

EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL: O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

EXPERIENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN INICIAL: EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

TEACHING EXPERIENCES IN INITIAL TRAINING: THE TRAINING PROCESS OF TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION

Victor Julierme Santos da CONCEIÇÃO¹
Jessica Serafim FRASSON²
Elisandro Schultz WITTIZORECKI³
Hugo Norberto KRUG⁴

RESUMO: O objetivo dessa pesquisa foi compreender quais experiências docentes assumem protagonismos no processo formativo dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Para isso, entrevistamos cinco estudantes de graduação (quatro mulheres e um homem) que cursavam a oitava fase do curso de licenciatura em Educação Física, que já haviam concluído todos os estágios curriculares obrigatórios e as práticas como componente curriculares ofertadas pelo curso. Compreendemos que o constituir-se professor é um processo carregado de ações e sentidos, movidos por saberes que mobilizam a prática pedagógica dos estudantes em formação inicial, por meio das reflexões críticas sobre o seu exercício docente.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência docente. Processo formativo. Educação física. Formação inicial.

RESUMEN: *El objetivo de esta investigación fue entender qué experiencias docentes asumen protagonismo en el proceso de formación de los estudiantes de la carrera de Profesorado en Educación Física de la Universidad do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Para ello, se entrevistó a cinco estudiantes de grado (cuatro mujeres y un hombre) que asistieron a la octava etapa de la carrera de profesorado en Educación Física, que ya habían completado todas las prácticas curriculares y obligatorias como componentes curriculares que el curso ofrece. Entendemos que constituirse maestro es un proceso lleno de acciones y sentidos, movidos por el conocimiento que movilizan la práctica pedagógica de los estudiantes en la formación inicial, a través de la reflexión crítica sobre su práctica docente.*

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC – Brasil. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Doctor en Ciencias del Movimiento Humano/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Correo: victorjulierme@yahoo.com.br

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre – RS – Brasil. Doctoranda en el programa de Pós-graduação em Ciências del Movimiento Humano. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6142-1971>. Correo: jehfrasson@hotmail.com

³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre – RS – Brasil. Doctor en Ciencias del Movimiento Humano. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7825-0358>. Correo: elisandrosw@gmail.com

⁴ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria – RS – Brasil. Doctor en Educación. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8985-9011>. Correo: hnkbrug@bol.com.br

PALABRAS CLAVE: *Experiencia en la enseñanza. Proceso de formación. Educación física. Formación inicial.*

ABSTRACT: *The objective of this research was to understand which teaching experiences take center stage in the training process of the undergraduate students in Physical Education at the University of Extremo Sul Catarinense (UNESC). To do this, we interviewed five undergraduate students (four women and one man) attending the eighth phase of the undergraduate degree in Physical Education, who had already completed all the compulsory curricular internships and practices as curricular components offered by the course. We understand that becoming a teacher is a process full of actions and senses, driven by knowledge that mobilizes the pedagogical practice of students in initial formation, through critical reflections on their teaching.*

KEYWORDS: *Teaching experience; Formative process; Physical education; Initial formation.*

Introducción

Del mismo modo que Silva y Almeida Junior (2010), consideramos la formación docente como un proceso, y este se concretiza por diferentes momentos en la constitución de ser profesor. Para Nóvoa (1992), la formación toma una noción de autoformación; Pimenta (2005, p. 29-30) contribuye en el debate afirmando que pensar ella – formación – así – autoformación – “es un proyecto único, desde la formación inicial hasta la continua”. Caldeira (2001) observa que la formación del profesorado es compuesta por las experiencias vividas antes de la vida académica, por la formación inicial y por las experiencias vividas durante la docencia. En este sentido, asumimos la noción de que la formación inicial es un momento importante del proceso continuo que es formarse profesor, sin embargo, necesita ser mirada/comprendida/analizada conjuntamente con otras dimensiones que concurren con este proceso. De ahí, la socialización que ocurre en los primeros años de docencia en la escuela, los marcos legales que orientan las esferas formativas y la propia trayectoria personal de formación necesitan ser consideradas conjugadamente a la formación inicial.

Así se puede pensar que la formación inicial se constituye también por el involucramiento de los sujetos que atraviesan tal proceso, por las relaciones entre los profesores formadores y los profesores en proceso de formación, por los conocimientos construidos y reconstruidos, por las vivencias y experiencias formuladas durante todo el proceso. Flores (2010) destaca que una de las intenciones de la formación inicial es también preparar los futuros profesores para trabajar en escuelas y en contextos diversos.

Con eso, los futuros docentes a lo largo de sus cursos de formación inicial articulan sus creencias con los contenidos, con las didácticas utilizadas por sus profesores, y con las nuevas experiencias propiciadas por esta formación (MARCELO GARCIA, 2010), experiencias que pueden caracterizarse por las prácticas obligatorias, por las prácticas como componentes curriculares, por las asignaturas, y también por los diálogos entre los colegas y sus formadores. En otras palabras, a lo largo de la formación inicial del profesorado, los sujetos se inscriben en la cultura docente paulatinamente (MOLINA NETO, 1996). Por cultura docente comprendemos cómo que comparten los profesores; expresa, por lo tanto, un conjunto de creencias, prácticas y principios éticos balizadores de la acción pedagógica del profesor, y que ejerce fuerte influencia en la forma cómo las interacciones comunicativas y relacionales se conciben en el aula y en la escuela.

Además, es importante señalar que los académicos llegan a las universidades llenos de un capital cultural construido en sus experiencias con el mundo de vida. O sea, traen consigo sus rasgos de identidad, que son incorporados o interiorizados (DUBAR, 1996; BERGER; LUCKMANN, 2012) por sus primeras experiencias sociales (DUBET, 1994). Flores (2010, p. 182) presenta que “los futuros profesores tienen un conjunto de creencias y de ideas sobre la enseñanza y lo qué significa ser profesor que interiorizan a lo largo de su trayectoria escolar”. Figueiredo (2018) también nos ayuda a pensar sobre las experiencias sociales de los estudiantes en la transición de la enseñanza media para la enseñanza superior: la autora destaca que el bagaje cultural puede influenciar en la elección de la carrera. Eso, debido al propio tiempo en que los académicos viven y son socializados como estudiantes, desde la escuela infantil a la universidad.

