Degree course of the State University of Western Paraná. To obtain the data, the semi-structured interview with results treated by the content analysis technique was used as instrument. **Results:** The results related to the knowledge and motivations prior to entering the course were mainly the presence of having a teacher in the family, the taste for the sport, the want to be a teacher, the taste for teaching, the Physical Education teacher of the school as a for example, having a higher education diploma and sports experience. Regarding the knowledge and motivations pertinent to the experiences from the entrance to the course, the most important were the links with the peers, teachers and contact with the school. **Conclusion:** The knowledge is still constituted in the previous life of the potential teacher, with indicatives of motivation to teaching, being important for the expansion of teaching knowledge, the links established from the entrance in the degree in Physical Education, related to personal and academic support between peers, the relationship of affinity with disciplines and teachers, as well as experiences in school.

KEYWORDS: Teachers' knowledge; Initial formation; Motivation.



Direitos autorais são distribuídos a partir da licença
Creative Commons
(CC BY-NC-SA - 4.0)



INTRODUÇÃO

O processo de constituição profissional ocorre por meio de um conjunto de conhecimentos, crenças, valores e hábitos construídos pela história de vida. Nesse percurso, os saberes da formação docente são permeados por diversas vivências e olhares que se entrelaçam nas várias etapas. De acordo com Tardiff (2014), esses saberes possuem peculiaridades que demonstram que não são construídos apenas durante um curso de formação inicial, mas também, pela história de vida da pessoa, obtidos antes da formação universitária os quais são carregados de significados pessoais e persistem durante toda a carreira.

Quando os estudantes ingressam no curso acadêmico de formação de professores, eles já vêm com certa compreensão do que é ser professor (AMORIM FILHO; RAMOS, 2010). Portanto, as crenças, saberes, concepções são adquiridas na vida pessoal, no período escolar, na formação inicial e continuam ao longo da formação continuada e trajetória de vida. Esses referenciais podem ser significativos para a escolha da profissão e, da mesma forma, para continuidade na carreira docente, já que os antecedentes de motivação, a formação inicial acadêmica, a escola como ambiente de formação e o contexto escolar adverso e desafiador, são situações que se convergem e podem ser determinantes para o desenvolvimento profissional docente (SAMPAIO, 2014; SAMPAIO; STOBAUS, 2015).

Para Nóvoa (2000), o processo de formação, está intrinsecamente ligado à construção da identidade da pessoa. Nessa perspectiva, a formação de um indivíduo está estreitamente relacionada à sua realização pessoal e profissional, indo muito além do período escolar e dos conteúdos de formação (ZABALZA, 2004), o que no plano subjetivo, de acordo com Cardoso, Batista e Graça (2016), a formação é entendida como um processo de apropriação pessoal e reflexiva, de integração da experiência de vida na experiência profissional, em função das quais a ação educativa adquire significado.

Tardif (2014), conceitua que o saber, engloba conhecimentos, competências e habilidades dos docentes, isto é, saber-fazer e saber-ser. Segundo o autor, são oriundos de diversas fontes: pessoais; da formação escolar anterior; da formação profissional para o magistério; dos programas e livros didáticos usados no trabalho; e, de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. É nesse contexto de construção de saberes docentes que a dimensão profissional forma a identidade do professor e se reflete sua prática cotidiana (MOROSINI; COMARU, 2009) e constituem elementos significativos de desenvolvimento profissional.

Ao considerarmos a formação de professores em três etapas diferentes, mas relacionadas: a formação escolar, a formação inicial e a formação continuada (CARVALHO; SOUZA NETO, 2014), a formação inicial é compreendida como um momento “enraizador” do processo formativo docente (SAMPAIO, 2014; SAMPAIO; STOBAUS, 2015), ainda que, alguns não reconheçam o seu significado (CUNHA, 2010) e considerem a perda nos últimos anos do prestígio e valorização em âmbito social da profissão docente (GATTI; BARRETO, 2009). No que diz respeito à formação em Educação Física, Wittizorecki e Molina Neto (2005) argumentam que os professores se encontram perplexos frente a algumas mudanças sociais e culturais, o que têm produzido um distanciamento entre o que a área tradicionalmente construiu como sua tarefa primordial na escola, sobretudo em relação ao ensino-aprendizagem das manifestações da cultura corporal do movimento humano e de demandas de outras ordens, como a gestão de conflitos e o atendimento de tarefas provenientes de inovações curriculares.