En este sentido, la experiencia docente no se puede limitar a los momentos en que el futuro profesor empieza el curso de formación inicial, sino incluso antes, lo que caracterizamos como una experiencia pre-docente, atendiendo sus muchos pasajes por las instituciones de enseñanza. Pensando de modo próximo a Carlos Marcelo (2010, p. 12), comprendemos que la docencia es una de las profesiones “en las cuales los futuros profesionales se ven expuestos a un período más prolongado de socialización previa”. Mizukami (1996) corrobora con la idea al presentar que constituirse profesor es un camino que tiene inicio en las primeras vivencias escolares.

En síntesis, comprendemos la formación como un proceso permanente y dinámico. Aún señalamos que esta formación no es solo académica o científica, sino formación humana, con lo vivido, lo experimentado por los sujetos sociales.

Dubet (1994), Contreras Domingo (2013), Contreras Domingo y Pérez de Lara (2010) orientan el debate sobre experiencias propuesto por la investigación. En este sentido, Dubet (1994) presenta en sus estudios tres principios de análisis para tratar la noción sociológica de la experiencia, que trabajan con el distanciamiento del actor y el sistema, o sea, un conjunto heterogéneo de lógicas de acción.

La sociología de la experiencia tiene en cuenta definir la experiencia como una combinación de lógicas de acción, lógicas que relacionan el actor a cada una de las dimensiones de un sistema. El actor es obligado a articular lógicas de acción diferentes, y es la dinámica generada por esta actividad que constituye la subjetividad del actor y su reflexividad (DUBET, 1994, p. 107).⁵

En este sentido, el objeto de la sociología de la experiencia tratada por Dubet (1994) es la subjetividad de los actores: cuanto más se alejan de las acciones propuestas e impuestas por la sociedad, más ellos se constituyen como participantes de esta, como dueños de sus subjetividades, de sus saberes y de sus acciones. Tanto Dubar (1996) como Berger y Luckmann (2012) presentan que la incorporación e interiorización de las pautas sociales por los sujetos ocurren a través de subjetividad, cuanto ellos, además de incorporar lo que está destinado a ellos, pasan a actuar en el mundo, en el social, o sea, primeramente se reconocen en el mundo del otro – incorporación por los familiares y escuela – (socialización primaria⁶), después pasan a asumir su mundo – comprensión y cuestionamientos de determinadas situaciones y reglas – (transición de la socialización) y posteriormente reconocen el mundo – asumen sus culturas y pasan a influenciar en ella también – (socialización secundaria), pero es importante señalar que esta incorporación y transición no ocurre sin tensionamientos, o sea, los sujetos se movilizan en búsqueda de sus verdades y de sus entendimientos.

De este modo, para Dubet (1994, p. 95), “la experiencia social no es una ‘esponja’, un modo de incorporar el mundo por medio de las emociones y de las sensaciones, sino una manera de construir el mundo”. En otras palabras, ella – experiencia social – se puede comprender de modo que los individuos necesitan producir, ellos mismos, el sentido de su acción, sus motivaciones, sus identidades. Evidentemente, ellos construyen su experiencia a partir de recursos, de modelos culturales y de condiciones sociales que se les imponen.

⁵ A sociologia da experiência tem em vista definir a experiência como uma combinação de lógicas de ação, lógicas que ligam o actor a cada uma das dimensões de um sistema. O actor é obrigado a articular lógicas de ação diferentes, e é a dinâmica gerada por esta atividade que constitui a subjectividade do actor e a sua reflectividade (DUBET, 1994, p. 107).

⁶ Nuestra comprensión de socialización deriva de Berger y Luckmann (2012)

Acercando el debate sociológico del pedagógico, invocamos Contreras Domingo (2013, p. 130), al definir que el saber de la experiencia, como “el conocimiento que uno necesita para las dimensiones subjetivas, personales con las propias historias que nos constituyen como sujetos desde donde venimos, pensamos y actuamos”. Para el autor, este saber de la experiencia es un conocimiento que emerge del cotidiano del sujeto, de sus relaciones, sus vivencias y, principalmente, sobre sí mismo, de su subjetividad. Para Contreras Domingo y Pérez de Lara (2010, p. 25), la “experiencia y la subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, el constante surgimiento de nuevos modos de ver y de estar en el mundo a partir de la diferencia, a partir del singular”.

Así, podemos observar que hay una convergencia entre la sociología y la pedagogía cuando Dubet (1994), Contreras Domingo (2013), Contreras Domingo y Pérez de Lara (2010) comprenden que la subjetividad de los sujetos se encuentra como el elemento principal de la experiencia, donde estos son constituyentes de su propia historia. De este modo, proponemos como objetivo del estudio comprender cuáles experiencias docentes asumen protagonismo en el proceso formativo de los estudiantes de la carrera de Profesorado en Educación Física de la Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Metodología

Esta investigación, de carácter cualitativo interpretativo, destaca, a partir del análisis de contenido, elementos importantes, singulares y comunes sobre la construcción docente aun en situación de práctica curricular. Desde el punto de vista de la investigación cualitativa comprendemos que las generalizaciones no hacían parte de este universo, por lo tanto, buscamos profundizar el debate sobre una realidad específica, creyendo que este movimiento pueda contribuir con el acúmulo de conocimiento sobre el proceso formativo del profesor (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Es importante señalar que la elección por esta institución ha ocurrido por el debido involucramiento de dos de nosotros a un determinado tiempo, donde uno actúa como profesor de práctica de la carrera en la universidad y la otra fue académica y becaria de iniciación científica. También comprendemos que, aunque pensando singularmente, podemos revelar puntos interesantes y potentes para comprender y analizar otros ambientes de formación del profesorado en Educación Física.

Para elección de los estudiantes, colaboradores de la investigación, utilizamos como criterio tipológico los siguientes elementos: tener experiencia docente diversificada durante el

grado, bajo forma de prácticas y proyectos; haber impartido clases en escuela de la enseñanza pública; y, tener involucramiento con grupos de investigación o programas de iniciación a la docencia. Los estudiantes también fueron seleccionados por la participación espontánea, llevando en cuenta la iniciativa en buscar participación directa en la investigación. Este tipo de participación influencia positivamente en el volumen y credibilidad de informaciones dispuestas por los estudiantes (MOLINA NETO, 2010). De este modo, del total de 18 estudiantes matriculados en la octava etapa de la carrera de profesorado Educación Física, entrevistamos cuatro mujeres y un hombre que ya habían realizado las prácticas y las prácticas como componentes curriculares ofertadas por la carrera.

Como instrumento de recolecta de informaciones, utilizamos la entrevista semiestructurada, que para Negrine (2010) permite que se realicen exploraciones no previstas, ofreciendo libertad al entrevistado para disertar sobre el tema o aspectos que sean relevantes. La entrevista fue desarrollada a partir de un guía semiestructurado con puntos relacionados a los aprendizajes y a las formas como los estudiantes comprendían su docencia y el hacer cotidiano, llevando en cuenta sus experiencias en la práctica curricular obligatoria. Como procedimientos para recolecta de datos, entramos en contacto con los estudiantes para explicación del objetivo del estudio y agendamiento de las entrevistas, que fueron realizadas individualmente en horario y local decidido en común acuerdo entre investigadores y estudiantes colaboradores de la investigación.

Todos los estudiantes colaboradores de la investigación recibieron nombres ficticios (*Bruna; Maria; Marta; Clara; João*) para preservar la identidad y mantener los aspectos éticos de la investigación. Además de eso, las entrevistas fueron grabadas, transcritas y pasaron por un proceso de validación interpretativa cuando presentadas a los estudiantes para análisis de fiabilidad de las informaciones. Para el proceso de análisis, realizamos la triangulación de las informaciones entre las entrevistas transcritas, las conversaciones con los académicos y el referencial teórico que apoyó el proceso analítico de la investigación (TRIVIÑOS, 1987). Con las entrevistas transcritas y validadas, iniciamos la categorización de las unidades de significados, que posteriormente fueron agrupados por bloques temáticos y que originaron dos categorías de análisis: Experiencias formativas: constituyéndose profesores y movilizando conocimientos; y, Formación inicial y el mundo del trabajo: ¿qué esperan los profesores en formación?

Experiencias formativas: constituyéndose profesor y movilizando conocimientos

El proceso formativo de los académicos empieza antes de la elección de la docencia, en sus experiencias como estudiante de la escuela básica, sobre influencia de los antiguos profesores y también de sus familiares. Al entrar en los cursos de formación inicial, este proceso tiende a intensificarse, es decir, se inicia un recorrido de aproximaciones y nuevas descubiertas sobre la docencia con las prácticas; las prácticas como componentes curriculares; los diálogos con los demás colegas y profesores; y aun las asignaturas y el currículo del propio curso (MIZUKAMI, 1996).

En el campo de la sociología de la experiencia, Dubet (1994) admite una dimensión subjetiva en el sistema escolar, la cual es reforzada por la idea de que el individuo no se forma a través de la internalización pura y sencilla de valores externos, sino a través del control de la propia experiencia. En este sentido, tan importante como comprender la caminata de los estudiantes durante la formación inicial es comprender qué los ha llevado a elegir estudiar Educación Física.

‘Me inspiré en una profesora de Educación Física, siempre decía en broma que iba a hacer Educación Física y no imaginaba que iba de hecho hacer’ (Estudiante María).⁷

Soares (2002) aborda que la identidad es construida en las relaciones establecidas entre personas que desempeñan papeles sociales importantes en la vida de cada individuo. De este modo, sus elecciones se constituyen a través de vínculos que son construidos en su trayectoria de vida personal y profesional.

Ya las estudiantes Marta y Clara afirman que sus decisiones fueron alimentadas por la aproximación y gusto por la práctica deportiva.

*‘Yo había elegido gustar de deportes, pero después, gané una beca de estudios’ (Estudiante Marta).
‘Yo jugaba fútbol sala, intenté entrar en el equipo en la Unesc, me quedé tres meses jugando, pero tuve que parar porque ellos tardan a aceptar para pagar la beca, entonces yo tenía que trabajar’ (Estudiante Clara).⁸*

Observamos que la opción por la carrera de Educación Física se manifestó en las estudiantes debido al gusto de la práctica deportiva, pero principalmente por lograr beca de estudios, como reporta la estudiante Marta. De este modo, el contacto con el deporte tuvo

⁷ ‘Me inspirei em uma professora de Educação Física, sempre brincava que iria fazer Educação Física e não imaginava que iria realmente fazer’ (Estudante Maria).

⁸ ‘Eu tinha escolhido por gostar de esportes, mas depois, eu ganhei bolsa de estudos’ (Estudante Marta).

‘Eu jogava futsal, tentei entrar no time na Unesc, eu fiquei três meses jogando, mas eu tive que parar porque eles demoram aceitar para pagar a bolsa, então tinha que trabalhar’ (Estudante Clara).

influencia en su decisión por la docencia. Tardif (2002) observa que gran parte de lo que los profesores saben sobre enseñanza, sobre papeles del profesor y sobre cómo enseñar, adviene de su historia de vida, principalmente de su socialización como alumnos. Este interés por el saber tiene un largo proceso de vida, acompañado de conocimientos anteriores, creencias y actuaciones en su vida personal y como estudiante.