Estudos recentes na formação de professores de Educação Física, como os de Gariglio (2016), Rufino e Souza Neto (2016), Conceição e Molina Neto (2017) e Silvano, Silva e Silva (2018), reafirmam e reforçam a constituição e construção de saberes docentes a partir das experiências pessoais e das vivências profissionais que permeiam a atuação do professor de Educação Física, entendendo e compreendendo a complexidade e singularidade que envolve essa disciplina em específico. A partir desses pressupostos e da possibilidade da produção dos saberes e valores para o desenvolvimento profissional no contexto do curso de Educação Física, o estudo investigou os saberes que motivam a formação inicial em Educação Física, a partir de vivências construídas e mobilizadas no percurso anterior e no início sua formação acadêmica.

MÉTODOS

A pesquisa caracteriza-se como descritiva com abordagem qualitativa dos dados, na qual participaram 16 estudantes em Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), todos do primeiro ano do curso, sendo 10 do sexo feminino e 06 do sexo masculino, com idade compreendida entre 17 e 20 anos, escolhidos por conveniência. Para identificação dos sujeitos, utilizamos a letra E (de estudante), seguido dos números de 1 a 16. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada, realizada a partir de um roteiro de assuntos pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Para validação do roteiro de entrevista, partimos do planejamento e formulação das questões para obter as informações necessárias, ordenando as perguntas e o aspecto visual do questionário, seguido de testagem utilizando-se

de uma amostra reduzida, o que nos permitiu corrigir alguns problemas e sua reorganização. A coleta de dados ocorreu no mês de outubro de 2017, de forma individual, em sala apropriada, e utilizando de um gravador digital de voz. Cada entrevista durou em torno 20 minutos. Os participantes da pesquisa aceitaram participar da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

As entrevistas foram transcritas e tratadas, seguido o Plano de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011), obedecendo às seguintes etapas: (a) pré-análise; (b) fase de exploração do material/categorização; (c) fase de análise dos resultados. O projeto contou com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foi aprovado pelo Comitê de Ética da instituição, sob nº 2.195.140, de 01 de agosto de 2017..

RESULTADOS

Para apresentação dos resultados das entrevistas, primeiramente serão expostas as questões que deram origem às categorias, acompanhado da exposição das unidades de significados surgidas no processo de análise de conteúdo, seguidas dos relatos dos estudantes, analisando e confrontando com o referencial teórico da área. As sub-categorias emergidas inicialmente a partir de questões que procuraram detectar: os saberes relacionados à motivação à entrada no curso de Educação Física licenciatura; os relatos de sua vida pregressa e durante a formação acadêmica em desenvolvimento; as suas motivações para o ingresso no curso, e da mesma forma sua motivação para o exercício da profissão futura.

Saberes anteriores à entrada no curso

As questões que deram suporte para as discussões dessa categoria foram as seguintes: Quais motivações que levaram a escolher este curso?; “De que forma é que o ingresso neste curso se enquadra no seu projeto de vida?; Quais foram as influências que recebeste para a escolha do curso de Educação Física? Na área da Educação Física, quais os conhecimentos/saberes que já possuía antes de ingressar no curso?

No que diz respeito às influências e motivações recebidas, uma das unidades de significado surgida foi a manifestação sobre o gosto por práticas corporais como a dança e esportes como fatores que influenciaram a escolha pelo curso. Como exemplo, destacamos os relatos: “[...] eu sempre gostei de esportes” (E1); “quero ser professor, porque gosto bastante de esportes” (L5); “[...] A dança, e a ginástica, não sou boa em nada, mas sempre fiz. Sempre tive um pouco de medo, porém sempre fiz” (E4).

A predominância de um modelo de Educação Física que caracterizamos como desportivizada pode ser cominada à presença, na formação docente da área, do paradigma tecnicista referido por Pérez Gómez (1998) e Hernández Alvares (2001). Esse paradigma se fundamenta na socialização dos futuros professores de Educação Física, sobretudo por meio do desporto, além de suas vivências pessoais como alunos e desportistas. Conforme Santini e Molina Neto (2005), a maioria dos ingressantes em Educação Física são ex-atletas ou pessoas que já tiveram contato com a área esportiva.

Percebemos uma inclinação pela profissão docente, muito presente e evidente naquilo que reportam quanto ao desejo de ser professor, destacados por 11 (onze) estudantes, dos quais são representados nos seguintes relatos: “e eu gosto muito de ensinar as coisas para as pessoas, gosto muito de ser professora” (E2); “porque sempre fui ativa na escola, sempre participei da aula, e eu queria ser professora de Educação Física” (E3).