Los estudiantes João y Bruna tuvieron dudas para elegir qué cursar al acercarse del ingreso en la enseñanza superior. Arriesgaron en el momento de la elección, pero afirmaron que durante el curso se identificaron con la docencia.

‘Yo siempre he querido ser profesor. Pero cuando fue para entrar en el grado yo me puse indeciso entre dos, Educación Física y Matemáticas, pero siempre pensando ser profesor’ (Estudiante João).

‘En realidad yo hice seis fases de ciencias contables y no me gustó la carrera. Entonces decidí hacer el ENEM, y elegí cinco cursos bien distintos unos de los demás, y dio cierto que logré beca en la Educación Física, ahí aproveché que era lo más cerca de mi casa y elegí. Y qué bueno que me identifiqué con la carrera’ (Estudiante Bruna).⁹

Una vez más, la opción por la beca de estudios se destaca en el habla de los estudiantes. Con respecto a eso podemos analizar que la importancia de lo qué cursar se presenta por el ámbito financiero. Si gano en esta carrera, la hago; si gano en otra, también. En este sentido, podemos analizar que no hay una intencionalidad objetiva con relación a la elección de su futura profesión, lo que puede conllevar encuentros y desencuentros dentro del curso de formación inicial. En el caso de Bruna y João, podemos identificar el deseo por el encuentro con la docencia.

En este proceso de encuentros y desencuentros en la formación inicial es posible identificar que los estudiantes pasaron por innumerables vivencias prácticas y teóricas en el curso, y que ingresaron en la carrera de Profesorado en Educación Física con muchas expectativas con relación a los conocimientos adquiridos y construidos en el periodo de su formación inicial.

Estas expectativas para los estudiantes João e Bruna se concentraron en las prácticas propuestas.

⁹ ‘Eu sempre quis ser professor. Mas quando foi para entrar na graduação eu fiquei indeciso em duas, Educação Física e Matemática, mas sempre pensando em ser professor’ (Estudante João).

‘Na verdade eu fiz seis fases de ciências contábeis e acabei não me agradando do curso. Então resolvi fazer o ENEM, e escolhi cinco cursos bem distintos um dos outros, e deu certo que consegui bolsa na Educação física, aí aproveitei que era o mais próximo da minha casa e escolhi. E ainda bem que me identifiquei com curso’ (Estudante Bruna).

‘Las prácticas preparan mucho para la elaboración de planes, fundamentación de planes de clase, pero para la práctica no. Es poco tiempo, seis clases impartidas es poco tiempo. No se puede construir más elementos, para avanzar y principalmente para conocer la escuela, por ello opté por hacer dos prácticas en la misma escuela, para poder estar más integrado con la cultura y conocer más los alumnos, docentes y dirección’ (Estudiante João).

‘Como mi único contacto con la escuela fue de cuando era alumna, con las prácticas yo quería acercarme de mi futuro campo de actuación y aprender todo, como dar clase’ (Estudiante Bruna)¹⁰

Con base en las hablas anteriores identificamos significados atribuidos a la práctica curricular. En el caso de la estudiante Bruna, comprendemos que es un medio de acercarse de la realidad donde futuramente va a trabajar. Para el estudiante João, la práctica se vuelve el momento donde pretende conocer la cultura escolar, por eso la opción de realizar dos de sus prácticas en la misma escuela, con el intuito de profundizar su inmersión en el contexto escolar. Ambos los estudiantes destacan que el tiempo de actuación en la práctica es pequeño, lo que puede fragilizar su aprendizaje.

Identificamos la crítica hecha por los estudiantes João y Bruna por el hecho de que más tiempo de práctica puede potencializar sus experiencias con relación a su práctica educativa. También comprendemos que leer y comprender la cultura escolar demanda tiempo y densidad, que puede influenciar directamente en el trayecto formativo de los estudiantes.

Relacionando las experiencias construidas a través de las prácticas fue posible identificar la idea de “confianza” como elemento pedagógico. En otras palabras, la construcción y sustentación de una posición que disminuya el miedo por la regencia. María y Marta destacan que la falta de previsión y del inesperado en las clases caracterizaba un momento de congoja, por no saber cómo actuar en determinados momentos y situaciones.

‘Yo esperaba aprender a perder un poco el miedo de dar clase, fue así que conseguí, perder un poco del miedo, de aquél miedo de estar delante hablando y todos mirándome, poniendo atención, fue eso que conseguí perder’ (Estudiante María).

‘Siempre se espera que dé cierto, siempre aquellos nervios, pero las situaciones son inesperadas, nunca sabemos qué va a pasar, necesitamos estar preparados’ (Estudiante Marta).¹¹

¹⁰ ‘Os estágios, te preparam muito para elaboração de planos, fundamentação dos planos de aula, mas para a prática não. É pouco tempo, seis aulas ministradas é pouco tempo. Não dá para construir mais elementos, para avançar, e principalmente para conhecer a escola, por isso optei por fazer dois estágios na mesma escola, pra poder estar mais integrado a cultura e conhecer mais os alunos, docentes e direção’ (Estudante João).

‘Como meu único contato com a escola foi de quando era aluna, queria com os estágios me aproximar do meu futuro campo de atuação e aprender tudo, como dar aula’ (Estudante Bruna).

¹¹ ‘Eu esperava aprender a perder um pouco o medo de dar aula, foi assim que eu consegui, perder um pouquinho do medo, daquele receio de estar lá na frente falando todo mundo estar te olhando, prestando atenção, foi isso que consegui perder’ (Estudante Maria).

Por las hablas de los estudiantes Marta y María, comprendemos que este temor y congoja se ha amenizado a lo largo del curso. Al largo de las prácticas, conseguían sentir sus progresos e identificar situaciones que salen del plan de los profesores, que no están previstas, pero que necesitan ser contornadas. Así, esta comprensión de que nada es estanque, todo está en movimiento, imprime en los estudiantes el sentimiento de progreso con relación a su profesión.

Tardif y Raymond (2000) reconocen que es en el inicio de la carrera que la estructuración del saber experiencial es más fuerte, estando relacionada a la experiencia de trabajo. Estos encuentros y desencuentros, caracterizados por las experiencias construidas en los momentos de las prácticas – tal como es fuertemente evocado por los estudiantes – proporcionan a los futuros profesores, progresivamente, certezas con relación al contexto de trabajo, posibilitando así su integración a los futuros ambientes profesionales.

Para Tardif (2002), es a través de estas vivencias anteriores, momentáneas y posteriores a sus formaciones, que los futuros profesores construyen y movilizan sus saberes cotidianos. Para el autor, “la noción de “saber” remete a un sentido amplio que engloba los conocimientos, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes de los docentes, es decir, lo que muchas veces llamado de saber, de saber-hacer y de saber-ser”. (p. 60). El autor también divide en cuatro: saberes disciplinarios, curriculares, formación profesional (de las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica) y de la experiencia¹². En el mismo camino, Pimenta (2005, p. 08) entiende que,

El saber del profesor se basa en la tríada saberes de las áreas específicas, saberes pedagógicos y saberes de la experiencia. Es en la movilización de esta tríada que los profesores desarrollan la capacidad de investigar la propia actividad y, a partir de ella, construyen y transforman sus saberes-haceres docentes.¹³

‘A gente sempre espera que dê certo né, sempre aquele nervosismo mas, assim, as situações são inesperadas, nunca sabemos o que vai acontecer, precisamos estar preparados’ (Estudante Marta).

¹² Los Saberes de formación profesional, según el autor, son conjuntos de conocimientos transmitidos por las instituciones de formación del profesorado; los Saberes de la experiencia se adquiere en la vida cotidiana, tanto de experiencias individuales como colectivas; Los curriculares son conocimientos relacionados con la forma en que las instituciones educativas gestionan el conocimiento que se produce socialmente y que debe transmitirse a los estudiantes (saber disciplinario); Los saberes disciplinarios son los conocimientos reconocidos e identificados como perteneciente a diferentes campos del conocimiento (lenguaje, ciencias exactas, humanidades, ciencias biológicas, etc.).

¹³ O saber do professor se fundamenta na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazeres docentes.

Gauthier *et al.* (2006) presenta la existencia de un saber efectivamente específico a la clase profesional de los profesores, que es el saber de la acción pedagógica, resultado de la relación de complementación establecida entre los demás saberes del profesor, que lo direccionan a decidir por esta o aquella acción en cada caso específico del aula de clase.

Comprendemos que el constituirse profesor es cargado de acciones y sentidos. Estos, a su vez, son movidos por saberes que movilizan la práctica pedagógica de los futuros profesores por medio de las reflexiones críticas sobre su ejercicio docente. Así, podemos identificar en las entrevistas realizadas que los académicos en formación tienden a supervalorar las disciplinas cursadas, o sea, estas se destacan en detrimento a los demás saberes, pues al cuestionar sobre los elementos más significativos del proceso formativo de los estudiantes, solo la Estudiante María señaló la práctica.

‘La práctica es muy importante, es una experiencia, hay personas que nunca actúan, cuando yo hice la primera práctica yo ya estaba trabajando, entonces hay gente que la primera experiencia es en la práctica, yo pienso que la práctica es lo más importante’ (Estudiante María).

‘Yo pienso que todas las asignaturas son especiales. Ellas son las bases’ (Estudiante Marta). ‘Para mí fueron las asignaturas y los profesores, pues yo conseguí incorporar lo que fue pasado, y después de un cierto tiempo puedo volver a mis cuadernos y libros. Pero la base de todo son las asignaturas’ (Estudiante Bruna).

‘En mi punto de vista, son las asignaturas que tratan de las propuestas de la Educación Física, las propuestas críticas de la educación Física’ (Estudiante João).

‘Las asignaturas, y las que me marcaron son aquellas que la teoría y la práctica están juntas’ (Estudiante Clara).¹⁴

Acorde con Tardif (2002, p. 38), estos saberes son “[...] producidos por las ciencias de la educación, adquiridos a través de su formación en la universidad”. Así, conseguimos analizar que los saberes disciplinarios presentados por Tardif (2002) y Gauthier *et al.* (2006) ganan destaque en la interpretación sobre el proceso formativo de nuestros estudiantes por el hecho de ellos presentar las asignaturas como las bases para su práctica docente. Eso puede suceder por el hecho que “los saberes de las asignaturas emergen de la tradición y de los grupos sociales productores de saberes” (TARDIF, 2002, p. 38). Así, para muchos, el

¹⁴ ‘O estágio é bastante importante, é uma experiência né, tem gente que nunca atua, quando eu fui fazer o primeiro estágio eu já estava trabalhando, então tem gente que a primeira experiência é no estágio, eu acho que o estágio é o mais importante’ (Estudante Maria).

‘Pra mim foram as disciplinas e os professores, pois eu consegui incorporar o que foi passado, e depois de um certo tempo posso retornar aos meus cadernos e livros. Mas a base de tudo são as disciplinas’ (Estudante Bruna). ‘No meu ponto de vista, são as disciplinas que tratam das propostas da educação Física, as propostas críticas da educação Física’ (Estudante João).

‘As disciplinas, e as que me marcaram são aquelas que a teoria e a prática estão juntas’ (Estudante Clara).

‘Eu acho que todas as disciplinas são especiais. Elas são as bases’ (Estudante Marta).

conocimiento construido a través de las asignaturas y de los libros puede ser redentor, es decir, la única forma de reflexionar sobre sus futuras prácticas.

El fenómeno (práctica) hace parte de los saberes disciplinares, pues compone el conjunto de asignaturas ofertada por los currículos de los cursos de formación inicial. Aun destacamos que las vivencias construidas en las prácticas pueden volverse lo que Tardif (2002), Gauthier *et al.* (2006) y Pimenta (2005) caracterizan como saberes experienciales o saberes de la experiencia.