De acordo com os depoimentos destacados, percebemos que a docência faz parte de um projeto de vida, como destacam ainda (E8): “[...] é uma coisa que eu gosto [...] me apaixonei pelo curso”; e, (E11) “já me imagino como professora, não me vejo em outra profissão”; “ser professora já é um projeto de vida, vem com tempo [...]”. Podemos destacar a mobilização do gosto pelo ensino em 7 (sete) estudantes, dentre os quais citamos: “[...] gosto da parte de poder ensinar as pessoas” (E1); “gosto de ensinar as pessoas e poder repassar meu conhecimento” (E5); “[...] eu gosto de ensinar as pessoas [...] quero passar conhecimento e eu acho que tenho vocação e paciência para isso” (E7).

Segundo Valle (2006) a opção profissional não é feita com base em características de personalidade, como poderia aceitar o senso comum. Ao contrário, enfatiza que tal opção depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais de ordem econômica, política e educacional. Esses elementos pesam sobre as opções de cada um e acabam por prescrever o futuro no mais longo termo, orientando a escolha pessoal e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional. O gosto pela profissão também é apresentado por Krug e Krug (2008), considerando o caráter de vocação.

A presença de professor na família, da mesma forma, foi influente para a escolha do curso, como relatam 3 (três) estudantes: “[...] porque tenho pai e mãe que são professores, não de Educação Física, mas é uma área que eu me sinto bem” (E1); “primeiramente pelos meus pais, que são professores de Educação Física, eu acho que eles me motivaram bastante e também por ser uma área que eu me identifico”; “meu pai é professor e isso me influenciou bastante” E3.

De acordo com Vale (2006) a influência da socialização primária – familiar – e, ainda, suas experiências escolares são presentes no processo de escolha da profissão. A posição social dos pais, as atividades que exercem e sua posição sociocultural ou nível de escolarização, bem como sua própria escolaridade circunscrevem o leque de possibilidades utilizado como referência para a escolha profissional. O professor de Educação Física da escola foi apontado como motivador para escolha do curso. Nessa direção, recebemos 11 (onze) indicações das quais apresentamos: “[...] tive um professor de Educação Física que me falou que essa profissão era muito legal” (E6); “Influência do professor que tive no ensino médio” (E10).

Acordamos com Tavares (2009) quando se refere à atuação dos professores em suas aulas, o que pode ser percebido nitidamente no valor atribuído pelos sujeitos ao papel desempenhado pelo professor: interessado, participativo, interativo, etc. Essa visão positiva marcou profundamente os alunos e foi fundamental, para alguns, na escolha profissional na área da Educação Física, conforme os relatos. Krug (2010) analisa que alguns acadêmicos têm a escolha profissional definida, em parte, pela marca de um “bom” professor de Educação Física na vida escolar básica, com capacidade de motivar os alunos, transmitir de maneira adequada o conhecimento e contribuir para o processo ensino-aprendizagem. Em contrapartida, um professor “ruim”, do tipo que larga a bola e abandona a aula, sem capacidade de instrução ou organização de atividades, pode influenciar negativamente nessa escolha.

Percebemos ainda uma motivação extrínseca à escolha da profissão docente, indicadas por 04 (quatro) estudantes. Foi evidenciado em seus relatos o fato de apenas pensar em tirar um diploma de nível superior, como representado no relato de (E3): “ainda não sei se é isso que quero, só sei que é um estilo de vida que eu gosto, quero ter um diploma”. O anseio de se especializar na área, associando-se ao intuito de cursar especializações com estudos de nível de mestrado e doutorado e futura atuação como professor de universidade, também foi citado como relevante. Diante disso tivemos 2 (dois) relatos: “Quero fazer um mestrado e se conseguir também um doutorado para poder dar aula em universidade, acho que isso tem total participação no meu projeto de vida” (E1).

Na questão de saberes anteriores à entrada no curso de Educação Física, na sub-categoria que agrupou as unidades de significado relativas aos conhecimentos da área, surgiram como destaques a relação de vínculo de trabalho na área, citado por 3 (três) estudantes, dos quais destaca-se: “[...] já dava aula de música para crianças e eu gostava bastante” (E2). A vivência esportiva, foi destacada como influente para a escolha do curso de Educação Física, como relatam 6 (seis) estudantes, dos quais citamos: “[...] sou muito ligado a questão da prática esportiva, fiz futsal, futebol, judô, e gostava muito porque é um campo que envolve muita gente, e que gera novos amigos, considero isso muito bom” (E14); “[...] a vivência que tive na prática esportiva é o que me influenciou a querer ser professor e a continuar nesse meio, e também um profissional de futsal que eu tive” (E16).