Yo aprendí mucho haciendo las prácticas, si no fueran las prácticas yo no sabría la mitad de lo que yo conseguí hoy, nuevas experiencias que me han ayudado (Estudiante María).¹⁵

Krug *et al.* (2008), observa que la práctica es idealizada como una red de vivencias significativas a través de las cuales identifica, selecciona, destaca los conocimientos necesarios y válidos para la actividad profesional. Pero aun señalamos que estas incorporaciones e interiorizaciones (DUBAR, 1996; BERGER; LUCKMANN, 2012) son subjetivas a cada sujeto. Es decir, partiendo de la singularidad de cada académico, podemos analizar que ni todos tienen la misma profundidad de reflexión acerca de las experiencias.

Podemos caracterizar los saberes de la experiencia como saberes subjetivos donde cada sujeto produce y configura el suyo acorde con sus necesidades, pero no podemos olvidar de las relaciones que están intrínsecas en las experiencias, es decir, de la colectividad que acerca los futuros docentes. En este sentido, estamos acordes con Dubet (1994), cuando afirma que las experiencias sociales son primeramente individuales, pero son también definidas por los colectivos que trazan caminos comunes, como en el caso de las experiencias escolares, de las experiencias laborales u otras más. En realidad, lo que es colectivo son las condiciones de fabricación de las experiencias sociales. Pero cada uno de nosotros sigue siendo una forma singular de estos cuadros colectivos. Como todo en la vida social, las experiencias son individuales y colectivas.

Formación inicial y el mundo de trabajo: ¿qué esperan los profesores en formación?

En esta última categoría buscamos presentar cuáles las expectativas que los estudiantes tienen con relación a la docencia al acercarse del final de la formación inicial. Analizamos que los académicos presentan cierta inseguridad en imaginar lo que les espera al

¹⁵ Eu aprendi muito fazendo os estágios, se não fossem os estágios eu não saberia a metade do que eu consegui hoje, novas experiências que tem me ajudado (Estudante Maria).

salir de la formación inicial. Es decir, las diversas realidades escolares; estudiantes; planes y las relaciones con los demás sujetos de la escuela dejan los futuros profesores con interrogaciones, angustias y algún temor. Pero aun así, este inesperado puede causar un cierto encuentro con la profesión, o sea, es a través de los desafíos que aprenden y se constituyen profesores. En este sentido, es común entre los estudiantes de este estudio que desean trabajar en escuelas bien estructuradas, esperando que estas ofrezcan apoyo y subsidio básicos para sus prácticas educativas. El estudiante João argumenta que se espeja en sus experiencias con las prácticas.

Yo espero pasar por muchas escuelas, pero que yo logre una escuela igual la de mis dos prácticas, bien estructurada, con apoyo pedagógico, apoyo de los demás docentes. Porque llegar de paracaídas en el colegio y tener que trabajar sin ayuda ninguna es más difícil. Por más que tenga dificultades, el apoyo es esencial, facilitador para tu práctica (João).¹⁶

Para Conceição, Frasson y Borowski (2014), la organización escolar tiene gran importancia al acoger el profesor iniciante y, aun, por ofrecer el apoyo necesario para que pueda sentirse seguro dentro de la organización. Es por medio de las interacciones sociales que se establecen los mecanismos de rutina en esta realidad de vida cotidiana (BERGER; LUCKMANN, 2012).

Podemos identificar en las hablas de los estudiantes María y Bruna que la indagación que se ponen al saber que van a ingresar en la docencia es el sentimiento de ilusión. O sea, cogitan una cierta tensión entre lo que esperaban y lo que idealizaban con la realidad puesta en las diversas culturas.

Lo que aprendemos en la formación inicial es todo lindo maravilloso, pero llegas en la escuela y no es así. A veces no se puede llamar la atención del grupo, a veces no se puede explicar la actividad de la manera que ellos puedan comprender, es difícil. Hay que adaptarse primero a la escuela, al estilo de la escuela para lograr impartir clase, hay que adaptarse a los alumnos, para después poner en la práctica, poner en la teoría (María). Desde que estoy en la universidad siempre he escuchado mis colegas comentar que las escuelas no son un mar de flores, que ellos no te dan espacio, material, no te dan condiciones. Pero cuando pasamos a ver con nuestros ojos, vemos como es triste, es desgastante y desmotivador (Bruna).¹⁷

¹⁶ Eu espero passar por vários colégios, mas que eu pegue um colégio igual o dos meus dois últimos estágios, bem estruturado, com apoio pedagógico, apoio dos demais docentes. Porque chegar de paraquedas no colégio e ter que se virar sem ajuda nenhuma é mais difícil. Por mais que tenha dificuldades, o apoio é essencial, facilitador para tua pratica (João).

¹⁷ O que aprendemos na formação inicial é tudo lindo maravilhoso, mas tu chega na escola e não é bem aquilo. Às vezes tu não consegue chamar a atenção da turma, as vezes tu não consegue explicar a atividade do jeito que eles consigam entender, é difícil. Tem que se adaptar primeiro a escola, ao estilo da escola para tu conseguir dar aula tem que se adaptar aos alunos, para depois colocar na prática, colocar na teoria (Maria).

Huberman (1995) y Marcelo Garcia (1999) entienden este fenómeno como choque con lo real o choque cultural. Según los discursos de las colaboradoras María y Bruna, el choque con lo real existe, la realidad que se encuentra en el aula dista mucho de la realidad idealizada por los académicos en formación. Todavía podemos enfatizar en el discurso de la colaboradora María la necesidad de “adaptarse”, como ella lo expresa, a la escuela y a los estudiantes. Al señalar esto, la colaboradora no parece comprender la necesidad de analizar y conocer el capital cultural de los estudiantes y la cultura escolar. En otras palabras, su dificultad es conciliar las necesidades de los sujetos con sus clases. Entendiendo la escuela, tal como afirma Pérez Gómez (2001), como un complejo y fluido cruce de culturas, destacamos la importancia de que los docentes se incorporen a las culturas existentes dentro de la escuela, para comprender las necesidades y singularidades de cada sujeto social.