Para Marcelo García (1999) os conhecimentos são abrangidos não só como áreas do saber pedagógico (conhecimentos teóricos e conceituais), mas também ao saber-fazer (esquemas práticos de ensino) e o saber por que (justificativas da prática). Ele alia os conhecimentos em quatro níveis e componentes: conhecimentos psicopedagógicos - que dizem respeito aos princípios gerais do ensino, aprendizagem, gestão de classes, planificação, teorias do desenvolvimento humano, avaliação, cultura social, história e filosofia da educação e os aspectos legais da educação; conhecimentos do conteúdo – são aqueles ligados a matéria a ser ensinada, seja os conceitos, as definições e procedimentos e as tendências, perspectivas no campo da especialidade; conhecimentos do conteúdo – relação do conhecimento da matéria e aquele ligada a forma como ensinar e o conhecimento do contexto – que diz respeito ao local onde se ensina, bem como de quem aprende.

Segundo Pinho et al. (2007), a Educação Física tem se caracterizado por um amplo e atrativo campo de trabalho. Por um lado, o esporte ainda parece ser o grande incentivador para a opção profissional de muitos jovens. Por outro, o treinamento físico e a atividade física voltada para a saúde têm sido alvos de muito interesse atualmente.

Saberes a partir do início do curso

As questões que sustentaram as discussões dessa categoria foram as seguintes: *Quais conhecimentos/saberes desenvolveu durante a formação no seu curso?; Os saberes desenvolvidos a partir de sua mobilização e estudos para atuação na área; os conhecimentos/saberes desenvolvidos a partir do contato com seus colegas de curso?; Os conhecimentos/saberes desenvolvidos a partir do contato com os professores?; Os conhecimentos/saberes que têm desenvolvido a partir do contato com a escola e as aulas de Educação Física da escola?*

Na consideração dos estudantes o aprendizado através do contato com os professores e disciplinas é indispensável para uma boa formação, destacando-se a afinidade e identificação com os professores na interação acadêmica, como lembram: (E15) “sempre tem um professor que a gente tem maior afinidade [...] a gente se sente mais à vontade em fazer perguntas, tirar as dúvidas”; (E5) “nós temos professores maravilhosos, as aulas deles fazem com que a gente queira ficar no curso e participar ativamente das aulas; (E10) “Tem um professor que me chama muito a atenção, ele tem uma didática muito boa [...] acho isso maravilhoso”;

Atrelado às relações de aprendizagem das dimensões formadoras, pudemos perceber que o contato com as disciplinas contribui para constituir seus saberes, particularmente na identificação com os conteúdos de ensino, como exemplo, relatam: (E14) “eu adquiri bastante conhecimento [...] tem bastante coisa que eu nem sabia que ia aprender aqui, e estou admirada, porque são coisas que você olha e não dá atenção, mas agora sabe que vai precisar também. Percebe que se não tivesse algumas matérias no curso ia parecer incompleto, e isso faz com que eu mude meu pensamento sobre o curso”; (E15) “a convivência com os professores nos mostra uma visão melhor de mundo, mais experiências indicam coisas que podem agregar muito para sua vida futura”.

Em relação aos saberes provenientes da convivência com pares, consideramos que a prática pedagógica também deve ser entendida a partir de elementos da vida pessoal, desde as experiências como os alunos das escolas de onde estudaram até as instituições onde atuam nos contatos e trocas com seus pares. Essa troca de informação com colegas mais experientes trouxe-nos relatos de estudantes, como os destacados a seguir: (E12) “aprendi bastante com a troca de informação com os colegas de outros anos”; (E9) “alguns contatos com colegas de outros anos foram importantes para aprender formas, maneira de ensinar”; (E13) “aprendi muito com meus colegas da turma e com colegas mais experientes”. Nesse âmbito, pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, que terão que ser utilizados para a sua efetiva prática pedagógica (TARDIF, 2002).

Na sub-categoria que apresenta os relatos sobre os conhecimentos na interação com a escola, percebemos que a escola passa a ser um espaço de aprendizado, para o acadêmico adquirir uma relação que se estabelece entre o conhecimento e o contexto onde o indivíduo está inserido. Nesse enfoque, 3 (três) estudantes relatam aprender a trabalhar na escola pela visualização da docência, como destacam: (E9) “como trabalhar com as crianças e o limite que o corpo pode chegar, como trabalhar na escola”; (E9) “só assisti aulas, observações, me ajudou bastante, aprendi vendo a maneira de como professores aplicam aula, a forma os métodos de ensinar e observo como eu devo aplicar e tudo mais, é bem diferente de como eu imaginava”.

Darido (2005, p. 31) afirma que “ao professor além de conhecer as diferentes disciplinas que se relacionam com a sua realidade, cabe a responsabilidade de articular esses conhecimentos e para tanto o docente precisa dotá-los de significado e sentido para os alunos” e esse aspecto só será possível na medida em que o professor dominar conhecimentos metodológicos que lhe permitirão cumprir de forma adequada com esse propósito.

Sabendo que o contato do licenciando com a escola é de suma importância para adquirir experiências profissionais, 14 (catorze) deles relatam ter desenvolvido conhecimentos/saberes a partir do vínculo com a escola e projetos. Como destaques, apresentamos: (E7) “eu acho que estou aprendendo bastante [...] estou participando do Pibid, vendo como se trabalha na escola”; (E16) “trabalhei nos jogos infantis, me senti muito bem, é gratificante você poder ajudar e auxiliar as crianças”; (E2) “a gente observou uma aula de educação física, e deu para ver bastante dificuldade motora de alguns alunos [...] percebi que temos que ter uma fala mais formal no momento de explicar”.

Verificamos a importância no desenvolvimento de saberes, o contato com a escola por meio de projetos. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), segundo Verdum (2014) é um Programa do Ministério da Educação para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, que concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

A Prática como Componente Curricular (PCC) nos cursos de formação de professores, de acordo com o Parecer CNE/CES nº 15/05 (BRASIL, 2005, p. 3), a PCC “é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência”. Visa favorecer um intercâmbio de práticas e teorias que se entrecruzam e se complementam, numa perspectiva de melhorar a prática pedagógica do potencial professor. Na visão de Fonseca (2005), a reflexão na e sobre a prática dos sujeitos na dinâmica escolar, potencializa as mudanças e as transformações das práticas, de uma determinada cultura escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes construídos na vida pregressa ao curso de Educação Física são indicativos de motivação à docência e elementos significativos de base para ampliação de saberes docentes no início da vida acadêmica, da mesma forma com os relacionados ao apoio pessoal e acadêmico encontrado na convivência com pares, afinidade com disciplinas e professores do curso e agentes de formação. Além disso, as experiências no contexto escolar, principalmente em relação às práticas pedagógicas que valorizem a aproximação com a escola, assim como os projetos desenvolvidos na escola, são fatores determinantes para a construção de saberes e motivação docente.

Com referência nos achados do estudo, ainda propomos a promoção de eventos que proporcionem maior contato entre os alunos do curso a fim de que possam trocar experiências e ampliar suas relações acadêmicas, tanto com

alunos de todos os anos, quanto com os professores; o estreitamento de vínculos com a escola e com professores da área para o delineamento de maior envolvimento com a realidade escolar, contribuindo para sua experiência futura.

Salientamos que, os resultados aqui expostos, fazem parte de uma realidade específica. Nesse sentido, sugerimos que estudos dessa natureza possam ser desenvolvidos em outros contextos, além de poder avaliar os próprios estudantes, sujeitos desse estudo, na sequência de sua formação nos anos seguintes do curso de Educação Física, com possibilidades de verificar com maior profundidade, como os saberes docentes vão se constituindo na formação inicial.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. Parecer n. 009, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 08 jan. 2019.

CARVALHO, T; F. SOUZA NETO, S. Estágio supervisionado na educação física: a mobilização de saberes docentes. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. **Anais...** Águas de Lindóia (SP), UNESP; PROGRAD, 2014. p. 2265-27. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141617>>. Acessado em: 23 de março de 2019.

COSTA, F. C. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 1, n. 5, p. 26-38, 1995.

CUNHA, M. I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. I. L. F. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-149.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1992.

DARIDO, S. C; RANGEL, I; C; A. **Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S; C. Realidade dos professores de educação física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 14, n. 1, p. 109-37, 2006.

FONSECA, S. G. Saberes e práticas pedagógicas na formação 102 inicial do professor para o ensino de história: vivências e recreações. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: formação docente, aprendizado e ensino**. Curitiba: Champagnat, 2005.