Otro elemento central al analizar las expectativas de los futuros docentes está relacionado con el modelo de contratación adoptado por el municipio de Criciúma y el propio estado de Santa Catarina. Según Conceição, Frasson y Borowski (2014), esta condición de contrato, llamada ACT¹⁸, pone al profesor en una situación de inestabilidad e incertidumbre, ya que cada año deben participar de un proceso de selección para ingresar a la profesión docente. Esta incertidumbre va acompañada de la duda de saber en qué escuela trabajar y el tiempo que permanecerá en ella.

Yo me estoy graduando y pretendo conseguir ACT (risas), triste realidad del profesor esperar por ser llamado (Clara).

Yo me identifique mucho con la enseñanza media, pero el problema es que cuando vamos a la escuela, no podemos elegir impartir clase solo para la enseñanza media, ellos te van a enviar para donde hay, y cuando hay. (Bruna)

Yo quiero seguir, yo no me quiero parar, quiero seguir. Pero ser ACT es muy difícil, eso es un poco complicado, yo comentaba con mis colegas hoy hay una profesora que trabaja que ya es graduada hace unos cuatro años, y ella tiene dos posgrados con mucha especialización logró solo 10 horas, me parece injusto. Me parece injusta la clasificación, de los ACTs (María).¹⁹

Desde que estou na universidade sempre escutei meus colegas comentarem que as escolas não são um mar de flores, que eles não te dão espaço, material, não te dão condições. Mas quando passamos a ver com nossos olhos, vimos o quanto é triste, é desgastante e desmotivante (Bruna).

¹⁸ Los profesores en esta condición laboral tienen un contrato con una fecha de inicio y finalización en las escuelas, que es establecido por la institución contratante: la prefectura municipal. Los profesores de ACT no necesariamente necesitan ser entrenados, es decir, pueden estar en educación superior y proporcionar el proceso de selección.

¹⁹ Eu estou me formando e eu pretendo conseguir pegar ACT (risos), triste realidade de o professor esperar a ser chamado (Clara).

Eu me identifiquei bastante no ensino médio, mas o problema é que quando vamos para a escolha, não podemos escolher em dar aula só para o ensino médio, eles vão te mandar pra onde tem, e quando tem. (Bruna).

Este procedimento de contratação temporal es el destino de la mayoría de los profesores en formación en el estado de Santa Catarina. Ser ACT significa no saber su destino en los próximos años, o en los próximos meses cuando se trata de reemplazar a otros profesores, significa estar inmerso en las angustias y los miedos en todo el proceso de clasificar y elegir plazas. Significa estar, aún, muchas veces desconectado de la cultura escolar, del contacto con la organización escolar y de la interacción más intensa con el personal docente y la comunidad escolar donde se insertan, lo que dificulta la comprensión profunda de las realidades culturales existentes.

Esta particularidad en el proceso de contratación de profesores es un hecho que interfiere con el contacto con la organización escolar y se integra con el profesorado. En el campo de la organización pedagógica, los profesores iniciantes en contrato temporal comienzan a implementar propuestas sugeridas por los profesores nativos de la escuela. Este parece ser el primer momento en el que se desarrolla la socialización, ya que la programación de propuestas educativas no siempre se corresponde con las expectativas y deseos de los docentes. (CONCEIÇÃO; FRASSON; BOROWSKI, 2014, p. 476).²⁰

Por lo tanto, entendemos que el deseo de graduarse y lograr una cierta estabilidad y seguridad profesional hace que los profesores busquen realizar certámenes públicos e incluso elegir otros campos de actividad, que no sea profesor ACT.

Yo espero firmarme, voy a seguir estudiante, voy a hacer primero Posgrado. Ahí después intentar certámenes, porque sinceramente vida de ACT es desgastante, es por clasificación, damos el paso de no lograr (Marta).²¹

En el discurso de la colaboradora Marta, podemos destacar que los maestros tienen como objetivo esta búsqueda de efectividad, para lograr la estabilidad deseada. Valle (2003) enfatiza que la carrera docente, especialmente la profesión docente pública, presenta como una de sus características básicas la selección de sus profesionales a través de certámenes públicos, brindando efectividad y, en consecuencia, logrando estabilidad en el trabajo.

Eu quero seguir carreira, eu não quero parar, quero continuar. Mas ser ACT é muito difícil, isso é um pouco complicado, eu estava comentando com minhas colegas hoje tem uma professora que trabalha que já é formada há uns quatro anos, e ela tem duas pós-graduação com bastante especialização e conseguiu somente 10 horas, eu acho um pouco injusto. Acho injusto a classificação, dos ACTs (Maria).

²⁰ Esta particularidade no processo de contratação de professores é um fato que interfere no contato com a organização escolar e integrar-se ao corpo docente. No campo da organização pedagógica, os professores iniciantes em contrato temporário passam a implementar propostas sugeridas pelos professores nativos da escola. Este parece ser o primeiro momento em que a socialização se desvela, pois a programação das propostas educacionais nem sempre corresponde às expectativas e anseios dos docentes (CONCEIÇÃO; FRASSON; BOROWSKI, 2014, p. 476).

²¹ Eu espero me firmar, vou continuar estudando, vou fazer primeiro Pós-graduação. Aí depois tentar concursos, porque sinceramente vida de ACT é desgastante, é por classificação, corremos o risco de nem conseguir (Marta).

El acogimiento de los futuros profesionales se vuelve aspecto central para auxiliar y contribuir en el proceso de constitución de los profesores iniciales. El estudiante João presenta una propuesta de acompañamiento a los profesores en la cual sugiere que haya un cambio entre los más experimentados y los iniciantes, con el fin de constituir espacios y estrategias de soporte a las angustias y deseos iniciales.

Yo pienso que el grado prepara para el mercado laboral, pero cuando llegas en él es algo totalmente distinto, a veces todo al contrario de lo que aprendiste y de lo que tienes como concepción. Creo que podría haber un proyecto del gobierno, o de la propia universidad de acompañar estos docentes, tras uno o dos años de formado, en la fase inicial de la carrera, donde los profesores más experimentados o del grado te auxilian, te ayudan en este enfrentamiento con la realidad cuando sales de aquí, creo que eso sería muy importante y disminuiría la retirada de los profesores. Un acompañamiento, una conversa, un intercambio de diálogos entre quien está iniciando y quien ya está hace más tiempo (João).²²

Contreras (2012) señala que el diálogo reflexivo y la interacción, en educación, solo se puede interpretar con la manutención de diálogos con otras personas, sea con alumnos, con colegas o con otros agentes sociales.

Consideraciones transitorias

A partir de este estudio, comprendemos las influencias en la elección por la docencia: relación con antiguos profesores, becas de estudio, contacto con la práctica deportiva e incluso la limitada oferta de otras opciones. Estas influencias presentadas son elementos colaboradores de este estudio. Podemos destacar que la preocupación e intencionalidad con la elección de su futura profesión puede culminar en encuentros y desencuentros dentro del curso de formación inicial.

También, los saberes disciplinarios y curriculares son comunes y singulares y cada estudiante, además de ser principalmente subjetivos. En otras palabras, cada académico se remete o moviliza el conocimiento necesario para su práctica, lo que es más significativo a ellos. Estos conocimientos son elementos centrales para debatir las experiencias de los

²² Eu penso na seguinte questão, a graduação te prepara para o mercado de trabalho, mas tu chega lá e é uma coisa totalmente diferente, às vezes tudo ao contrário do que tu aprendeu e do que tu tem como concepção. Acho que poderia haver um projeto do governo talvez, ou da própria universidade de acompanhar esses docentes, após um ou dois anos de formado, na fase inicial da carreira, onde os professores mais experientes, ou da graduação te auxiliem, te ajudem nesse enfrentamento com a realidade quanto tu sai daqui, acho que isso seria muito importante e diminuiria a desistência dos professores. Um acompanhamento, uma conversa, uma troca de diálogos entre quem está iniciando e quem já está a mais tempo (João).

estudantes. Ellos afirman que son en las asignaturas que se apoyan para poder dar cuenta de sus tareas en la escuela.

Señalamos que el proceso formativo del futuro profesor comienza incluso antes de la elección de la profesión docente, en sus experiencias como estudiantes de la escuela básica, bajo la influencia de los antiguos profesores y también de sus familiares. Al ingresar a los cursos de formación, este proceso se expande, ya que hay innumerables contextos en los que tienen aproximación: pasantías, prácticas como componentes curriculares, diálogos y disciplinas y el plan de estudios del curso en sí mismo. En ese sentido, comprendemos que el constituirse profesor es un proceso cargado de acciones y sentidos, movido por saberes que movilizan la práctica pedagógica por medio de las reflexiones críticas sobre su ejercicio docente.

REFERENCIAS

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção Social da Realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 87-103, maio, 2001.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S.; BOROWSKI, E. B. A influência da socialização sobre o percurso docente dos professores de Educação Física no início da carreira. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 472-484, jan./mar. 2014.

CONTRERAS DOMINGO, J. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, n. 78 (27,3) p. 125-136, 2013.

CONTRERAS DOMINGO, J.; PÉREZ DE LARA, N. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS DOMINGO, José. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid, p. 21 – 86, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2006.

DUBAR, C. **A Socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1996.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, setembro 2010.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

HUBERMAN, M. Ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A (org.) **Vida de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 31-61, 1995.

KRUG, H. N. *et al.* Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: significado e importância sob a ótica dos acadêmicos do curso de licenciatura. *In*: Simpósio Nacional De Educação Física, XXVII, 2008, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFPEL, 2008.

GARCIA, C. M. Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa. Marcelo, Garcia. Estudo sobre estratégias de inserção profissional na Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 101-144, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez., 2010.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. *In*: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. MIZUKAMI, M. G. N. **Formação De Professores**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

MOLINA NETO, V. **La cultura del profesorado de Educación Física de las escuelas públicas de Porto Alegre**. 489 f. Tese (Doutorado). Programa de Doctorado “Innovació curricular i formació del professorat” Bienio 1992-1994, UB, Barcelona, 1996.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa em Educação Física**: alternativas metodológicas. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, p. 113-146, 2010.

NEGRINE, A. Instrumentos da coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Souza. **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, p. 61-93, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre, ARTMED, 2001.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. *In*: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed., São Paulo: Cortez, p. 15-34, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo (SP): Cortez, 2005.

SILVA, V. S. de O. e; ALMEIDA JUNIOR, A. S. de. O Lugar da Experiência Docente no Processo De Formação Inicial Em Educação Física: Um Relato Autobiográfico. *In*: III Congresso Sudeste de Ciências do Esporte, Mega Eventos esportivos no Brasil: seus impactos e a participação popular, **Anais...** Niterói – RJ, 2010.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional do jovem e do adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed., Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VALLE, I. R. do. **A era da profissionalização**: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

Cómo citar este artículo:

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos; FRASSON, Jessica Serafim; WITTIZORECK, Elisandro Schultz; KRUG, Hugo Norberto. Experiências docentes na formação inicial: o processo formativo de professores de educação física. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2106-2122, out./dez., 2019. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i4.9748>

Fecha de Remisión: 22/04/2019

Revisiones requeridas: 05/07/2019

Aprobado el: 11/07/2019

Publicado el: 02/09/2019