GALLARDO, J. S. P. **Educação física: contribuições à formação profissional**. Ijuí: Unijuí, 2009.

GARIGLIO, J. A. Saberes da ação pedagógica de professores de educação física. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 9, n. 15, p. 11-32, 2016.

GATTI, B; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C. Apresentação - ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 1998. p. 19-37.

KRUG, H. N. O percurso da vida escolar básica e a relação com escolha profissional dos acadêmicos de licenciatura em educação física da Universidade Federal de Santa Maria. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Revista Digital, Buenos Aires, v. 14, n. 141, p. 1-8, 2010. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd141/escolha-profissional-em-educacao-fisica.htm>>. Acessado em: 23 de março de 2019.

KRUG, H. N.; KRUG, R. R. Os diferentes motivos da escolha da licenciatura em educação física pelos acadêmicos do CEFD-UFSM. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Revista Digital, Buenos Aires, v. 13, n. 123, p. 1-8, 2008. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd123/os-diferentes-motivos-da-escolha-da-licenciatura-em-educacao-fisica.htm>>. Acessado em: 23 de março de 2019.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MOLINA NETO, V. A formação profissional em educação física e esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 34-41, 1997.

MOLINA NETO, V. Cultura docente: uma aproximação conceitual para entender os professores nas escolas. **Perfil**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 66-74, 1998.

MOROSINI, C.; COMARÚ, A. A dimensão profissional docente: a questões do nosso tempo. In: ENRICONNE, D. **Professor como aprendiz**. Saberes docentes. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2009. p. 62-92.

NASCIMENTO, J. V. Escala de auto-percepção de competência profissional em educação física e desportos. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 5-21, 1999.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA SILVANO, L. C.; SILVA, A. L. L.; SILVA, V. L. R. Educação física e atividade epistemológica: saberes necessários à prática docente. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, Cornélio Procópio, v. 2, n. 1, p. 137-49, 2018.

PÉREZ GÓMES, A. I. A função do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIMENTA, S. G. A formação de professores: saberes da docência e identidade. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p. 5-14, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PINHO, S. T. de; COSTA, M. Z.; PEREIRA, F. M.; AZEVEDO JUNIOR, M. R. de. Licenciatura ou bacharelado em Educação Física? Opção de curso entre os últimos acadêmicos do currículo generalista. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Revista Digital, Buenos Aires, v. 12, n. 108, p. 1-9, 2007. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd108/licenciatura-ou-bacharelado-em-educacao-fisica.htm>>. Acessado em: 23 de março de 2019.

ROLDAO, M. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Saber (e) Educar**. Porto, v. 12, n. 13, p. 171-84, 2008.

RUFINO, L. G.; SOUZA NETO, S. Saberes docentes e formação de professores de educação física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 42-60, 2016.

SAMPAIO, A. A. **Vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho**: mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima. 2014. 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SAMPAIO, A. A.; STOBAUS, C. D. O apoio pedagógico na formação inicial: perspectivas para o bem-estar docente e desenvolvimento profissional. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 22, n. 2, p. 371-91, 2015.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-22, 2005.

SANTOS DA CONCEIÇÃO, V. J.; MOLINA NETO, V. A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de educação física no início da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 827-40, 2017.

SANTOS, B. S. Oficinas de conhecimento e motivação docente. In: SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. (Orgs.). **Processos motivacionais em contextos educativos**. Mangualde: Edições Pedago, 2012.

SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica**: ênfase nos professores de educação física. Londrina: O autor, 2001.

SOARES, D. H. P. **O que é escolha profissional?** São Paulo: Brasiliense, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIFF, L. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para

uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

TAVARES, F. J. P. **Educação física e educação ambiental: fundamentação e proposições**. Pelotas: Universitária, 2009.

TORRES, A. L. F. O professor de educação física como 'espelho' para o desenvolvimento social da criança. In: XI Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica, 2007, São José dos Campos. **Anais...** São José dos Campos: Universidade do Vale do Paraíba, 2007.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-87, 2006.

VERDUM, P. L. O programa PIBID na avaliação dos pesquisadores do campo educacional: um estudo a partir dos trabalhos do Banco de Dissertações e Teses da CAPES e do Endipe (2010- 2012). In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 10, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2014. p. 1-21. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/662-0.pdf>. Acessado em: 23 de março de 2019.

Autor correspondente: **Adelar Aparecido Sampaio**

E-mail: adelarsampaio@hotmail.com

Recebido: **13 de março de 2019**.

Aceito: **28 de março de 2019**.

* * * * *